

# El desarrollo de la conciencia fonológica en el nivel inicial. Estudio sobre la relación entre conciencia fonológica y lectura

BISCIA, María José / UBA - [majosebiscia@hotmail.com](mailto:majosebiscia@hotmail.com)

LANZA, Carla / UBA - [lanza\\_carla@yahoo.com.ar](mailto:lanza_carla@yahoo.com.ar)

JAMES, Virginia / UBA- [jamesvirginia@hotmail.com](mailto:jamesvirginia@hotmail.com)

FELD, Víctor ( orientador) / UBA - [victor\\_feld@yahoo.com.ar](mailto:victor_feld@yahoo.com.ar)

---

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Ponencia

---

» Palabras claves: conciencia fonológica, lectura inicial, lenguaje oral, lenguaje escrito, aprendizaje lector.

## ► Resumen

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua. La importancia del conocimiento metalingüístico, concretamente la capacidad de representación fonológica se justifica por la naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura. Se la considera como la habilidad que mejor predice el aprendizaje lector y sus dificultades. La investigación indaga sobre el desarrollo de la conciencia fonológica y la habilidad lectora en una muestra de niños de 5 y 6 años de edad que se encuentren cursando la sala de cinco/preescolar/último año del Nivel Inicial. Se seleccionará una muestra estratificada al azar en instituciones de gestión estatal y privada de Provincia de Buenos Aires. Para ello se usarán adaptaciones del protocolo de conciencia fonológica de Defior, S (1996) que comprende un conjunto de tareas metafonológicas, conjuntamente con la prueba de habilidad lectora de Domínguez, A (1994): lectura de palabras regulares, palabras excepcionales y pseudopalabras. Se realizarán entrevistas abiertas a los docentes para indagar las actividades propuestas en Prácticas del Lenguaje. Los hallazgos encontrados en esta investigación aportarán nuevos elementos que establezcan relaciones entre conciencia fonológica y lectura inicial. Esta investigación está en curso, a partir del análisis de un primer acercamiento al campo de estudio hemos hecho ajustes a los instrumentos de indagación y profundizado la reflexión teórica.

## ► Desarrollo

El niño adquiere el lenguaje oral participando activamente en la comunicación y captando las reglas básicas que le permiten interpretar mensajes como significativos.

El aprendizaje de la lectura inicial está sumamente relacionado con el desarrollo del lenguaje oral, no obstante al ser la lectura y la escritura procesos psicológicos superiores, es preciso promover actividades sistemáticas para su desarrollo, de allí la importancia de promover actividades de lenguaje oral que no se independicen del lenguaje escrito. Entre las dificultades más frecuentes que presentan los niños que se inician en la lectura y la escritura está el no reconocimiento de los sonidos del lenguaje oral y que la escritura los representa mediante grafías, no hay un conocimiento explícito de este hecho es decir no hay “conciencia fonológica”.

Variadas investigaciones establecen una estrecha relación entre conciencia fonológica y los procesos de organización y producción de la lectura. El mismo término sufrió modificaciones debido a la diversificación de los estudios sobre qué es leer y cómo aprendemos a leer. (Feld, 2014), (Pighín

2011),( James (2009),(Mejía de Eslava, L 2004), (Borzzone 1996).

Los sistemas de escritura transmiten mensajes mediante representaciones del lenguaje, la escritura alfabética que es nuestro sistema de escritura, representa la estructura fonológica de las palabras, las grafías representan fonemas.

En el lenguaje oral resulta innecesario atender conscientemente a la estructura sintáctica o a los sonidos no obstante para poder leer y escribir en una escritura alfabética es necesario tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos. El dominio de la correspondencia grafema-fonema resulta un factor central en la lectura y escritura inicial.

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua. La importancia del conocimiento metalingüístico, concretamente la capacidad de representación fonológica se justifica por la naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura, tal como lo indican Jiménez y Ortiz (1995). En los sistemas logográficos los signos representan directamente el significado, mientras que en los alfabéticos las representaciones gráficas u ortográficas transcriben los sonidos del lenguaje oral.

Esa actividad metalingüística implica/se da a partir de la activación de un conjunto de habilidades que integran Funciones Cerebrales Superiores y cuya organización define y compromete neurofisiológicamente los denominados estereotipos fonemáticos (Feld, 2014)

La conciencia fonológica es una condición importante para la adquisición de la lectura. Liberman y otros (1980) consideran que la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura es recíproca ya que la primera es importante para la adquisición de la segunda, a la vez que aprender a leer favorece la conciencia fonológica. (Borzzone 1996)

El conocimiento fonológico va más allá de la asociación fonema grafema, implica comprender la segmentación de los elementos y su recombinación.

Es sabido por diversos estudios realizados durante más de dos décadas, que “el desarrollo de la habilidad metalingüística para analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua -conocida como conciencia fonológica- ha sido identificado como el mejor predictor del aprendizaje lector y sus dificultades. “ (Mejía de Eslava, L 2004).

Se entiende, en consecuencia a la conciencia fonológica, como una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado. Se la ha definido como la capacidad de ser conscientes de las unidades en que puede dividirse el habla.

Abarcaría, en un sentido amplio, las habilidades de identificar y manipular las palabras que componen las frases (conciencia lexical), las sílabas de las palabras (conciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (conciencia fonémica). En un sentido estricto abarcaría únicamente la manipulación de las unidades que componen las palabras, en tareas de análisis y síntesis. (Defior, 1996)

Otros autores (e.g Adams,1990; Blachman,1984,1989; Bradley & Bryant 1978; Mann 1984,1993; Treiman, 1991), propusieron usar el término conciencia segmental (“segmental awareness”), para describir la habilidad que deben tener los niños en descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras. La conciencia segmental opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje.

Morais y Mousty (1992) distinguen entre conciencia fonológica y conciencia fonémica. La primera alude a la discriminación de las diferencias auditivas, es decir a la habilidad para discriminar los fonemas en una palabra cuando es presentada a nivel oral, representando una capacidad analítica del procesamiento del lenguaje. La segunda se centra en la utilidad que aporta el procesamiento de los fonemas. La conciencia fonológica sería un requisito para la conciencia fonémica, dado que a partir de la correcta segmentación de las unidades a nivel oral, se pueden establecer las correspondencias con los grafemas representados en el texto. (Lorenzo 2001).

La enseñanza inicial de la lectura es una actividad lingüística cognitiva muy compleja que se produce en una interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita. Es importante que los/as niños/as interactúen desde el principio con todas las estructuras letra, sonido, palabra, texto.

Lo importante es que la lengua sea abordada en la escuela, desde una perspectiva amplia que les permita apropiarse de ella por diversos caminos. El objetivo de la Lectura Inicial ha de ser la de formar lectores activos, que perciban a la lectura como un medio de construir y obtener significado, su enseñanza debe asegurar la interacción significativa y funcional de los niños con la lengua escrita.

Diversos son los factores implicados en el proceso de aprender a leer; no existen acuerdos aún respecto a si la conciencia fonológica es un requisito o una consecuencia del aprendizaje de la lectura, (Goswami & Briant,1990; Paul, Murray, Clancy & Andrews,1997) en Mejía de Eslava (2004) tal como lo plantea la autora, este puede ser un debate estéril ya que en el desarrollo superior de una habilidad, los elementos que en un principio necesitan de ella, se convierten en nutrientes para alcanzar los más altos logros.

Pighín (2011) señala la importancia que tiene el orden de complejidad de la tarea fonológica previo al inicio del aprendizaje sistemático de la lectura y aquellas que son producto de la interacción con el mismo. De allí la importancia de indagar en contextos escolares, los niveles de desarrollo de la conciencia fonológica y su relación con la lectura inicial y si en el marco de las Prácticas del Lenguaje los docentes proponen actividades vinculadas al desarrollo de la conciencia fonológica.

Contar con estudios que brinden información sobre tareas de conciencia fonológica y su relación con la lectura inicial, posibilitará realizar mejoras a las propuestas didácticas que planifican los docentes. Es nuestro propósito establecer relaciones entre la tarea cognitiva que demanda análisis y síntesis fonológica del lenguaje de distinto grado de complejidad, la lectura inicial y las actividades que realizan los niños en el contexto escolar. A partir de lo expuesto nos hemos planteado los siguientes objetivos.

### ➤ *Objetivo general*

- » Identificar relaciones entre el desarrollo de la conciencia fonológica y la lectura inicial.

### ➤ *Objetivos específicos*

- » Describir el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5/6 años de edad cronológica que se encuentren en sala de cinco del Nivel Inicial.
- » Relacionar el desarrollo de la conciencia fonológica y la lectura de palabras y pseudos palabras.
- » Identificar propuestas de alfabetización vinculadas a la conciencia fonológica.

### ➤ *Metodología*

Participantes: Niños de 5-6 años de edad cronológica que se encuentren cursando preescolar de nivel inicial. Se seleccionará una muestra estratificada al azar en instituciones de Pcia de Bs As

Materiales: Taxonomía de seis tareas tipo para la evaluación de la conciencia fonológica, de Sylvia Defior, Universidad de Granada (1996), adaptada.

Prueba de habilidad lectora de Domínguez Ana Belén. Universidad de Salamanca. (1994), adaptada. Entrevistas abiertas a los docentes para indagar actividades que se proponen en Prácticas del Lenguaje.

Diseño y procedimiento: Se realizará un diseño descriptivo, a cada niño se le administrará, el protocolo de evaluación de conciencia fonológica y la prueba de habilidad lectora. En cada toma participarán dos operadores, uno tomará los protocolos y otro realizará el registro cualitativo. Se realizarán entrevistas abiertas sin categorías establecidas para que los docentes expresen sus experiencias vinculadas a la alfabetización inicial.

Análisis de los resultados: se realizará un análisis cuantitativo descriptivo y un análisis cualitativo de cada una de las tareas propuestas y de la relación entre conciencia fonológica, habilidad lectora. Se establecerán categorías a partir del análisis de las entrevistas. Se identificarán coincidencias y/o discrepancias con estudios realizados previamente por investigadores externos y por miembros del equipo.

### ➤ *Resultados*

Esta investigación se encuentra en curso, a partir del análisis de un primer acercamiento al campo

de estudio hemos hecho ajustes a los instrumentos de indagación y profundizado la reflexión teórica. Estamos en el proceso de actualización del estado del arte e indagación de otras posturas teóricas para enriquecer el análisis y complejizar la mirada respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

## » Bibliografía

- » Borzone de Manrique. 1996. *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires. Edit Aique.
- » Borzone de Manrique. Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el Aula*.1999. 3. 7-29.
- » Defior, S. Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*. 1996.73.49-63.
- » Domínguez, A. El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*.1996.76.69-81.
- » Domínguez, A. Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*.1996.76.83-96.
- » Feld, V. Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación a la educación. *Pensamiento Psicológico*. 2014.12.71-82
- » Feld, V y cols (2008). *Conciencia Fonológica en Prematuros menores de 1500grs*. Universidad Nacional de Luján.
- » González, M. Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*. 1996.73. 97-107
- » James, M V (2009).*Conciencia Fonológica y Lectura, Estudio Descriptivo en niños de Primer Año de Educación Primaria Básica*. Tesis de Maestría Flacso. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Biblioteca Digital de Vanguardia. flacsoandes.edu.ec
- » Jiménez, J. Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*. 1992.57.49-66.
- » Jiménez, J. Conciencia fonológica y retraso lector. *Infancia y Aprendizaje*. 1996.76.109-121.
- » Lorenzo, R. Procesos Cognitivos Básicos relacionados con la Lectura. *La Conciencia Fonológica*. Inerdisciplinaria. 2001.18.1.1-33.
- » Mejía de Eslava, L. (2006). Conciencia y aprendizaje lector. *Trastornos de Aprendizaje Neuropediatría*. 13,14-20
- » Pighín, MF. (2011) *El desarrollo evolutivo de las habilidades fonológicas en niños de 1ero a 3er año de la educación primaria (EP) en la provincia de Bs. As. FLACSO/UAM*. Tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje. Biblioteca Digital de Vanguardia. flacsoandes.edu.ec

# El juego en el aprendizaje de la divisibilidad

Brinnitzer, Evelina / [brinnitzerevelina@gmail.com](mailto:brinnitzerevelina@gmail.com)

Collado, María Edith / [mariaecollado@gmail.com](mailto:mariaecollado@gmail.com)

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras clave: juego - divisibilidad - aprendizaje - secuencias

## ► Resumen

En esta investigación (2013-2014) se estudió el aprendizaje de la divisibilidad a partir de secuencias de enseñanza que incluyeran juegos. Los objetivos apuntaron a identificar los desempeños de comprensión durante la puesta en práctica de estas secuencias y a describir sus características y componentes para el aprendizaje de la divisibilidad. Nos preguntamos ¿cómo es el aprendizaje de la divisibilidad a partir de una secuencia de enseñanza que incluya juegos?, ¿qué características tienen estas secuencias? y ¿cómo es la articulación entre el juego y el contenido matemático para lograr aprendizajes?

Las secuencias fueron diseñadas por seis docentes de segundo y tercer ciclo del nivel primario de San Carlos de Bariloche, durante una capacitación sobre la temática desarrollada en 2013.

Se tomaron como marcos teóricos la corriente didáctica de la Educación Matemática Realista (EMR) y la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

Se trató de una investigación cualitativa de estudio de casos desde un enfoque clínico, con instancias de formación sobre divisibilidad, juego y elaboración de secuencias; de intervención durante su elaboración e implementación; y de interpretación de registros audiovisuales, de producciones de los grupos y de entrevistas a los docentes.

Los juegos, integrados en las secuencias con distinta función (jugar para saber, saber para jugar), promovieron avances en los niveles de matematización cuando se combinaron con instancias de reflexión. Particularmente, el juego *Átomos y moléculas* generó un gran impacto en el aprendizaje de los contenidos, al modelizar el proceso de división exacta e inexacta.

## ► Introducción

En una investigación anterior<sup>1</sup> referida a las concepciones de docentes y estudiante de Formación Docente (FD) acerca del juego en la enseñanza, observamos una generalizada adhesión de los docentes a desarrollar propuestas lúdicas en las clases, con más frecuencia en el primer ciclo, aunque desarticuladas de otras actividades de enseñanza.

Como producto de aquella investigación escribimos un repertorio de juegos y nos preguntamos cómo se relacionaban con los aprendizajes matemáticos en el contexto de la clase. De aquí surgió esta nueva investigación focalizada en la divisibilidad en 4to al 7mo año de la escuela primaria, dado que se trata de un tema central porque se vincula con el aprendizaje de varios contenidos.

Como marcos teóricos tomamos la corriente didáctica de la Educación Matemática Realista (EMR) y el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

1 El juego en la enseñanza de la matemática", desarrollada de 2009 a 2010 como parte de la convocatoria 2008 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), "Conocer para incidir sobre las prácticas".

Nos preguntamos cómo es el aprendizaje de la divisibilidad en una secuencia de enseñanza que incluya juegos, qué características tienen estas secuencias y cómo se articulan los momentos de juego y reflexión matemática para promover aprendizajes.

Se trató de un estudio cualitativo de enfoque clínico, que involucró la lectura multirreferencial de seis casos, correspondientes a docentes que participaron en una capacitación sobre los juegos en la enseñanza de la divisibilidad con instancias de diseño, implementación y evaluación de secuencias, como así también del análisis de los aprendizajes de los niños y niñas de sus grupo-clase. Esta investigación formó parte de la convocatoria 2012 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) “Conocer para incidir sobre las prácticas”.

## ► *Antecedentes*

El juego y la enseñanza de la matemática han sido abordados por varias investigaciones centradas en diferentes temáticas: los juegos y el cálculo (Gómez & Chávez Barahona, 2009); el ajedrez y la matemática (Fernández, 2008); matemática recreativa y geometría (Espinoza Cambroner, González Arguedas & Monge Piedra, 2002), el uso de los juegos como recurso didáctico motivador (Muñiz Rodríguez, Alonso & Rodríguez Muñiz, 2014), entre otros.

Edo & Deulofeu (2006) abordaron la relación entre juego, comunicación y construcción de autonomía en los estudiantes. A partir de sus investigaciones, Gómez Chacón (1997) propone el desarrollo de un programa de actuación didáctica que integra la dimensión afectiva en jóvenes que han experimentado el fracaso escolar, y Jimeno Pérez (2002) recomienda los juegos como fuente de los problemas aritméticos para una práctica inclusiva. De Guzmán, (2007) y Edo, Deulofeu, Baeza & Badillo (2008) encuentran un paralelismo entre las fases de resolución de un juego y de un problema. La mayoría de los estudios consultados analiza juegos de mesa, más legitimados en el contexto escolar que otros que involucran acciones y modos de comunicación diferentes (por ejemplo, juegos motrices y perceptivos, entre otros).

En cuanto al tema divisibilidad, en general, las investigaciones remiten al nivel medio y superior y se han centrado en el análisis de las relaciones entre múltiplo, divisor, ser divisible por o múltiplo de. Zazkis (2001) observó que los estudiantes asociaban el concepto de divisor con la operación de dividir y el concepto de múltiplo con la operación de multiplicar, también señaló que utilizaban indistintamente el lenguaje formal y no formal.

Bodí, Valls y Llinares (2007) analizaron en su investigación la comprensión de los estudiantes de nivel medio sobre la divisibilidad en  $N$  y su relación con los diferentes modos de representación de los números naturales (decimal y factorial). Sus resultados indican la necesidad de incidir en prácticas escolares que otorguen un papel significativo al Teorema Fundamental de la Aritmética.

A su vez, Blandón Dávila & Triminio Zavala (2012) sostienen que la divisibilidad es de gran importancia porque se vincula con otras temáticas, y está en los currículos de primaria y de secundaria. Describen las habilidades de los estudiantes para el cálculo de los divisores de un número natural, así como los procedimientos, instrumentos y estrategias empleadas. En esta línea, han constatado que la mayoría de los estudiantes encuentra los divisores mediante el algoritmo de la división, sin usar los criterios de divisibilidad ni el cálculo mental.

En nuestro país, Cambriglia & Sessa (2011) analizaron cómo el proceso de producción colectiva en la clase permite llegar a la generalización matemática respecto de la divisibilidad de un número y a la construcción de un procedimiento para mostrar si un número es divisible.

Moreno & Pacheco (2012), en su investigación sobre las estrategias de resolución de problemas y el proceso de modelización en el aprendizaje de la Matemática, afirman que la comprensión juega un papel importante en la interpretación de la información y que se hace visible mediante la realización de desempeños a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Brincones (2012) ha elaborado instrumentos para identificarlos. Tipificó las preguntas que realizan los alumnos durante las exposiciones del profesor, las respuestas de los alumnos a las preguntas formuladas, y las preguntas formuladas por los alumnos mientras se leen los textos.

A partir de un relevamiento realizado sobre los resúmenes de investigaciones en Educación Matemática en nuestro país, Villarreal (2004) describió que el énfasis está puesto fundamentalmente en la enseñanza más que en el aprendizaje.

## ► Marco teórico

### El aprendizaje de la divisibilidad

La EMR concibe al quehacer matemático como una actividad estructurante u organizadora de matematización al alcance de todos, a partir de la resolución de problemas en contextos realistas (en el sentido de imaginables, realizables, razonables para los estudiantes). El aprendizaje es un proceso discontinuo de matematización progresiva que se origina en los contextos<sup>2</sup> y comprende distintos niveles (Freudenthal, 1991; Gravemeijer, 1994).

Matematizar es un proceso que involucra:

- reconocer características esenciales en situaciones, problemas, procedimientos, algunas formulaciones, simbolizaciones y sistemas axiomáticos.
- descubrir características comunes, similitudes, analogías e isomorfismos.
- ejemplificar ideas generales.
- abordar situaciones problemáticas de manera paradigmática.
- encontrar nuevos objetos mentales y operaciones.
- buscar atajos, abreviar estrategias y simbolizaciones iniciales para esquematizarlas, algoritmizarlas, simbolizarlas y formalizarlas.
- reflexionar acerca de la actividad matematizadora, considerando los fenómenos en cuestión desde diferentes perspectivas.

En este proceso de matematización progresiva se pasa por distintos niveles de comprensión: situacional, referencial, general y formal, vinculados al uso de estrategias, modelos y lenguajes de diferente categoría cognitiva, sin constituir una jerarquía estrictamente ordenada.

En el nivel situacional se interpreta la situación problemática y se utilizan estrategias ligadas a ese contexto. La matematización horizontal es el proceso en el cual los estudiantes se apoyan en sus conocimientos informales, su sentido común y su experiencia para identificar y describir la matemática implícita en el contexto. Visualizar, esquematizar y formular el problema de diferentes formas, descubrir relaciones y regularidades, reconocer analogías con otros problemas son parte de este proceso.

Los restantes niveles corresponden a la matematización vertical, donde la actividad se desprende del contexto original y avanza en el tratamiento matemático.

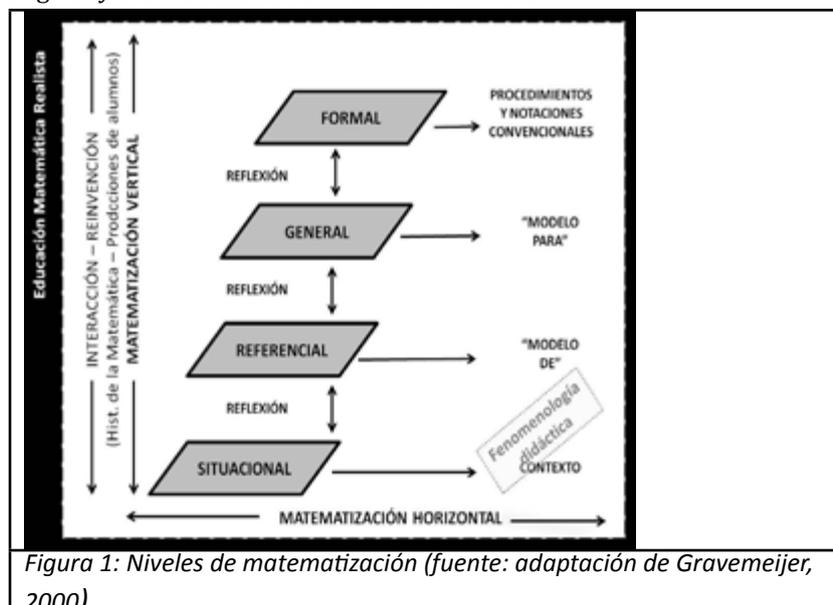


Figura 1: Niveles de matematización (fuente: adaptación de Gravemeijer, 2000)

En el nivel referencial surgen las representaciones o modelos (gráficos, materiales o notacionales) y las descripciones, conceptos y procedimientos personales que esquematizan el problema. De allí que se

<sup>2</sup> Para Freudenthal, los contextos no son un ropaje artificial con el que se disfrazan los contenidos matemáticos, sino recortes de la realidad que los docentes presentan a los alumnos para generar la actividad matematizadora.

consideren como modelos de en tanto están referidos a las situaciones particulares que les dieron origen. A través de la exploración, reflexión y generalización de lo producido en este nivel se avanza al nivel general. En este nivel surgen aspectos generalizables de los conceptos, procedimientos, estrategias y modelos utilizados en el nivel anterior, dando lugar a los modelos para la resolución de otras situaciones análogas. En el nivel formal se opera sobre los conceptos, procedimientos y notaciones convencionales propios del tema que se esté trabajando. Estos niveles son dinámicos, y el pasaje de uno a otro es promovido a través de la reflexión en interacción con otros. En la *Figura 1* se observa cómo al principio los modelos están estrechamente ligados a los contextos de los que emergen, para ir despegándose de la situación particular hasta adquirir el carácter de modelos más formales y generales y, por lo tanto, aplicables a otros contextos y situaciones.

La reinención guiada es el proceso en el que los alumnos crean y recrean ideas y herramientas matemáticas a partir de organizar o estructurar situaciones problemáticas contextualizadas en interacción con sus pares y bajo la guía del docente (Freudenthal, 1991). Las interacciones verticales (docente-alumno) y horizontales (alumno-alumno) ocupan un lugar central en este proceso, siendo clave el modo en que el docente guía o reorienta los eventos para ofrecer oportunidades para la producción, el intercambio y la apropiación de ideas por parte de los estudiantes (citados por Zolkower y Shreyar, 2002, 2006)<sup>3</sup>.

Los estudiantes evidencian sus comprensiones cuando usan el conocimiento en nuevas formas y situaciones, en las cuales reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido, y cuando exploran y construyen nuevos aprendizajes a partir de los previos. Estos desempeños comprometen al sujeto en la resolución de problemas de diversa índole, tanto dentro como fuera de la escuela, promueven ir más allá de los propios saberes y capacidades. Suponen un recorrido gradual desde formas más sencillas hasta otras más complejas, como desafíos posibles de asumir y resolver, logrando niveles de comprensión más sofisticados. Es así que ayudan tanto a construir como a demostrar la comprensión (Perkins, 1999; Pogré, 2001).

En el ámbito de la vida cotidiana, se presentan situaciones en las que aparecen de modo más o menos explícito conceptos de divisibilidad: en la confección de prendas, la distribución de personas en grupos, los empaquetados, los embaldosados, etc. También, en el Arte y en la Ciencia se plantean hechos o fenómenos en cuya organización aparecen estos conceptos. En Matemática, la importancia de la divisibilidad<sup>4</sup> está en estudiar las relaciones entre los números integrando los siguientes temas: factores, divisores, múltiplos y la relación de congruencia (vinculada al resto).

En el Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro se expresa que:

En segundo y tercer ciclo, a través de las nociones de divisibilidad, el/la alumno/a aprenderá propiedades de los números (pares e impares, múltiplos y divisores, primos y compuestos, coprimos, números de factores que admite un número, criterios de divisibilidad, etc.) y de las operaciones (división entera y con resto; la relación entre dividendo, divisor, cociente y resto, la multiplicación y división como operaciones inversas, etc.) y otras operaciones, tales como las de máximo común divisor y mínimo común múltiplo, útiles en otro tipo de situaciones. (2007: 340).

Estos contenidos se retoman en el nivel medio. Lo aprendido representa un andamiaje para la resolución de problemas y para la construcción de otros conocimientos matemáticos.

En cuanto a la enseñanza de la división con resto, el foco suele estar en el algoritmo sin tener en cuenta que necesitan experimentar este concepto en otros contextos que les permitan la exploración y comprensión del mismo, incluido el algoritmo. A su vez, la dificultad de interpretación del resto como una distancia a partir de un múltiplo del divisor, es consecuencia del vínculo débil que se establece entre multiplicación y división. Esta comprensión implica atender a los conceptos y relaciones

3 Todos estos principios se encuentran ya en Mathematics as an Educational Task (1973), texto que expone el pensamiento de Freudenthal en inglés (sus ideas eran conocidas desde mucho antes en Holanda a través de publicaciones en holandés) y son los que dieron las bases al Instituto por él fundado IOWO (Instituto para el Desarrollo de la Educación Matemática) de la Universidad de Utrecht (hoy conocido como Instituto Freudenthal) y sobre las cuales se continúa trabajando.

4 Forma parte de la Teoría de Números, llamada por Gauss la reina de la Matemática y por Campbell, puente entre la Aritmética y el Álgebra.

que estas operaciones representan y no solamente a las formas o técnicas de cálculo. Asimismo, tanto el concepto de múltiplo como su búsqueda, resultan más sencillos que el concepto de divisor y la forma de obtener los divisores de un número.

### *El juego en las secuencias de enseñanza*

Zabala Vidiella define como secuencia didáctica al “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesor como por el alumno”. De esta forma, “la manera en que se ordenan y relacionan las diferentes actividades determina de manera significativa el tipo y las características de la enseñanza” (1997:16). Considera que una buena secuencia tiene que partir de los conocimientos previos de los niños, promover la significatividad y funcionalidad de los nuevos contenidos, prever momentos de diálogos colectivos para conocer y promover avances en los niveles de desarrollo, procurar un buen clima grupal e incluir instancias de evaluación de los progresos individuales.

Para Zamero (2011) es una construcción de naturaleza teórica que constituye el nivel de decisión final en el marco del modelo o propuesta didáctica. A partir de su implementación podrá ser analizada tanto en términos de práctica como de texto previo, versión final y borrador al mismo tiempo, siempre sujeto a modificaciones emanadas de su implementación.

Sadovsky (2010), señala que no es fácil seleccionar buenos problemas, ordenarlos convenientemente, anticipar posibles formas de resolución por parte de los niños, pensar intervenciones para promover avances y analizar los conocimientos a poner en juego en cada clase, porque son asuntos que requieren un fino análisis matemático-didáctico. Se necesita construir criterios para fundamentar las decisiones de enseñanza, particularmente si se trata de incluir juegos entre algunas de las actividades.

La diversidad de prácticas que se reconocen como juego dificulta una única definición que contemple todas sus modalidades. Las clásicas características señaladas por Huizinga (1938) y Caillois (1958) revisten cierta dificultad al pensarlas dentro del formato escolar. La tensión entre el *juego libre* (oportuno para el recreo, tiempos sobrantes o premio) y el *juego para* (didactizado en un sentido negativo, despojado de su verdadera naturaleza) limita su presencia en las propuestas de enseñanza. En ese sentido, Sarlé (2006) distingue una doble relación: el juego como un recurso para la enseñanza y la enseñanza como un recurso para el juego. Este último sufre transformaciones en el contexto escolar, desde sus límites y restricciones, a la vez que se abren posibilidades cuando se lo pone en relación con la enseñanza. Los aportes de Piaget, Vigotsky y Bruner con respecto al juego y al desarrollo infantil citados por Aizencang (2010), permiten superar esta tensión y favorecer su inclusión en el contexto escolar.

Pavía (2009) distingue la forma de juego y el modo lúdico como dos dimensiones que favorecen su análisis. La forma está más vinculada a la estructura de reglas, la descripción de las acciones de los jugadores y la fuente de emoción; el modo lúdico hace referencia a lo que se siente al jugar desde la percepción de los jugadores, con cierta emoción y disponibilidad para asumir riesgos y explorar posibilidades, con la confianza grupal como condición.

El desafío es un reto posible de resolver que despierta las ganas de jugar y opera en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1979). Se trata de un equilibrio entre las capacidades del jugador, la dificultad de la actividad y la puesta en acción de habilidades.

El jugar como desempeño de comprensión implica actuar flexiblemente con lo que se sabe. En muchos juegos es necesario explicar, extrapolar, justificar, vincular y aplicar conocimiento de maneras que van más allá de lo rutinario (Brinnitzer & Fernández Panizza, 2012).

Se han propuesto diferentes formas de clasificar los juegos matemáticos en el contexto escolar. Corbalán (1996) distingue dos grandes categorías: de conocimiento (para fortalecer la comprensión de conceptos o la mejora de procedimientos matemáticos) y de estrategia (centrados en la adquisición de métodos de resolución de problemas). Otra clasificación, como la de Fernández Sucasas & Rodríguez Vela (1991), refiere a los conceptos y destrezas involucrados con diferentes grados de dificultad. Ricotti (2005) también utiliza categorías amplias y de complejidad creciente a partir de los materiales involucrados.

Los juegos que habitualmente se utilizan para la enseñanza de la matemática contemplan, en

general, juegos de mesa (dados, naipes, tableros) y rompecabezas (Brinnitzer y otros, 2011).

### ► *Enfoque metodológico*

Nuestras fuentes de información fueron las secuencias de enseñanza, los registros de dos clases, algunas producciones de los alumnos y entrevistas a los docentes. Procesamos y analizamos cada caso en el siguiente orden: la última versión de la secuencia planificada, los registros de las clases, las producciones de los estudiantes y la transcripción de la entrevista. En cuanto a las secuencias, elaboramos una rúbrica para analizar las planificaciones, sus características, el papel del juego, la articulación entre actividades y los momentos de acción y reflexión matemática, y las graduamos en tres niveles.

En cuanto a los registros de clase, seleccionamos aquellos episodios con desempeños de comprensión<sup>5</sup> en las intervenciones orales o acciones de los alumnos, y las vinculaciones entre los juegos y la actividad matemática. Estos datos se volcaron en una matriz teniendo en cuenta distintas categorías de análisis: la intencionalidad del docente, el desafío cognitivo para los alumnos, el formato didáctico de la actividad (Steiman, 2010), los desempeños de comprensión, los niveles de matematización y aspectos socioafectivos.

Con las entrevistas recuperamos la mirada del docente sobre su propio aprendizaje y el de su grupo y en las producciones de los niños identificamos las estrategias de resolución.

### ► *Los juegos en las planificaciones de enseñanza de la divisibilidad*

Vincular los juegos con el contenido matemático requirió un análisis de los procedimientos involucrados al jugar (qué hace y piensa el jugador) y los conceptos necesarios para hacerlo. Esto implicó un recorte del contenido a tratar gradualmente en las clases (conceptos y procedimientos).

En cuanto a las secuencias, los aspectos con más valoración en la rúbrica fueron: el recorte del contenido, los contextos significativos, la vinculación de los juegos con el aprendizaje esperado y la variedad de formatos lúdicos. Los de menor valoración fueron la progresión de las actividades y el equilibrio entre acción y reflexión. En este sentido, planificar una secuencia que contemple la graduación de las actividades de forma tal de promover aprendizajes de mayor nivel matemático reviste cierta complejidad (Sadovsky, 2010).

Los momentos de reflexión luego de las acciones permiten comprensiones más profundas, y son fundamentales para el avance en los niveles de matematización. El pasaje de un nivel a otro requiere tomar como objeto de reflexión lo logrado en el nivel anterior. Las secuencias que favorecieron variados desempeños de comprensión (DC) contenían juegos en casi todas sus clases e instancias posteriores de reflexión matemática.

En las seis secuencias (de 3 a 5 clases) identificamos diversos juegos (motrices, de cartas y de lápiz y papel) con diferente modalidad de interacción.

La función de los juegos respondió a *jugar para saber* y *saber para jugar*. Los de jugar para saber operaron en el nivel situacional de matematización y permitieron que todos pudieran acceder a la actividad matemática, tornándose modelos para avanzar en sus comprensiones. Los de saber para jugar son propios del nivel general dado que apelaron a conocimientos aprendidos. Una nueva categoría: *jugar para saber más*, enriquece y profundiza lo aprendido.

### ► *El papel del juego en el aprendizaje de la divisibilidad*

En los registros se identificaron como DC aquellos segmentos en los cuales las intervenciones o acciones de los niños evidenciaban saberes sobre divisibilidad, sin distinguirlos en forma personal

5 Para Perkins (1999) la comprensión es un desempeño, y la misma se presenta cuando se puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. Describir, comparar, diferenciar, decidir, relacionar, operar, analizar, representar, organizar son desempeños de comprensión, al igual que los procesos mentales de conjeturar, discernir, pensar.

e incluyendo las voces de todos los que participaron en la conversación. La mayoría de estos DC se vincularon a procedimientos (DCP), es decir relacionados con la resolución y la descripción de lo realizado, y otros ligados a la expresión de conceptos (DCC).

Los juegos irrumpen en la dinámica cotidiana de las clases y si bien algunos desde la mirada externa aparentaban estar muy dirigidos, con poca incertidumbre y desafío, fueron vividos como tales por los niños.

Alumno: [dirigiéndose a uno que llegó tarde] ¡Te perdiste alto juego!

Docente: Vamos a pensar en el juego...

Alumnos: -A mí me encantó

-No me gustó nada... [se ríe], porque tenía que entregar un poroto...

-Solo nos juntamos todos cuando dijo 15.

-Me gustaría jugar en un lugar más grande. Con más chicos.

-De qué juego hablan? [el alumno que llegó tarde]

-Que nos agrupábamos.

-Que jugábamos todos juntos...

-Es la primera vez que jugamos todos. (Segmento 5.1.A)

Cuando el tiempo condiciona la resolución de la actividad lúdica, se limita la participación de algunos y se reducen sus posibilidades de seguir aprendiendo.

En general, luego de jugar se promovió un diálogo colectivo desde la reflexión sobre la experiencia de jugar hacia la reflexión matemática, dos momentos clave para favorecer los aprendizajes.

Las clases con mayor cantidad de DC coinciden con aquellas en las que se alcanza el nivel formal (caracterizado por los conceptos y procedimientos matemáticos convencionales). Las buenas preguntas, que promueven interacciones tanto verticales (docente-alumno) como horizontales (entre pares), fueron las que impulsaron tales aprendizajes.

➤ *Átomos y moléculas, un juego paradigmático*

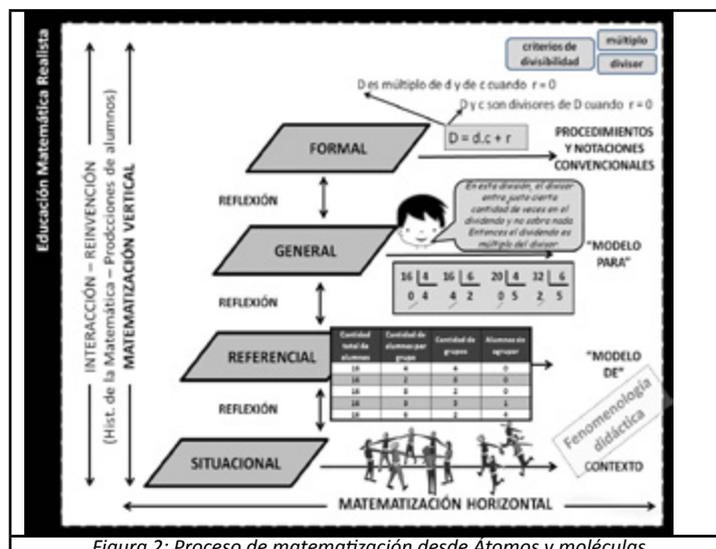


Figura 2: Proceso de matematización desde Átomos y moléculas

Generalmente, la enseñanza de la división se enfoca en el algoritmo. El juego *Átomos y moléculas* cargó de sentido esta operación al experimentar y comprender situaciones de agrupamiento en un contexto de la vida cotidiana. Funcionó como modelo de y modelo para promover procesos de matematización progresiva. Según Freudenthal, “el modelo es simplemente un intermediario, a menudo indispensable, a través del cual una realidad o teoría compleja es idealizada o simplificada con el fin de volverla susceptible a un tratamiento matemático formal” (1991: 34). En la Figura Nro. 2 se puede observar el proceso de matematización iniciado a partir de este juego.

Nro. total de átomos (dividendo)	Nro. de átomos por molécula (divisor)	Número de moléculas (cociente)	Átomos sin agruparse (resto)
15	2	7	1
15	3	5	0
15	4	3	3
15	5	3	0
15	6	2	3
15	7	2	1
15	10	1	5
15	15	1	0

*Figura 3: Cuadro con datos del juego átomos y moléculas*

El cuadro (Figura 3), operó como modelo notacional porque organizó la situación de agrupamiento en el juego, a la vez que puso en evidencia los aspectos esenciales de la división. Facilitó la comprensión de esta operación, sus términos y su propiedad:  $\text{dividendo} = \text{divisor} \times \text{cociente} + \text{resto}$  (propiedad de la división entera).

## ► Conclusiones

Las secuencias que favorecieron variados desempeños de comprensión incluyeron juegos en casi todas sus clases e instancias posteriores de reflexión matemática.

La selección de los juegos implicó tanto el análisis del contenido matemático como de los procedimientos involucrados al jugar (qué hace y piensa el jugador) para poder vincularlos didácticamente.

Los juegos tuvieron distintas funciones: jugar para saber, saber para jugar y jugar para saber más relacionadas con los niveles de matematización.

Se identificaron múltiples evidencias de aprendizaje de la divisibilidad en las clases. Los desempeños de comprensión estuvieron más vinculados a los procedimientos que a los conceptos. Las clases con mayor cantidad de desempeños coinciden con aquellas en las que se alcanza el nivel formal. Las posibilidades de avanzar en la matematización vertical podrían estar relacionadas con la formación disciplinar y didáctica del docente y su habilidad para capitalizar las oportunidades que se presentan o crearlas. El diálogo sobre el jugar y el análisis posterior de los procedimientos utilizados son fundamentales para promover aprendizajes.

Jugar en las clases generó un clima grupal en el que los alumnos participaron activamente sin temor a equivocarse, reconocieron los grados de dificultad en las propuestas y ampliaron colectivamente sus comprensiones. A su vez, promovieron variadas experiencias inclusivas que muestran que la actividad matemática está genuinamente al alcance de todos.

## ► Bibliografía

- » Brinnitzer, E.; Collado, M. E; Fernández Panizza, G.; Gallego, F., Pérez, S.; Santamaria, F. & Simari, C. (2011). El juego en la enseñanza de la matemática. Informe final de investigación de la convocatoria 2008 del INFD. Conocer para incidir sobre las prácticas. Bariloche: IFDC Bariloche.
- » Brinnitzer, E.; Collado, M. E; Fernández Panizza, G.; Gallego, F., Pérez, S. & Santamaria, F (2014). El juego en la enseñanza de la matemática. Repertorio de propuestas lúdicas para todos los ejes de la escuela primaria. Buenos

Aires: Novedades Educativas (en edición).

- » Brinnitzer, E; Collado, M. E.; Fernández Panizza, G.; Gallego, M. F & Pérez, S. (2014). El juego en la enseñanza de la matemática. Informe final de investigación, Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).
- » Freudenthal, H. (1991). Revisiting Mathematics Education: China Lectures. Dordrecht: Kluwer.
- » Gravemeijer, K.; Cobb, P.; Bowers, J. & Whitenack, J. (2000). Symbolizing, modeling, and instructional design. En Cobb, P., Yackel, E. y Mc Clain, K. (Eds.) Symbolizing and Communicating in Mathematics Classrooms. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- » Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, M. (1999) La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica, pp. 69-92. Buenos Aires: Paidós.
- » Sadosky, P. (2010). La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89850/02.sadosky%20cristina%201.pdf?sequence=4>. Consultado el: 10/3/14.
- » Souto, M. (2010) La investigación clínica en Ciencias de la Educación. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Año XVII, Nº 29 (pp. 57-74). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Steiman, J. (2010) El análisis didáctico de la clase. Ponencia de las IV Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la formación Docente“. UNC: Córdoba.

# Las representaciones sociales de la política y sus relaciones con el compromiso cívico, la creencia en un mundo justo y el autopoicionamiento ideológico

BRUNO, Daniela Silvana / UBA - danibru17@yahoo.com.ar

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras claves: representaciones sociales, política, compromiso cívico, creencia en un mundo justo, autopoicionamiento ideológico.*

## ➤ Resumen

El presente trabajo se propone avanzar en el análisis de las representaciones sociales de la política de los adolescentes al estudiar su relación con creencias y posicionamientos que constituirían su trasfondo ideológico (creencia en un mundo justo y orientación política), restringiendo las posibilidades de construcción de las representaciones sociales y, por lo tanto, las prácticas políticas de los adolescentes. Se llevará a cabo un estudio mixto (cuantitativo y cualitativo) ex post facto y retrospectivo. Los participantes serán seleccionados de manera intencional, por cuotas. La muestra estará compuesta por 300 adolescentes escolarizados de la CABA con edades entre 16 a 18 años. Para la recolección de datos se combinarán distintos instrumentos: la técnica de asociación de palabras, el cuestionario de respuesta cerrada y el método clínico crítico piagetiano como una modalidad específica de guiar una entrevista semi-estructurada. De esta manera el análisis de la información obtenida por las distintas fuentes permitirá acceder a aspectos más o menos explícitos del pensamiento de los adolescentes participantes en el estudio.

## ➤ Introducción

El trabajo<sup>6</sup> que aquí se presenta se incluye en la investigación realizada en mi tesis doctoral enmarcada en la Psicología Social, específicamente en la Teoría de las representaciones sociales (en adelante RS) para contribuir al esclarecimiento de los vínculos de los adolescentes con la política, en tanto objeto representacional. En la misma se trabajó con el enfoque estructural de las RS (Abric, 1996). El objetivo del trabajo consistió en describir las RS de la política de adolescentes escolarizados de Buenos Aires y sus posicionamientos diferenciales de acuerdo con su pertenencia a diferentes grupos sociales (sexo, nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico de la población concurrente al establecimiento educativo y participación política), algo de lo que no se habían hallado antecedentes hasta el momento en adolescentes argentinos. Se realizó un estudio ex post facto y retrospectivo con una muestra intencional compuesta por estudiantes de 5to año de escuelas secundarias (n=203), con edades entre 17 y 18 años. Se les administró la técnica de asociación de palabras a partir del término inductor "política". Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que los participantes piensan la

<sup>6</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACYT 20020130100256BA: *Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicancias teórico-metodológicas*, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina y co-dirigido por la Dra. Alicia Barreiro y en el proyecto PICT-2014-1003: *Narrativas sobre la historia endogrupal: juicios morales y justificación de las desigualdades sociales en contextos de conflicto*, dirigido por la Dra. Alicia Barreiro.

política de manera institucional ya que la relacionan con la institución política y sus representantes, al expresar que es una actividad que desarrollan los *políticos*, el *gobierno*, el *estado* y el *presidente* en una *sociedad*. Además, los participantes de este estudio relacionan la política con la *democracia*, es decir, la consideran en términos de mecanismos de funcionamiento y cuestiones procedimentales intrínsecas a una forma específica de gobierno. Asimismo, la RS de la política entendida como expresión institucional y democrática es valorada negativamente por los sujetos que participaron en el estudio, lo cual se expresa, principalmente en la alta frecuencia e importancia del término *corrupción* en las asociaciones de los participantes. A su vez, la política se personaliza en figuras políticas actuales: *Néstor Kirchner* y *Cristina Fernández de Kirchner* (Bruno, 2013; Bruno & Barreiro, 2014). Resulta relevante señalar que los participantes del estudio piensan negativamente la política porque la vincularían a los modos tradicionales de participación política, relacionados con la participación partidaria y electoral ya que la piensan en términos de *partidos políticos* y *elecciones*. Al realizar un análisis de la RS de la política de los participantes según su sexo, el nivel educativo de sus padres, el nivel socioeconómico del establecimiento educativo al que asisten y su participación o no en prácticas políticas no se encontraron diferencias relevantes en la estructura de la RS, ya que los sentidos que se le otorgan a la misma son análogos. De esta manera, puede pensarse que se trataría de una RS hegemónica, es decir, aquella que se impone como la visión de la realidad dominante en un grupo social (Moscovici, 1988). Sin embargo, fue posible identificar posicionamientos diferenciales según particularidades de las identidades grupales involucradas. Por ejemplo, los participantes cuyos padres cuentan con nivel educativo primario y terciario/universitario personalizan la política cuando se la piensa en términos de *Cristina Kirchner*, a diferencia de los sujetos cuyos padres cuentan con nivel educativo secundario que la relacionan con presidente. Además, si bien los participantes que concurren a establecimientos educativos de nivel socioeconómico bajo, medio y alto hacen referencia a un sentido negativo de la política; en el grupo de nivel socioeconómico bajo y medio lo relacionan con cuestiones morales al manifestar: *injusticia* y *mentira*. En cambio, aquellos de nivel socioeconómico alto, lo vinculan con sentimientos de miedo: *inseguridad*. Tomando en cuenta los resultados obtenidos puede pensarse que esta RS es hegemónica, es decir, transversal y estable en diferentes grupos sociales (Bruno, 2013; Bruno & Barreiro, 2014).

### ► *Las relaciones entre las representaciones sociales, la ideología y el compromiso cívico*

El concepto de RS hace referencia al sistema de valores, ideas y prácticas que posibilitan a los sujetos orientarse, comprender y tomar posición en relación a situaciones y acontecimientos del mundo social, permitiendo la comunicación entre los miembros de una sociedad (Moscovici, 1961/1979). Además, las RS contribuyen a modelar las prácticas sociales, sirven de guía para la acción en la vida cotidiana, más aún, son creencias que inciden directamente sobre el comportamiento social (Jodelet, 2011; Marková, 2012; Moscovici, 1988). Aquellos significados que organizan la representación como un todo y permiten hablar de su existencia constituyen su núcleo central (Abric, 1996). En torno al mismo, se ubican los elementos periféricos cuya función es anclar una representación a diferentes contextos, constituyendo el sistema de defensa de la representación. Los elementos periféricos pueden cambiar entre individuos o grupos y en el transcurso del tiempo, siempre que tales modificaciones no sean contradictorias con los principios que organizan el núcleo central de la RS (Abric, 1996). Asimismo, en función de los objetivos de este trabajo resulta importante señalar que Jodelet (1991) plantea que las RS se recortan sobre un horizonte ideológico. Es decir, mediante el proceso de anclaje los grupos sociales le otorgan sentido a un objeto específico a partir de los significados que preexisten en su cultura y entre los cuales adquiere un rol fundamental la ideología entendida como interpretación del mundo (Barreiro & Castorina, en prensa; Castorina & Barreiro, 2006). En este sentido, hasta el momento, se han realizado un conjunto de contribuciones teóricas acerca de los vínculos entre las nociones de RS e ideología (Castorina & Barreiro, 2006; Doise, 1982), no obstante son muy pocos los estudios empíricos (Barreiro, 2010; Barreiro & Castorina, en prensa) que se han enfocado particularmente en precisar la naturaleza que subyace a dicho vínculo.

Específicamente, como modo de operacionalizar el concepto de ideología, este trabajo se ocupará de la Creencia en un Mundo Justo (en adelante CMJ) (Lerner, 1980, 2003; Lerner & Clayton, 2011; Lerner & Simmons 1966). Dicha creencia ideológica plantea que las situaciones de injusticia, resultan amenazantes para los individuos, por lo tanto, para mantener una sensación de control sobre el medio, las personas necesitan creer que en la vida todos obtienen lo que merecen (Lerner, 1980; Lerner & Clayton, 2011), es decir, que las cosas buenas tienden a pasarle a la gente buena y las cosas malas a las personas malas (Furnham, 2003). De esta manera, la negación de las injusticias y la justificación del sistema económico y social que implica la CMJ conlleva consecuencias negativas para la convivencia en sociedad, ya que se vincula con actitudes discriminatorias y autoritarias (Barreiro, Etchezahar & Prado-Gascó, 2014; Castillo, Asún & Aceituno, 2001; Kay & Jost, 2003). En particular, con respecto a la RS de la política puede pensarse que la CMJ operaría como una visión naturalizada del mundo que obstaculizaría las formas de participación política (Furnham, 2003).

Asimismo, la orientación política también actuaría como trasfondo ideológico de las RS de la política. Específicamente este trabajo se centrará en las preferencias políticas que los sujetos presentan tal como se puso de manifiesto en distintas investigaciones (Barreiro et al., 2014; Delfino & Zubieta, 2010; Delfino & Zubieta 2011). En este sentido, la utilización de los términos derecha e izquierda siguen estando vigentes en el lenguaje político actual a la vez que son el modo más extendido y común de clasificar ideologías (Bobbio, 1995).

Por último, se considera que las variables ideológicas mencionadas y su relación con la RS de la política, intervendrían en el compromiso cívico de los jóvenes (Flanagan, Cumsille, Gill & Gally, 2007). Este último refiere al desarrollo de un sentido de pertenencia como miembros y ciudadanos comprometidos en una comunidad política (Flanagan et al., 2007).

En base a lo expuesto, la pregunta que guiará este trabajo es: ¿Cuáles son las relaciones existentes entre las representaciones sociales de la política, el compromiso cívico, la creencia en un mundo justo y el autopoicionamiento ideológico en adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires?

## ► Método

El objetivo general del trabajo es analizar las relaciones existentes entre las representaciones sociales de la política, el compromiso cívico, la creencia en un mundo justo y el autopoicionamiento ideológico en adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En tanto, los objetivos específicos son los siguientes:

- » Analizar las representaciones sociales de la política en adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- » Analizar si existen posicionamientos diferenciales en las representaciones sociales de la política de los participantes según su autopoicionamiento ideológico y la presencia de la creencia en un mundo justo.
- » Analizar si existen posicionamientos diferenciales en las representaciones sociales de la política de los participantes según su compromiso cívico y su participación en prácticas políticas.

Se llevará a cabo un estudio mixto (cuantitativo y cualitativo) de carácter *ex post facto* y de tipo *retrospectivo* (Montero & León, 2007). Los participantes se seleccionarán de manera intencional, por cuotas. La muestra estará compuesta por 300 adolescentes concurrentes a escuelas medias de gestión pública y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con edades entre 16 a 18 años, intentando igualar las cuotas según sexo y nivel educativo de sus padres. Los sujetos serán invitados a participar de la investigación de forma voluntaria y se solicitará su consentimiento informado.

Con respecto a los procedimientos, en un primer encuentro se utilizará un cuestionario autoadministrable compuesto de la siguiente manera: 1) técnica de asociación de palabras (Wagner & Hayes, 2011) a partir del término inductor “política”, se pedirá a los sujetos que escriban las primeras cinco palabras que les vienen a la mente al pensar en el mismo. La información obtenida mediante esta técnica permite describir la estructura jerárquica de una representación y su campo semántico (Barreiro et al, 2014; Wagner & Hayes, 2011). 2) A continuación se utilizará una escala de participación política

desarrollada por Delfino y Zubieta (2010) que evalúa distintos tipos de participación política (votar, acudir a mítines, manifestaciones, etc.). 3) Asimismo, se pedirá a los sujetos que sitúen su orientación política en una escala de autopoicionamiento ideológico donde 1= *izquierda*, 5= *centro* y 10 = *derecha* (Delfino & Zubieta, 2011). 4) También se incluirá la escala de creencias en el mundo justo (Rubin & Peplau, 1975), constituida por 7 ítems compuestos por frases que abarcan distintas áreas de la vida cotidiana. El sujeto debe indicar su grado de acuerdo con cada una de ellas sobre una escala de cinco opciones que sigue una gradación desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). 5) Además, se utilizarán tres escalas de compromiso cívico desarrolladas por Flanagan, Cumsille, Gill y Gally (2007): la primera está constituida por 7 ítems referidos a características del compromiso cívico en los adolescentes (como por ejemplo, ser patriótico, tolerante y ayudar a las personas necesitadas), el sujeto debe señalar la importancia que le atribuye a cada frase de acuerdo a la siguiente gradación desde nada importante hasta muy importante. La segunda escala está compuesta por 10 frases relacionadas con atributos de los docentes (respeto, equidad y tolerancia) y la tercera se compone de 19 ítems referidos al sentimiento de pertenencia a la comunidad (confianza, eficacia colectiva e inclusión). En estas dos últimas escalas el sujeto debe indicar su grado de acuerdo con cada una de ellas sobre una escala de cinco posibilidades donde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). 6) Por último, se solicitará a los participantes la siguiente información sociodemográfica: edad, sexo, clase social autopercebida y nivel educativo de los padres de los participantes. En un segundo encuentro a realizarse solo con 30 de los participantes se llevará a cabo una entrevista semiestructurada basada en el método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2001, Piaget, 1926/1984). Los participantes serán elegidos al azar entre quienes respondieron el cuestionario y se hayan ofrecido voluntariamente luego de hacerlo. El desarrollo de la entrevista se centrará en la información recabada por el cuestionario en cada uno de los casos.

Para la carga de los datos obtenidos mediante la técnica de asociación de palabras y el cuestionario se recurrirá al paquete estadístico SPSS, utilizando las técnicas paramétricas y no paramétricas que resulten pertinentes. Para describir la estructura de la RS de la política se utilizará el software estadístico Evoc2000 y SPAD 5.6. Respecto de la información obtenida mediante las entrevistas se realizará un análisis de carácter cualitativo, con la finalidad de conformar categorías descriptivas de los fenómenos bajo estudio, tomando como guía el método comparativo constante de Strauss y Corbin (1990). Finalmente se analizarán las relaciones entre la información obtenida en las entrevistas, los datos cuantitativos y los sociodemográficos.

## ➤ Conclusiones

Recapitulando, resulta preciso señalar que, hasta el momento, se han llevado a cabo un conjunto de reflexiones teóricas sobre las relaciones entre los conceptos de RS e ideología (Castorina & Barreiro, 2006; Doise, 1982), sin embargo son escasas las investigaciones empíricas (Barreiro, 2010; Barreiro & Castorina, en prensa) dedicadas específicamente a precisar la naturaleza del vínculo entre estas dos categorías conceptuales.

Por otra parte, es relevante tomar en consideración que el abordaje metodológico propuesto en este trabajo sigue los lineamientos del enfoque multimétodo (Flick, 1992) basado en la combinación de instrumentos de recolección cuantitativos y cualitativos, lo que permitirá estudiar un fenómeno complejo como las RS que implican diferentes niveles de análisis. De este modo, la utilización de la técnica de asociación de palabras, el cuestionario con preguntas de opción de respuesta cerrada y el método clínico crítico piagetiano como una forma específica de guiar una entrevista semi-estructurada permitirán acceder a respuestas diversas que abarcan desde aquella más automática e irreflexiva que caracteriza a la asociación hasta el mecanismo más reflexivo que conlleva brindar argumentos para sustentar la mirada de los participantes. Por lo tanto, las diversas fuentes referidas posibilitarán conocer distintos aspectos explícitos y no explícitos del pensamiento de los adolescentes teniendo una mirada más enriquecedora e integral del fenómeno bajo estudio.

Finalmente, se concluye que la teoría de las representaciones sociales resulta sumamente útil para avanzar en el análisis de las creencias colectivas sobre el objeto de conocimiento social (“política”), al estudiar su vínculo con posicionamientos que constituirían su trasfondo ideológico (creencia

en el mundo justo, orientación política) restringiendo las posibilidades de construcción de las RS y, por lo tanto, las prácticas políticas y el compromiso cívico de los participantes del estudio.

## » Referencias

- » Abric, J.C. (1996). Specific Processes of Social Representations. *Papers on Social Representations*, 5(1), 77-80.
- » Barreiro, A. (2010). *El desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes: representaciones, sentido común e ideología*. Tesis doctoral inédita, Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Barreiro, A. & Castorina, J.A. (en prensa). La creencia en un mundo justo como trasfondo ideológico de la representación social de la justicia. *Revista Colombiana de Psicología*.
- » Barreiro, A., Etchezahar, E. & Prado Gasco, V.J. (2014). Creencia global en un mundo justo: validación de la escala de Lipkus en el contexto argentino. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 31, 57-71.
- » Barreiro, A., Gaudio, G., Mayor, J., Santellán Fernández, R., Sarti, D. & Sarti, M. (2014). Justice as social representation: diffusion and differential positioning. *Revista de Psicología Social*, 29, 319-345.
- » Bobbio, N. (1995). *Derecha e izquierda*. Madrid: Taurus.
- » Bruno, D. (2013). *Las representaciones sociales de la política en adolescentes escolarizados de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencia Política y Sociología Inédita, Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- » Bruno D.S. & Barreiro, A. (2014). La política como representación social. *Psicología Política*, 48, 69-80.
- » Castillo, J.; Asún, S. & Aceituno, R. (2001) Creencias en la justicia en el mundo: un estudio preliminar en relación actitudes de intolerancia y discriminación. En J. F Morales; D. Páez & A. Kornblit. (Eds.) *Psicología Social* (pp.139-144). Buenos Aires: Prentice Hall Pearson Educación.
- » Castorina J. A & Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86, 7-25.
- » Delfino, G. I. & Zubieta, E. M. (2010). Participación política: concepto y modalidades. *Anuario de investigaciones*, 17, 211-220. Facultad de Psicología, UBA.
- » Delfino, G. I. & Zubieta, E. M. (2011). Interés y preferencias políticas en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 8(1), 30-39.
- » Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- » Doise, W. (1982): *L'explication en psychologie sociale*. Paris: P.U.F.
- » Flanagan, C.A., Cumsille, P., Gill, S. & Gallay, L.S. (2007). School and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421-431.
- » Flick, U. (1992). Combining methods – Lack of Methodology: Discussion of Sotirakopoulou & Brakwell, *Papers on social representations*, 1, 43-48.
- » Furnham, A. (2003). Belief in a just world: research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34, 795-817.
- » Jodelet, D. (1991). L'Idiologie dans l'étude des représentations sociales. En V. Aebischer, J.P. Deconchy et E. Lipiansky (Eds.) *Idéologies et représentations sociales*.
- » Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco Serie indagaciones*, 21, 133-154.
- » Kay, A. C. & Jost, J. T. (2003). Complementary justice effects 'poor but happy' and 'poor but honest' Stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 823-837.
- » Lerner, M. (1980). *The belief in a just world: a fundamental delusion*. New York: Plenum.
- » Lerner, M. (2003). The justice motive: Where social psychologists found it, how they lost it and why they may not find it again, *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 388-399.
- » Lerner, M. & Clayton, S. (2011). *Justice and selfinterest: Two fundamental motives*. New York: Cambridge University Press.
- » Lerner, M. & Simmons, C.H. (1966). The observer's reaction to the "innocent victim": Compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(2), 203-210.
- » Marková, I. (2012). Social Representations as an Anthropology of Culture. In J. Valsiner (Ed.) *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 487-509). New York: Oxford University Press.
- » Montero, I. & León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- » Moscovici, S. (1961/1979). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- » Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- » Piaget, J. (1926/1984). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.

- » Rubin, Z. & Peplau, L.A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31(3), 65-69.
- » Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- » Wagner, W. & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Rubí (Barcelona): Anthropos.

# Transiciones entre ciclos en educación secundaria: el espacio de construcción de la ciudadanía en la provincia de La Pampa

BUENO, Mayra B. / IELES-UNLPam - mayrab\_bueno@hotmail.com

SANTOS, Andrea C. / IELES-UNLPam - ancels@live.com.ar

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Investigación

» Palabras claves: Transición – Ciclo Básico – Ciclo Orientado – Currículum - Saberes

## ► Resumen<sup>7</sup>

El propósito de esta ponencia es conocer la transición entre los ciclos de la educación secundaria desde lo que se expresa en los documentos normativos y en los Materiales Curriculares (MC) de la provincia de La Pampa. En particular, focalizamos en el análisis de la situación del espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía para comprender cómo se concibe la transición desde la prescripción de la enseñanza. El objetivo es ofrecer una perspectiva amplia que incluya un análisis general así como también dar a conocer elementos específicos y concretos por lo cual se recurre a un espacio particular.

Para llevar a cabo este trabajo se consideran los documentos normativos elaborados desde el Estado nacional y provincial. Partimos desde los aportes del marco nacional, la Ley de Educación Nacional N°26.206 sancionada en el año 2006, y del *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*, documento elaborado por el Consejo Federal de Educación (CFE). Respecto a la jurisdicción provincial, se trabaja en el marco de la Ley provincial de Educación N°2511 sancionada en el año 2009 y de los MC para ambos ciclos accesibles desde la página del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa.

Concluiremos con la presentación de un panorama del estado de situación en el nivel prescriptivo para los espacios curriculares, y en particular el seleccionado para el análisis que presenta características diferenciadas por la discontinuidad en su desarrollo entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado.

## ► Introducción

El estudio del currículum prescripto considera al mismo como intencionalidad expresada en un cuerpo de especificaciones normativas para ser cumplimentadas en la práctica. En el currículum se expresa “el deber ser” de la enseñanza, que da cuenta de la voluntad de decidir la forma que tomará esta actividad institucionalmente planeada (Contreras; 1994). Esta interpretación lo considera como texto que se manifiesta en la producción de documentos escritos.

Nos interesa indagar estas prescripciones en los momentos de transición que acontecen en el sistema escolar. Estos momentos de pasaje son una parte consustancial de aquel, donde avanzar supone un conjunto de escalones que son los grados y niveles, que responden a la propia organización del sistema educativo, que estructura divisiones o parcelas más o menos arbitrarias (San Fabián, citado por Ruiz Guevara y otros, 2010, p.2) En este “avanzar”, la importancia de los momentos de transición

7 El presente trabajo se elaboró en el marco del Proyecto de Investigación “Las transiciones entre niveles obligatorios del sistema educativo pampeano”, POIRe, Resolución N° 070/2014, UNLPam. Dirigido por Dra. S. Alzamora y Co-dirigido por Prof. S. Ferrero.

reside en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para las experiencias de los estudiantes (Gimeno, 1997). Ante estos cambios, como hecho inevitable que todo alumnado debe vivir (Balls, citado en Herrero Martínez, 2012), nos interesa prestar atención a los procesos de articulación. Por definición propia, esta cualidad hace referencia a un conjunto coherente y eficaz, donde existe integración y lógica entre cada uno de los tramos del sistema escolar (Scali 2015).

### ► *Análisis de las normativas estatales*

La Ley de Educación Nacional sancionada en el 2006 establece en su artículo 31 que la Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos. Un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y el Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

De los materiales que elaboró el Consejo Federal de Educación, tema ya trabajado por este mismo equipo de investigación en otra ponencia (2015), uno de los documentos que realizan un aporte a la transición entre ciclos en la Educación Secundaria es el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016* (del año 2013). Este documento menciona en las Líneas de acción, logros y responsabilidades, objetivo 1, punto 2 (p. 31), el desarrollo de estrategias de articulación entre los ciclos con la finalidad de ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso. En cuanto a la responsabilidad provincial, se propone el “desarrollo de estrategias jurisdiccionales y/o institucionales para el incremento de la tasa de pasaje entre un ciclo y el otro” (p. 31). Los “logros esperados” son precisamente que al 2016, todas las jurisdicciones mejoren anualmente las tasas de pasaje entre ciclos. Interpretamos que la transición entre ambos ciclos de la Educación Secundaria hace hincapié en el aumento cuantitativo de estudiantes en el pasaje de un ciclo a otro por sobre otros indicadores.

En el nivel provincial se diseñan los MC tanto del Ciclo Básico como del Ciclo Orientado. Fueron elaborados en Mesas de Discusión propuestas y coordinadas por el Ministerio de Cultura y Educación provincial; la última versión de los mismos es del año 2014.

En este sentido, nos preguntamos cuáles fueron los criterios para justificar la selección de los saberes que conforman los ejes presentados en dichos documentos porque en los Materiales Curriculares de ambos ciclos no se encuentran explícitos; sólo se menciona que han sido construidos por referentes del Área de desarrollo curricular a través de un proceso colaborativo y que se tuvieron como documento marco los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), reconocidos y aprobados por todos los Ministros que conforman el Consejo Federal de Cultura y Educación (2014,6). Como toda propuesta curricular entendemos que no es neutral, universal e inamovible sino una construcción de la cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles (Gimeno, 2010), atendiendo a este presupuesto es que nos realizamos la pregunta con la cual comenzamos este párrafo.

La propuesta curricular para ambos ciclos del Nivel Secundario parte de considerar ejes y un detalle de saberes seleccionados. La categoría saberes en la totalidad de los MC de los espacios curriculares es definida de la siguiente manera:

“Saberes: conjunto de procedimientos y conceptos que mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo, relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural.” (MC CB Construcción de la Ciudadanía 2009; 5; MC, CO Construcción de la Ciudadanía 2014; 6; MC, CO Química 2013; 3).

Entendemos que la utilización de este término se direcciona a una categoría amplia que incluye “*procedimientos y conceptos que permiten al sujeto relacionarse con el mundo*”. En este sentido, coincidimos con Souto (2010) en que la concepción de saber tiene otra profundidad respecto al conocimiento. Para esta autora, los saberes se vinculan a lo social-histórico y a la práctica humana, y sólo el conocimiento puede transformarse en saber o conocimiento sabido si éste es digerido, trabajado, elaborado y sentido desde la experiencia. En los MC presentados por nuestra provincia, observamos

que se utiliza de forma diferenciada el término conocimiento respecto a los saberes. Respecto al primero, se observan expresiones como:

“...conocimientos básicos sobre legislación, derechos del mundo del trabajo...” (MC, Construcción de la Ciudadanía, CO, 2013, 4).

“...promoción del conocimiento y ejercicio de sus derechos y obligaciones...” (MC de la orientación Educación Física, 2013, 1).

Asimismo, el sentido con que se utiliza el término no es acompañado de una conceptualización de aquello que significa conocer. Dada esta situación interpretamos, desde la perspectiva antes comentada de Souto, que faltaría la explicitación del proceso por el cual los sujetos, es decir los estudiantes, establecen su relación con el objeto de conocimiento transformándolos en los saberes. Para esta autora, conocer es siempre movimiento hacia el objeto y ese movimiento es permanente. Y el conocimiento, será saber mediante este proceso de apropiación.

## ► Organización de los ciclos de la educación secundaria

### Ciclo Básico

El Ciclo Básico es de carácter común a todas las orientaciones y constituye un elemento fundamental para la vertebración interna del nivel. Presenta en su estructura curricular 13 (trece) espacios que permanecen a lo largo de los tres años de su duración.

En la presentación de los espacios curriculares podemos observar que hay continuidad en la propuesta curricular ya que se le ofrece al estudiante la posibilidad de desarrollar una construcción ordenada y coherente del aprendizaje (Gimeno, 1997); se mantienen los mismos espacios curriculares, con igual carga horaria a lo largo de los tres años de duración. Se entiende que hay una continuidad, esto es, una progresión de elementos desde la propuesta curricular para que el aprendizaje pueda construirse progresivamente.

En el caso de Lengua y Literatura y Matemática, la carga horaria semanal es de 5 (cinco) horas en los tres años. El resto de los espacios mantienen la misma carga horaria de 3 (tres) horas. Suponemos que esta diferencia de horas de los espacios tiene relación con el hecho de que la educación secundaria se organizó alrededor de las disciplinas básicas para el desarrollo cognitivo que se consideran necesarias para la continuación de estudios superiores y para el ingreso al mundo del trabajo (Scali, 2015).

Los objetivos generales del Ciclo explicitados apuntan a formar ciudadanos que puedan desarrollarse como personas autónomas, como seres productivos y como integrantes activos de diversos colectivos sociales, asumiendo actitudes y valores propios de las sociedades democráticas.

### Ciclo Orientado

El Ciclo Orientado de la Educación Secundaria se presenta como una propuesta acorde a las nuevas necesidades sociales, que centra su atención en la extensión de la escolaridad obligatoria. En la Fundamentación de las orientaciones y sus espacios son recuperadas las finalidades de la Educación Secundaria mencionadas en el artículo 30 de la LEN, las cuales son habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y la continuación de estudios son mencionadas. A modo de ejemplo de esto recientemente dicho pueden citarse el MC Artes Visuales (2013, 2), MC Ciencias Naturales (2013, 1), MC Educación Física (2013, 1).

En la fundamentación de las orientaciones como Lenguas, Artes Visuales y Música, se justifica la estructura del Ciclo Orientado en dos campos: el de Formación General y el de Formación Específica aludiendo a que:

(...) se debe garantizar el derecho a la educación de todas y todos los adolescentes y jóvenes, a partir de reconocerlos como sujetos protagonistas de la sociedad actual, en el marco de diversas experiencias culturales y con diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento (MC Lenguas, Artes: Artes Visuales, Música; 2013, 1).

Lo anterior puede considerarse una definición política que coloca en el centro al derecho a la educación.

En nuestra provincia existen trece (13) Ciclos Orientados, implementados en instituciones de las diferentes localidades. Las mismas son: orientación Agraria; Arte, que presenta cuatro orientaciones, en Artes Visuales, Danzas, Música y Teatro; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; Comunicación; Economía y Administración; Educación Física; Informática; Lenguas y Turismo. Debemos mencionar que no encontramos justificación alguna sobre la cantidad de orientaciones seleccionadas en ningún documento oficial, sólo se hace mención a ellas. En cada uno de estos Ciclos se presenta una formación general y específica, de las cuales se hablará a continuación.

### Formación General y Formación Específica

El campo de la Formación General incluye espacios curriculares que son comunes a todas las Orientaciones y apuntan a promover una experiencia educativa amplia y variada. El mismo presenta quince (15) espacios curriculares comunes a todas las orientaciones, según lo expresa la estructura curricular que presenta el Ministerio de Cultura y Educación provincial.

El campo de la Formación Específica está integrado por espacios que profundizan en el campo de conocimiento propio de la Orientación, propiciando el abordaje de una mayor cantidad y especificidad de saberes referidos a las disciplinas que lo estructuran.

Al indagar sobre las estructuras curriculares de las trece orientaciones del Ciclo Orientado, 9 (nueve) de ellas presentan 6 (seis) espacios de la Formación Específica. Encontramos que 3 (tres) de las orientaciones -Agraria, Ciencias Naturales y Economía y Administración- poseen siete espacios específicos. La única excepción es la orientación Lenguas, ya que en su Formación Específica tiene sólo 3 (tres) espacios curriculares de este campo. Esto muestra que hay diferencias, de 3 a 6-7 espacios curriculares, sin mediar explicitación de los motivos que llevaron a esas decisiones.

Al remitirnos al contenido de las fundamentaciones de los espacios curriculares de la Formación Específica del Ciclo Orientado, observamos que la mayoría de ellas retoman y amplían y/o complejizan conocimientos ya presentados en el Ciclo Básico. Además, se tomaron en cuenta en la instancia de enunciación de los saberes los criterios de progresividad, coherencia y articulación al interior del ciclo y con el nivel anterior; esto es expresado en las fundamentaciones de ciertos espacios, como Comunicación y Medios de 5to. año de la Orientación Comunicación (2013, p. 16), y en Ciencias de la Tierra de 4to. año de la Orientación Ciencias Naturales (2013, p. 5).

### ► *La transición curricular en el espacio Construcción de la Ciudadanía*

Ante la dificultad de presentar en una ponencia el análisis de todos los espacios, por una cuestión de cercanía y afinidad a nuestro perfil formativo profesional se selecciona el estudio de Construcción de la Ciudadanía para analizar cómo se presenta la transición curricular en este nivel del sistema educativo. Este espacio está presente en todos los años del Ciclo Básico, mientras que en el Ciclo Orientado sólo se encuentra en el último (que corresponde a 6to. año).

En los denominados MC, elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación provincial, para este espacio se seleccionan 3 ejes a desarrollar durante el Ciclo Básico y se propone que desde 1ro. hasta 3er. año se realice una profundización paulatina en el abordaje de los contenidos. La justificación de esta disposición refiere a que se tomaron en cuenta los criterios de progresividad, coherencia y articulación hacia el interior del ciclo. Desde nuestra posición con respecto a las transiciones curriculares coincidimos en que estas cualidades permiten pensar en una continuidad con una profundización creciente.

Siguiendo con la línea argumentativa de Gimeno (1997), entendemos que en la propuesta del espacio

de Construcción de la Ciudadanía puede observarse una continuidad vertical; la misma se logra con la combinación de dos principios tenidos como deseables: por un lado, la conveniencia de alguna secuencia entre los contenidos que se imparten y, por otro, la preocupación por la progresión graduada de la exigencia del aprendizaje (Youngman, 1986 citado en Gimeno 1997: 35). Esta continuidad se manifiesta a partir de la interdependencia o conexión de temas y tópicos dentro de una misma materia a lo largo de períodos limitados o en ciclos prolongados de tiempo. Situación que ocurre en Construcción de la Ciudadanía, donde los ejes que se presentan a continuación en el Ciclo Básico son los mismos en los tres años. A continuación se mencionan los mismos:

- ¿Cómo convivimos siendo todos iguales y diferentes?
- ¿Cómo se constituye un adolescente en sujeto de derechos?
- ¿Cómo construir co-operativamente espacios de prácticas ciudadanas?

Se presenta la gradualidad en la profundidad con la que se tratan los mismos temas al proponer distintas actividades, desde los Materiales Curriculares, para adecuar la progresión a las posibilidades crecientes del estudiante, siguiendo una secuencia en espiral y presentando una continuidad a través del tiempo. Al conjugarse estos elementos, estamos ante la posibilidad de pensar en una continuidad vertical entre los años del Ciclo Básico.

El Ciclo Orientado de Educación Secundaria presenta una situación diferente. Al revisar la propuesta curricular para cada una de las trece orientaciones de nuestra provincia allí observamos que no se selecciona el espacio de Construcción de la Ciudadanía sino hasta el último año de este Ciclo, como se dijo previamente. Esto significa que existen dos años de la escolarización, 4to. y 5to., en los cuales se pierde la continuidad propuesta entre los años anteriores. Únicamente hay una excepción en la continuidad de los contenidos para Construcción de la Ciudadanía y está en el 4to. año de la orientación de Sociales y Humanidades con el espacio Cultura y Ciudadanía. En el eje del MC, denominado “La construcción de prácticas ciudadanas en una sociedad pluralista” (2013,9) la propuesta presenta continuidad con los contenidos trabajados en el Ciclo Básico de Construcción de la Ciudadanía, principalmente en el eje “¿Cómo construir co-operativamente espacios de prácticas ciudadanas?”. Esto se evidencia en la presentación de los contenidos que consisten en la comprensión de la política, del espacio público y de la participación ciudadana en una sociedad plural. Pero fuera de lo antes mencionado, la situación de discontinuidad se presenta en el resto de las orientaciones.

Los ejes que se proponen para el 6to. año del Ciclo Orientado son los siguientes:

- Eje: La construcción de subjetividades en los jóvenes;
- Eje: La incidencia de las diferentes concepciones sobre lo político en la construcción de la esfera pública;
- Eje: Los jóvenes y el mundo del trabajo;
- Eje: Los jóvenes como sujetos de derechos.

Puede decirse que ya no se presentan en forma de pregunta como los ejes presentados para el Ciclo Básico. También observamos que no aparece una vinculación explícita con los saberes dispuestos en los Materiales Curriculares previos aunque los ejes propuestos expresan continuidades desde un Ciclo a otro. Un ejemplo que refleja de manera evidente esta continuidad se observa en la relación de los ejes “¿Cómo se constituye un adolescente en sujeto de derechos?” del Ciclo Básico y “Los jóvenes como sujetos de derechos” perteneciente al 6to. año del Ciclo Orientado.

Frente a esta situación nos preguntamos cómo está pensada la continuidad vertical cuando no hay un seguimiento en el tratamiento de los contenidos a lo largo de los diferentes años de la educación secundaria.

Ante la particularidad de lo que sucede con el espacio de Construcción de la Ciudadanía resulta

inevitable pensar cómo los estudiantes establecen la significación de los contenidos luego de dos años -a excepción de los estudiantes de la orientación de Sociales y Humanidades- al no contar con el espacio dentro de la estructura curricular. Precisamente, la importancia de los momentos de transición reside que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo y para las experiencias personales de los estudiantes. Se supondría que cada espacio curricular debería pensarse en una continuidad, en tanto exista una secuencia espiral o lineal que posibilite el progreso ordenado y coherente.

### » *Síntesis de la presentación*

La continuidad curricular hace referencia a la coherencia de toda la enseñanza y de las acciones educativas que persiguen unas mismas metas a lo largo de períodos largos de la escolaridad e incluso de toda la vida académica del alumno (DEAN, 1985 citado en Gimeno, 1997). Los estudiantes a los 16 años cuentan con el derecho al voto y al mismo tiempo, no existen espacios escolares que les permitan acercarse a contenidos propios de Construcción de la Ciudadanía a excepción de una de las orientaciones. Rescatamos que la transición curricular es importante por ser ante todo una experiencia vivida pero damos cuenta que estas experiencias pueden ser facilitadas o no por la continuidad prevista desde el curriculum.

La situación escolar se sostiene por los contenidos que en ella circulan, los que se transmiten y los que se construyen. En este sentido, Verónica Edwards (1995) entiende que tradicionalmente se ha evitado la problematización de los mismos. Desde este posicionamiento, los contenidos presentados, generalmente, no son cuestionados. Entendemos que la falta de discusión por parte de los docentes y otros actores educativos involucrados de los criterios de selección de los saberes, quizás no esté colaborando en el desarrollo de estrategias de articulación que luego se vean reflejadas en propuestas curriculares coherentes y eficaces.

La lógica de organización que se presenta desde los MC constituye uno de los elementos que la caracteriza. A partir del análisis realizado damos cuenta que los espacios de la Formación Específica en sus fundamentaciones proponen una articulación con los contenidos abordados desde el Ciclo Básico; esto daría cuenta de una continuidad vertical desde la propuesta curricular. Asimismo, entendemos que si bien se podría identificar una continuidad vertical en las fundamentaciones de espacios entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado, como Matemáticas, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera: Inglés; no es posible argumentar cómo se sostendría dicha continuidad desde la perspectiva curricular en aquellos espacios que se discontinúan en el tiempo (tal es el caso de Construcción de la Ciudadanía). Nuestra propuesta es explicitar la situación de discontinuidad en este espacio, sin dejar de considerar que hacia el interior del Ciclo Básico existe continuidad vertical desde la propuesta curricular en los MC, tal como mencionamos anteriormente.

Consideramos que es necesario pensar y planificar a la educación secundaria como una totalidad, que al mismo tiempo integra un sistema mayor que es el educativo con sus tres niveles obligatorios. Lograr una perspectiva sistémica implica actualmente un gran desafío que no se ubica solo en el ámbito institucional sino inicialmente de definición de política curricular. Las discusiones en torno a esta cuestión se llevan a cabo generalmente de forma aislada tal como acontece luego en cada espacio curricular, que se centra en sí mismo. Nuestra preocupación se centra en la posibilidad de efectivizar propuestas de integración y lógica entre las partes, más aun considerando las actuales tendencias normativas de respetar y acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes en su paso por los niveles educativos obligatorios (Scali 2015).

### » *Fuentes consultadas*

- » Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Pampa (2009). *Materiales curriculares construcción de la ciudadanía. Educación Secundaria. Ciclo básico*. Santa Rosa, La Pampa.
- » Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la Pampa (2014). *Materiales curriculares construcción de la*

*ciudadanía. Ciclo orientado de la Educación Secundaria. Santa Rosa, La Pampa.*

- » Consejo Federal de Educación (2012). *Documento Núcleos de aprendizajes prioritarios. Ciclo Básico de Educación Secundaria, Formación Ética y Ciudadana.* Buenos Aires.
- » Consejo Federal de Educación (2012). *Resolución n° 180. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria, Formación ética y ciudadana.* Buenos Aires.
- » Consejo Federal de Educación (2012). *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.* Buenos Aires.

## » Bibliografía

- » Edwards, V. (1995). El conocimiento escolar como lógica de apropiación y alienación. *Revista Colombiana de Educación*, 31,1-17. Colombiana de Educación, 31,1-17.
- » Gimeno Sacristán J. (1997). *La transición a la Educación Secundaria, Discontinuidades en las culturas escolares.* Madrid: Morata.
- » Gimeno Sacristán G. (2010). *La función abierta de la obra y su contenido.* Madrid: Morata.
- » Herrero Martínez, J. (2012). *La transición entre la etapa de educación primaria y educación secundaria: propuesta educativa para facilitar el éxito de todo el alumnado.* Tesis de Máster Formación al profesorado de secundaria, Especialidad Matemáticas. UNICAN. España, 1-68.
- » Ruiz Guevara, Perez, L. S. (2010). Transición a la secundaria. Los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*,52(3), 1-13.
- » Scali, S. S. (2015) *La articulación entre niveles, una cuestión sistémica.* Buenos Aires: Dunken.
- » Souto, M. (2010) Acerca del conocimiento, los saberes y las prácticas ayer y hoy. En S. Alzamora y L. Campagno (Comps.), *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*, (pp.163-171). Santa Rosa: EDULPam.

# La inclusión social como debate emergente en el currículum universitario

Carlachiani, Camila María / [camilacarlachiani@gmail.com](mailto:camilacarlachiani@gmail.com)

Craparo, Romina Luján / [rlcraparo@gmail.com](mailto:rlcraparo@gmail.com)

Centro de Estudios e Investigaciones sobre el Currículum y la Didáctica (CEICYD), Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Ponencia

» *Palabras clave:* Currículum universitario - debates emergentes - inclusión social - genealogía - análisis político del discurso

## ► RESUMEN

El currículum universitario entendido como dispositivo político-académico no es ajeno al contexto social, económico y cultural del cual forma parte. El objetivo fundamental de la presente investigación es indagar de qué modo el currículum universitario se posiciona frente a problemáticas que emergen en el seno de la sociedad y cómo estas impactan en la sobredeterminación curricular, las políticas académicas y la construcción de conocimiento científico. Para ello, nos propusimos analizar las propuestas universitarias que responden a problemas sociales, elaborar nociones teóricas sobre el currículum universitario frente a los desafíos del siglo XXI y generar propuestas de transferencia de saberes y conocimientos con aportes reales a las universidades. Cabe mencionar que este trabajo forma parte de una investigación cuatrienal finalizada en febrero de 2016.

A las mencionadas problemáticas compartidas por los grupos sociales que, instaladas como denuncia contingente merecen ser consideradas en la formación universitaria, las denominamos debates emergentes. Si bien los debates emergentes analizados son: cambio tecnológico, problemáticas de género e inclusión social; este último es el debate que desarrollamos en esta ocasión.

Para estudiarlo, tomamos como referente metodológico diversas articulaciones entre la Genealogía y el Análisis Político del Discurso. La primera se focaliza en el acontecimiento, que aparece donde menos se espera, captando su retorno para reconocerlo en las diferentes escenas curriculares. El segundo, es una perspectiva que manifiesta el interés por la dimensión política de una significación, por las fijaciones parciales de los significados construidos. Buenfil Burgos (2010, 2012) sostiene que, más que una teoría o una metodología, es entendido como una analítica u horizonte de intelección. Esta perspectiva metodológica nos permite analizar el campo del currículum como una construcción discursiva políticamente involucrada.

## ► PUNTO DE PARTIDA

Este trabajo pertenece a una investigación titulada “El currículum universitario y las nuevas demandas sociales”, inscripta en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). El interrogante que orienta este estudio trata de conocer y analizar cómo el currículum universitario, entendido como dispositivo político, académico y cultural, se repiensa y se reconstruye en relación a las demandas sociales actuales. Las mismas son entendidas como debates emergentes. Se trata de problemáticas, discusiones y demandas culturales compartidas por los grupos sociales que, instalados como denuncia contingente, merecen ser considerados en la formación

universitaria. Si bien en esta investigación tomamos como debates emergentes al cambio tecnológico, las problemáticas de género y la inclusión social; nuestro análisis se focalizará en este último.

El principal desafío de este trabajo es destacar dos momentos claves en la traducción de una demanda social a un contenido curricular. El primero se desarrolla en el pasaje de una demanda social a la construcción de un debate emergente; el segundo se realiza entre el debate emergente y su legitimación como contenido curricular, como saber académico.

Para ello nos planteamos los siguientes objetivos:

#### Objetivo general

- a) Analizar el impacto de los debates emergentes en la sobredeterminación curricular, las políticas universitarias y la construcción de saberes académicos.

#### Objetivos Específicos

- a) Analizar las propuestas universitarias que atienden a la inclusión social como debate emergente.
- b) Elaborar nociones teóricas sobre el currículum universitario frente a las demandas sociales del siglo XXI.
- c) Generar propuestas de transferencia de saberes y conocimientos con aportes reales a las universidades.

El currículum universitario como proyecto político pedagógico y cultural constituye un campo de luchas de las cuáles los debates emergentes forman parte. Así, el saber profesional no se construye ni se produce de manera lineal y fraccionada como generalmente se trabaja en el currículum universitario actual, sino que la irrupción de los debates emergentes en el ámbito académico nos desafía a repensar el lugar de las disciplinas en la formación universitaria.

## ► HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

Las categorías de análisis que vertebran nuestro marco teórico son: noción de currículum, debates emergentes, conversación complicada y arbitrario cultural.

Entendemos al currículum como una construcción cultural que no escapa a la lógica de la esfera pública y de las relaciones de poder. Presenta una permanente articulación entre lo prescriptivo y las prácticas, entre lo global y lo local. Lleva el reconocimiento de discursos relacionados con las políticas que los orientan y que marcan una tensión entre la hegemonía y la contra-hegemonía ya que puede ocurrir que esos discursos remitan a prácticas dominantes, hegemónicas, conservadoras del orden instituido o que se refieran a prácticas no legitimadas, de resistencia.

Tomamos como herramientas metodológicas las articulaciones entre el Análisis Político del Discurso y la Genealogía. El plano de la filosofía permite el reconocimiento de los sujetos pedagógicos, la cultura universitaria como escenario, las relaciones entre la universidad y la sociedad y las relaciones de poder como constitutivas en la gramática curricular. Se focaliza el acontecimiento, que aparece donde menos se espera, captando su retorno para reconocerlo en las diferentes escenas curriculares. La genealogía permite construir discurso a través de las pequeñas apariencias identificando la manifestación material de los acontecimientos. En un estudio de propuestas curriculares se le otorga importancia al buscar y recaer en aquellos datos desconectados, que parecieran a simple vista, sin sentido. Implica seguir el hilo de la procedencia y buscar qué pasó con la dispersión, localizar accidentes, desviaciones.

El Análisis Político de Discurso es una perspectiva que manifiesta el interés por la dimensión política de una significación, por las fijaciones parciales de los significados construidos en lo escrito, lo dicho, los actos, los objetos y las relaciones sociales. Buenfil Burgos (2010, 2012) sostiene que, más que una teoría o una metodología, es entendido como una analítica u horizonte de intelección. En su configuración interdisciplinaria involucra conceptos provenientes de otras disciplinas (Buenfil Burgos, 2012:56) como la filosofía, la teoría política, la semiología y el psicoanálisis, y enfoques variados como el posestructuralismo, posmarxismo, hermenéutica y el pragmatismo. Se construye sobre pilares conceptuales como discurso, hegemonía y subjetivación; consideradas, por esta autora, categorías fuertes de uso frecuente con implicaciones hacia otras como antagonismo y articulación (Laclau y Mouffe). Esta perspectiva nos permite analizar el campo del currículum como una construcción discursiva políticamente involucrada. Es desde este enfoque que consideramos al currículum como

pliegue de una trama textual configurada por la sobredeterminación, la tensión hegemonía-contrahegemonía, lo político y la relación entre el conflicto y lo instituyente.

Resulta interesante la configuración en la sobredeterminación curricular y las políticas académicas en torno a los debates emergentes. Cabe destacar que su significación se articula con una reconstrucción semántica del campo del currículum enmarcada en las complejas relaciones con la sociedad y la cultura. Los debates emergentes se ubican entre los problemas sociales y el saber académico. Es su caracterización problemática lo que genera nuestro interés para que se constituya en un objeto de análisis. Objeto que no denuncia sino que agita lo que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido, muestra la heterogeneidad de lo que imaginamos. La tarea que nos ofrece este estudio es la de transformar un problema social, de sentido común en un problema académico, dándole entidad emergente.

Los debates emergentes, en su carácter contingente, pertenecen a un sistema de opciones que fueron históricamente desechadas, negadas como problemáticas sociales y, por lo tanto, tratadas por fuera de los espacios curriculares. Al posicionarse en el plano académico, incorporándose al discurso universitario, toman cuerpo como significantes flotantes (Laclau, 1990).

“La flotación de significantes es una consecuencia de la arbitrariedad estructural del signo, donde un mismo significante puede ser vinculado a distintos significados en distintos contextos con sobredeterminaciones sociales, culturales, geográficas que impiden fijar estructuralmente un solo significado a la categoría de flotante, que nunca se completa de sentido de manera plena” (pp. 44).

En lo que respecta a la construcción subjetiva, los debates emergentes surgen en el antagonismo social (Laclau, 1990) al impedirle al sujeto ser uno mismo tendiendo a la exclusión de las identidades sociales: lo que queda escindido y fuera de las consideraciones sociales es la propia condición de sujeto.

## ► ANÁLISIS Y DISCUSIONES

La inclusión social se configura en la actualidad como una problemática instalada en la sociedad. En las instituciones, en los medios de comunicación, en diversos ámbitos académicos, circula colándose en todos los aspectos de la vida social. El problema de cómo abordar la inclusión se constituye en una preocupación que desborda los límites de los Estados convirtiéndose en una preocupación internacional. Un primer aporte interesante para pensar y reflexionar al respecto lo constituye el planteo que realiza Dubet, F (2014:76):

Se trata menos de actuar sobre la estructura que sobre las oportunidades, menos sobre las clases que sobre los grupos discriminados: las mujeres, las minorías culturales, las minorías sexuales, las personas discapacitadas. La solidaridad cambia entonces de naturaleza, porque no apunta tanto a reducir las desigualdades de posición como a hacer que las diversas pruebas de selección y elección sean lo más equitativas posible.

La universidad como parte de este escenario, es interpelada constantemente por los problemas que emergen en el seno de la sociedad, entre ellos, la inclusión social. En el presente trabajo se intentan esbozar, desde una perspectiva genealógica, diferentes hitos donde el problema de la inclusión social irrumpe desde lo heterogéneo, inédito e inimaginable. En este sentido, se acude a los juegos del lenguaje (Wittgenstein, 1999) como categoría de análisis que permite esclarecer las diferentes perspectivas desde donde enfocar esta problemática que, constituida como demanda social, se convierte en un Debate Emergente (DE) que interpela al currículum universitario. Al respecto, Boaventura de Souza Santos (2007:53) postula que es de suma importancia “...recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales”.

Bajo la categoría de inclusión social se articulan diferentes colectivos que han sido históricamente excluidos y hoy reclaman sus derechos en pos de convivir en una sociedad que respete las diferencias y permita a los sujetos desarrollarse en igualdad de condiciones. En este escrito se hace referencia a

cómo las producciones culturales de aquellos colectivos interpelan al currículum universitario.

Por otra parte, se analizan dos perspectivas desde las cuales es posible problematizar la inclusión social: desde el acceso y desde el contenido. En el primer caso, se trata de visibilizar quiénes y de qué modo tienen acceso a la formación universitaria. En el segundo, se estudia qué contenidos culturales, qué saberes forman parte del currículum universitario, y por ende, de la formación profesional.

Resulta interesante recuperar los juegos del lenguaje planteados por Wittgenstein (1999) para realizar un análisis sobre la inclusión social como debate emergente en la universidad, ya que éstos advierten sobre la complejidad de comprender la significación semántica de un determinado significante. Los juegos del lenguaje corresponden a diversas formas de vida y sólo cobran sentido vinculados a ellas.

A continuación se hilvanan diversas teorizaciones acerca de la inclusión social que aportan diferentes elementos para su análisis. Siguiendo a Buenfil Burgos (1993:20), la inclusión social consiste en "... la inserción física y simbólica de los sujetos en la estructura social, lo que le permitirá su 'ser parte' de un colectivo o conjunto social, el cual brinda identidad, auto-estima y sentido de pertenencia". Por otra parte, Cueto y Salinas (2010:1) plantean que:

La inclusión social ofrece a los sujetos la posibilidad de vivir una 'vida en plenitud', es decir, de satisfacer sus necesidades básicas de subsistencia y protección física, y de otras vinculadas a la participación, el entendimiento, el ocio, la identidad, la libertad, la creación y la trascendencia; con satisfactores acordes al desarrollo económico y social del territorio en el que habitan. Esta situación se halla unida indisolublemente a la posibilidad de un ejercicio efectivo de los derechos ciudadanos, entendidos como la pertenencia a una comunidad compartida de valores.

Se trata de una demanda social que emerge por parte de colectivos que han sido postergados, discriminados, invisibilizados a lo largo de la historia. Es un objeto de análisis que no denuncia sino que agita lo que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido, muestra la heterogeneidad de lo que se imagina.

Por el hecho mismo de que la universidad es una institución pública, cuya función no sólo se reduce a transmitir y producir conocimiento sino también a vincularse con la sociedad, es que se halla íntimamente ligada e interpelada por la problemática de la inclusión social. Tal como sostienen Cueto y Salinas (2010:1) "Las universidades son mucho más que instituciones que crean y difunden conocimientos. Porque la formación profesional implica el desarrollo del capital humano que es también capital social que transforma comunidades".

La universidad es una institución pública que interviene en la sociedad a la cual pertenece otorgándole formación académica y científica. Entre sus funciones se halla la de consolidar su relación con ésta y trabajar conjuntamente para atender a sus demandas. En este sentido, Pérez y otros (2009:16) manifiestan que:

Esta necesidad de compromiso urgente con los problemas concretos que hoy tiene la sociedad latinoamericana, debe llevar a la universidad a interactuar con una profunda actitud ética, reformulando las diferentes modalidades de acción comunitarias, observando los resultados en los distintos escenarios de intervención y el impacto en la formación de profesionales con compromiso social.

Se espera que las universidades sean, entonces, inclusivas en dos sentidos: en el acceso de colectivos sociales que han sido históricamente excluidos de los espacios públicos-académicos, y en incorporar al currículum universitario saberes y temáticas que provienen de ámbitos que desbordan 'lo científico'; esto es, saberes de la cultura, de la experiencia, etc.

Miguel González Arroyo (2010) realiza una clasificación entre las currícula que incorporan saberes populares y las que no. Denomina currícula universales a aquellas que se encuentran con

Lo que moviliza a los seres humanos con mayor radicalidad indagadora... las formas dignas de producir la vida, de superar las formas indignas (...) Ahí los currícula y los conocimientos, cultura, ciencias y valores se tornarían universales (...) no particulares, abiertas al diálogo de esa rica diversidad (González Arroyo, 2010:147).

En contraposición a esto, llama a aquellas currículas a través de las cuáles se transitan las carreras universitarias que habilitan, a través de los conocimientos legitimados científica y educativamente, a ejercer una profesión en la sociedad, currícula pobres: “se tornan pobres en experiencias y sobre todo muy pobres en indagaciones al negarse a incorporar las experiencias externas de numerosos colectivos humanos...” (Ibídem: 147).

En este sentido, se analizan dos perspectivas de la inclusión social en el ámbito universitario tendientes a construir currículas universales. La primera es el caso en el que la universidad toma la problemática de la inclusión social facilitando el acceso a sujetos que históricamente han sido relegados. La segunda, se trata de la incorporación de la problemática de la inclusión social como contenido académico del currículum universitario.

La inclusión social en la universidad, desde el punto de vista el acceso, se relaciona con el hecho de garantizar que, sujetos que fueron excluidos a lo largo del tiempo de ámbitos públicos, hoy tengan el derecho de acceder a ellos. Ejemplo de esto lo constituye la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la UNR a través de la cual, en palabras de su coordinadora: *se crea el área de accesibilidad y es donde empezamos a trabajar de manera fuerte, comprometida, responsable y solidaria, todo lo que tenga que ver no solamente con discapacidad visual sino también motriz, cognitiva, sensorial, con todo tipo de discapacidades... y pensando también de alguna manera en la particularidad de cada uno... el objetivo de esta área es lograr el ingreso, la permanencia y el egreso de todos los chicos* (Entrevista 3). Este proyecto tiene dos componentes importantes uno es el edilicio, la construcción de baños y rampas para la biblioteca de la facultad; y el otro es tecnológico. Ambos aspectos incentivan a que se visualice y se institucionalice el trabajo desde el modelo social de la discapacidad.

Por otra parte, la universidad también tiene la responsabilidad de abordar la problemática de la inclusión social en relación al contenido, a aquello que los estudiantes tienen derecho de aprender. En este sentido, resulta pertinente recuperar la experiencia de Análisis Proyectual I de la carrera de Arquitectura de la UNR donde los estudiantes trabajan por proyectos que parten de problemáticas sociales reales en las cuáles ellos realizan no sólo un abordaje sino también una intervención concreta. En esta cátedra es de suma importancia distinguir la formación de profesionales preocupados por el problema de la vivienda individual en un country y la formación intelectuales preocupados por el problema de la vivienda social en un barrio en emergencia social o económica. *No es que la arquitectura para pobres sea pobre arquitectura, sino que todo el entorno del problema del abordaje de lo social y de los sectores populares es muy diferente a la problemática de la vivienda de las clases sociales beneficiadas por el sistema económico y que tienen recursos para construir en otros lugares de la ciudad y con otra manera de entender la relación con la ciudad también* (Entrevista 1). Sin embargo, este tipo de prácticas mayoritariamente no están institucionalizadas en el currículum universitario, dentro de los programas académicos, planes de estudio, prácticas de taller, etc. sino que quedan a voluntad de quienes consideran que esto es importante incluirlo. Tal como sostiene Ávila Huidobro *et al* (2014), desde las políticas públicas en general, y las universitarias en particular, resulta sumamente necesario:

...integrar no sólo a los sujetos que históricamente han sido excluidos del nivel superior universitario sino también a saberes con orígenes diversos en experiencias de vida y en formas de conocer el mundo (...) generar un modelo de universidad que, abierta y flexible, se estructure a partir de problemáticas sociales (p.17).

En este sentido, el modelo de universidad al que se aspira dista en gran medida de lo que la modernidad entendió por universidad, conocimiento, estudiantes, profesionales. Siguiendo al mismo autor “el desafío sería pues, no sólo permitir el acceso y permanencia en la universidad de estudiantes provenientes de sectores populares, sino también garantizar el acceso de ‘lo popular’ a la universidad” (Ávila Huidobro y otros, 2014:31).

Trabajar desde esta perspectiva aporta un perfil de un profesional preocupado por los problemas del país y de Latinoamérica. Un perfil de un estudiante que está comprometido con la realidad, que co-produce el conocimiento en su relación con esta. Se trata, según Ávila Huidobro y otros (2014) de un aprendizaje contextualizado

“... se rescata el valor irremplazable de enseñar y aprender en contextos reales. Estos escenarios territoriales posibilitan que el estudiante resignifique y problematice los contenidos emergentes de la realidad y participe con espíritu activo y autónomo de la construcción del conocimiento a la vez que desarrolla habilidades críticas y reflexivas (...) este proceso en territorio incorpora además otros actores no universitarios en el marco de una perspectiva esencialmente dialógica (...) esta intervención compartida posibilita un enriquecimiento irremplazable, en tanto convergen saberes procedentes del ámbito académico con aquellos del entorno social (pp.12-13).

Desde esta perspectiva se apunta a una formación profesional y social amplia que atiende, en lo que respecta a la formación de los estudiantes, no sólo al saber académico sino también a saberes sociales del campo popular, sin perder de vista su compromiso en tanto ciudadanos responsables y activos en una sociedad plural. Esto implica:

Entender a los estudiantes como parte del tejido social, como parte de una institución educativa, vista como una institución social que coloca a los jóvenes estudiantes en una permanente redefinición, desde donde puede haber encuentros y desencuentros en torno a la posición de la universidad frente a fenómenos sociales y la propia percepción de los estudiantes, matizada esta por su origen económico y cultural (Gómez y Casillas, 2011:77).

Hasta el momento hemos puesto en relieve a la inclusión social como una problemática en nuestro escenario actual y, por lo tanto, un debate emergente que interpela a la universidad como institución actuante en ese escenario. En este sentido, coincidimos con el siguiente planteo:

... la gran tensión que enfrenta el currículum universitario latinoamericano: está diseñado y legitimado por los sujetos que circulan dentro del mismo y en estas primeras décadas del siglo XXI está siendo interpelado por la participación y las demandas de tantos otros sectores (Antequera, M. F. y otras, 2015: 51).

Entonces, enfrentamos el desafío de generar y/o repensar espacios y dispositivos en la universidad con profesionalidad y compromiso. Sin embargo, en nuestro análisis se hacen evidentes las tensiones que la inclusión en acceso y contenidos genera en la universidad pública. Es posible identificar claramente dos tensiones: Políticas Académicas-Proyectos Educativos y Saberes académicos-Saberes Populares.

En relación a la primera tensión, reconocemos dos vertientes. La primera, son las políticas académicas diseñadas por el Ministerio de Educación de la Nación que ponen en escena la relación entre la institución universitaria y el pueblo. A nuestro entender esto debe ser celebrado, ya que como sostiene Rinesi (2012: 9) “muchas veces el Estado, lejos de ser una amenaza para nuestras libertades, es una condición para ellas. Lejos de ser un peligro para nuestra realización y para el ejercicio de nuestros derechos, es una condición de todo ello.” A partir de la implementación de estas nuevas políticas comenzó un proceso de desnaturalización de las prácticas cotidianas en las instituciones universitarias, posibilitando visualizar y enfocar los rastros concretos de la penetración de las políticas educativas neoliberales y sus impactos en el currículum universitario. *La inclusión social para mí es parte inescindible, debería ser parte inescindible de los programas (...) Si la universidad entiende que está inserta en un proyecto de nación no puede evitar el tema de la inclusión social en Argentina y en Latinoamérica porque es un tema que lo tenemos que trabajar entre todos* (Entrevista 1).

Como segunda vertiente están las historias singulares de los actores institucionales que modifican las curriculas universitarias a través de proyectos educativos propios, inspirados en su historia familiar, profesional, social y/o militante. El siguiente pasaje muestra cómo en el discurso de una docente que lleva adelante una práctica de inclusión social en el currículum universitario se materializa esta tensión: *Hay un programa de la cátedra que va cambiando en función de la realidad socio económica, cultural y artística del país y Latinoamérica. Pero sí hay algunas cuestiones que quedan de alguna manera fija, que tienen que ver con lo ideológico (...) los lugares que elegimos para trabajar y los programas que elegimos para trabajar* (Entrevista 1). En la segunda tensión que se establece entre saberes es donde

“la construcción de espacios de reflexión debe ligar de forma activa a todos los sujetos (docentes, estudiantes, actores de la comunidad) tanto en función de poder revisar nuestras actividades y propuestas, como para dinamizar la reconstrucción de nuestras creencias, concepciones y prácticas educativas” (Elsegood, L. et al., 2014: 51).

Cuando el saber académico se separa de la experiencia comprometida con la inclusión social, de los saberes populares, estos espacios de reflexiones se vuelven nulos. En palabras de una de las docentes: *No entiendo de que estos trabajos tengan que estar separados del currículum universitario, porque si no se los ve como un acto de beneficencia. (...) creo que tienen que estar incorporados la currícula porque tienen que formar parte de la formación de los estudiantes. (...) cuando el estudiante no experimenta el contacto con la gente, el contacto con la pobreza y el contacto con la necesidad de tener que construir conjuntamente algo como respuesta a eso, cambia completamente la manera que tiene después el estudiante de entender el mundo que es muy distinto de decir bueno vamos a hacer una obra de beneficencia a los pobres* (Entrevista 1).

El hecho de abrir el contenido del currículum universitario otorgando lugar a aquellos saberes sociales, culturales, experienciales, que no poseen el status de científico, es una tarea de suma urgencia e importancia. En el contexto actual, se presenta como condición necesaria la formación de profesionales comprometidos con la sociedad en la que habitan, que desarrollen su sensibilidad social y trabajen desde un lugar ético cuyos valores favorezcan el bienestar social y el respeto por los derechos humanos.

Se trata de trabajar articulada y colectivamente generando contornos sociales (De Alba, 2007) que permitan crear espacios y dispositivos a través de los cuáles la demanda social de la inclusión sea tomada por la universidad desde diferentes perspectivas, abarcando tanto el acceso como el contenido, convirtiéndola en saber académico y potenciándola en la formación de los graduados universitarios.

## ► BIBLIOGRAFÍA

- » Antequera, M. F.; Chevasco, M.; Craparo, R y Serra M. F (2015). Articulación social y prácticas sociocomunitarias. Un desafío para la universidad pública. Rosario: UNR editora.
- » Ávila Huidobro, R. y otros. (2014). Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento. Buenos Aires: UNDAV.
- » Boaventura de Souza, S. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz, Bolivia: Plural.
- » Buenfil Burgos, R.N. (1993). “Responsabilidad, estado y función social de la Universidad: pasado, presente y futuro”. En Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Año II. N 3. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- » Cueto, A. y Salinas, D. (2010). “Proyecto de territorialización: universidad e inclusión social”. Ponencia REDMUNI. Universidad Nacional de Cuyo
- » De Alba, A. (2007). Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: Plaza y Valdés-UNAM IISUE.
- » Dubet, F. (2015). Solidaridad. ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Elsegood, L. et al. (2014). Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento. Buenos Aires: UNDAV
- » Foucault, M. (1988). Nietzsche, la Genealogía y la Historia. Valencia: Editorial Pre-textos.
- » Goldenhersh, H; Coria, A; Saino, M. (2011). “Deserción estudiantil: desafíos de la Universidad pública en un horizonte de inclusión”. En Revista Argentina de Educación Superior (RAES). Año 3. N°3. Julio 2011. Buenos Aires. pp. 96-120.
- » Gómez, E y Casillas, J. C. (2011). “Las representaciones de los estudiantes universitarios sobre la pobreza y la intervención socio-comunitaria”. En Revista Argentina de Educación Superior (RAES). Año 3. N°3. Julio 2011. Buenos Aires. pp. 73-95.
- » González Arroyo, M. (1991). “Los colectivos depauperados repolitizan los currícula”. En Sacristan, G. (Comp.). (1991). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.
- » Laclau, E. (1990). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- » Martínez Delgado, M. (2009). El currículum universitario. Sujetos sociales y poderes de decisión. Universidad

Autónoma de Zacatecas. Zacatecas. México.

- » Morelli, S. (2010). El currículum universitario. Entre la política y la academia, las demandas y las reformas. Laborde Editor. Rosario.
- » Mouffe, C. (2009). En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Pérez, D. y otros. (2009). El compromiso social de la universidad latinoamericana en el siglo XXI: entre el debate y la acción. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- » Pugliese, J. C. (2003). Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- » Rinesi, E. (2012). “¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?” en Documentos para el Debate. Buenos Aires. IEC – CONADU – CTA.
- » Wittgenstein, L. (1999). Investigaciones filosóficas. España: Altaya.

# Prácticas de evaluación formativa en Matemática

CASTRO, Santiago / Consejo de Educación Secundaria- ANEP - santicg79@gmail.com

MARSICANO, Ivana / Consejo de Educación Secundaria- ANEP - ivanamarsicano@gmail.com

REQUENA, Gabriel / Consejo de Educación Secundaria- ANEP - gabrielrequena75@gmail.com

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: evaluación formativa, prácticas de enseñanza de la Matemática, educación media básica.

## ► Resumen

El presente trabajo se enmarca en la elaboración de un proyecto de investigación en curso, cuya idea original es financiada por el Fondo Sectorial de Educación<sup>8</sup> de la República Oriental del Uruguay, para profesores investigadores en formación dedicados a generar nuevo conocimiento sobre prácticas educativas.

Tomando como eje la pregunta ¿cómo se transforman las prácticas de enseñanza de la Matemática a partir de la implementación de evaluaciones de carácter formativo en el primer año de la Educación Media Básica<sup>9</sup> Pública en Uruguay?, se busca, por un lado, describir y analizar qué transformaciones experimentan las prácticas de los profesores en sus aulas al implementar prácticas de evaluación formativa, así como también, conocer las percepciones que ellos construyeron en torno a ellas. Por otra parte, se pretende estudiar la viabilidad de la implementación de la evaluación formativa en las aulas teniendo en cuenta los criterios oficiales de acreditación vigentes y las condiciones laborales actuales.

Para ello, este proyecto se propone realizar una investigación de naturaleza cualitativa que se desarrollará en tres etapas: una diagnóstica, en donde se relevarán datos de línea de base, otra segunda etapa taller, de trabajo colaborativo en donde se desarrollarán las actividades de evaluación formativa que se implementarán en las aulas de los profesores participantes, y una última etapa de implementación y de relevamiento, que consistirá en llevar a cabo las actividades y obtener información relativa a las prácticas de enseñanza para describir las transformaciones que se producen en ellas. La información se obtendrá a través de análisis de documentación, observaciones de clases y entrevistas semi-estructuradas en profundidad a los profesores participantes.

Con los resultados obtenidos de este estudio se prevé aportar conocimiento sobre posibilidades y limitaciones relativas a las prácticas de enseñanza de la matemática cuando se implementan evaluaciones de carácter formativo.

## ► Justificación

La educación media pública uruguaya ha tenido, en la última década, un aumento de su cobertura pero la misma se ha visto opacada por los altos índices de repetición y el rezago en la culminación de los estudios (Ministerio de Educación y Cultura, 2014). Por otro lado, existe un importante grado de acuerdo respecto a la necesidad de un cambio profundo en el sistema educativo que vaya más

<sup>8</sup> Creado en el 2015 por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

<sup>9</sup> La educación Media Básica en Uruguay equivale al primer ciclo de enseñanza secundaria donde los alumnos tienen entre 12 y 14 años aproximadamente.

allá de las políticas concretas impulsadas por una administración particular (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014). Las prácticas de enseñanza y de evaluación, constituyen un tema central para lograr las metas planteadas en los perfiles de egreso que están siendo establecidos por representantes del Consejo Directivo Central (CODICEN) y los cuatro consejos desconcentrados: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (2014). Por tal razón, son incipientes las necesidades de trabajar las prácticas evaluativas desde nuevos enfoques que contribuyan a la mejora de las prácticas de enseñanza y no se constituyan en un espacio que determine únicamente el éxito o el fracaso de los estudiantes.

La importancia de indagar cómo afecta la evaluación formativa a las prácticas de enseñanza de la matemática reside, en buena medida, en el desafío que constituye actualmente para la educación media repensar, construir y debatir sobre nuevos modelos de evaluación que acompañen las trayectorias educativas de los estudiantes. Pero también, debido a la inminente necesidad de atender en la evaluación las diferencias existentes entre los individuos, es que debe considerársela como parte de un proceso formativo y no únicamente para informar logros (Casanova, 2011).

Finalmente, cabe mencionar que no existe en nuestro país antecedentes específicos de este tipo de estudios.

### ➤ *Antecedentes*

No suele ser frecuente en Uruguay acceder al conocimiento escolar, en términos de prácticas de enseñanza, que se despliegan en el interior de las aulas de las instituciones educativas. Sin embargo, recientes investigaciones toman como objeto de estudio las prácticas de evaluación de aprendizajes de los alumnos que se desarrollan a nivel de educación primaria y a nivel de educación media básica.

A nivel de educación primaria, Ravela (2009) identifica tres problemas principales en las prácticas de evaluación en el aula en las áreas de Matemática y Lengua: el carácter puramente escolar y descontextualizado de las actividades de evaluación, la ausencia de devoluciones de carácter formativo y la arbitrariedad y falta de significado de las calificaciones.

En dicha investigación, se constató:

...la omnipresencia de la práctica de asignar calificaciones o notas a todas las actividades de los estudiantes, así como a otros aspectos tales como el aseo, la conducta, la puntualidad y la asistencia. Todos estos 'números' finalmente son resumidos en una única nota o promedio final. ( p. 6).

A nivel de educación media básica, respecto a las prácticas de evaluación que desarrollan los docentes de ciencias naturales en Uruguay, Ravela, Leymonie, Viñas y Haretche (2014) reconocen la falta de complejidad cognitiva de las propuestas de evaluación y la ausencia de información para analizar situaciones reales. En este sentido, se señalan importantes bemoles en dichas propuestas desde la perspectiva de los estudiantes y docentes. Agregan que por sus características, reducen el espacio propicio para la reflexión de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje y los docentes no logran plasmar sus objetivos educativos en sus propuestas de evaluación. Esto último se explicaría, en parte, porque planifican las evaluaciones en forma individual, con escasa interacción con otros colegas y sin disponer de espacios y tiempos necesarios para el desarrollo de nuevas propuestas.

Otro estudio, desarrollado en Uruguay por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015), explora el papel de la evaluación en la transición del nivel primario al nivel medio y sugiere:

Recuperar la función pedagógica de la evaluación en la educación media parece sintetizar la demanda de los estudiantes de primer año que participaron del estudio, quienes señalan la necesidad de contar con más y mejores oportunidades y tiempos para estudiar, aprender de los errores y continuar sus estudios. (p. 34).

Por otro lado, con respecto a la conceptualización de los docentes en la práctica evaluativa dicho estudio remarca:

(...) la función pedagógica de la evaluación, vinculada a la regulación de los aprendizajes, ocupa en la mayoría de los testimonios de docentes de educación media un lugar subsidiario. El papel de la evaluación en la tarea de enseñar tampoco tiene una presencia marcada en el discurso de los profesores. En algunos casos, el error es visualizado únicamente como una “falla” que debe ser “corregida”. (INEEd, 2015, p.23).

A nivel de potencialidades de la evaluación formativa, Sanmartí, Simón y Márquez (2006) señalan que algunas experiencias de implementación de evaluación formativa en España han sido beneficiosas en el rendimiento de los estudiantes. Comprobaron una mejora importante en los resultados de los alumnos con y sin dificultades y reconocen que aumentó su autonomía, su autoestima y que se interesan “algo más por aprender y no solo por aprobar” (p. 39). Al respecto de la incorporación de la evaluación formativa al trabajo en el aula, los autores subrayan que los cambios que requieren tanto en la práctica misma como en las concepciones sobre la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje, son lentos y complejos. Para puntualizar algunas de esas complejidades los autores mencionan:

En general, cada profesor integra aquellas estrategias y mecanismos que, de acuerdo con sus experiencias y puntos de vista previos, le permiten sentirse cómodo en su rol. Cualquier cambio comporta la pérdida de pequeñas rutinas, que son también las que nos dan seguridad en el trabajo en el aula. Las dificultades más importantes se centran en reconceptualizar la visión del error (tanto en el profesorado como en el propio alumnado) y en organizar una gestión del aula que implique dar más protagonismo a los escolares. (Sanmartí et al., 2006, p. 40).

Cabe preguntarse entonces ¿cómo se transforman las prácticas de enseñanza de la Matemática a partir de la implementación de evaluaciones de carácter formativo en la educación media básica pública en Uruguay? Es a partir de esta pregunta que se plantean los siguientes objetivos.

### ➤ *Objetivo General*

El estudio busca describir las transformaciones en la práctica de enseñanza de la Matemática en el primer año de la Educación Media Básica Pública en Uruguay, al implementarse actividades de evaluación formativa, desde la perspectiva de los profesores.

### ➤ *Objetivos específicos*

- » Enunciar limitaciones, posibilidades, resistencias y sentidos relativos a la práctica de enseñanza de la Matemática al desarrollar evaluaciones de carácter formativo.
- » Conocer las percepciones que los docentes construyeron a partir del trabajo con prácticas de evaluación formativa.
- » Describir los criterios oficiales de acreditación vigentes en la educación media básica uruguaya y explorar los modos en que los profesores de Matemática los interpretan y los utilizan en sus prácticas de evaluación.

### ➤ *Marco Conceptual*

#### *Evaluación formativa en el aula*

Para este estudio se parte de la noción de evaluación que consiste en emitir un juicio de valor respecto a una producción, una acción, unas capacidades, etc. (Barbier, 1993). Dicho juicio deberá estar apoyado en información consistente. Por ello, el valor del juicio, dependerá en gran medida de la información recogida y además, del análisis que se realice de ella y de la pertinencia de su

comunicación.

La evaluación puede referir a diversos fenómenos u objetos. En este caso, el objeto de evaluación se centra en la educación, y más específicamente en los aprendizajes de los estudiantes en el aula, involucrando tanto a docentes como a estudiantes y enmarcada en un proyecto educativo. En ese sentido, la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y el de aprendizaje al imbricarse con ellos como un componente más del proyecto educativo. Por esto, su finalidad es contribuir y brindar herramientas para la acción didáctica.

Un tipo particular de evaluación es la formativa. El especialista en evaluación Michael Scriven en 1967 (citado por Camillioni, 2004) introdujo una clasificación determinada por diferentes momentos de la evaluación: la diagnóstica (al inicio), la formativa (que se desarrolla durante la tarea del estudiante) y la sumativa (al final). A partir de su clasificación, son múltiples los autores que elaboraron definiciones de evaluación formativa: Airasian (1971); Black y Wiliam (1998), Perrenoud (1999), Pellegrino, Chudowsky y Glaser (2001) y Boston (2002) (citados por Camillioni, 2004). Las distintas definiciones, con énfasis y relieves en diferentes aspectos, parecen compartir dos características: “Todas hacen alusión a su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, también (...) a la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados.” (Camillioni, 2004, p.8). Ampliando la nómina de autores que se especializan en evaluación, también se reconoce estas dos características en conceptualizaciones más recientes como la elaborada por Álvarez Méndez (2007) y Mottier (2010).

Dentro de este modelo de evaluación, Mottier y Laveault (2008), presentan tres perspectivas desde las cuales poder teorizar con mayor profundidad en torno a la evaluación formativa: la psicología del aprendizaje, las didácticas de las disciplinas y un abordaje pluridisciplinario. Cada una de estas perspectivas contribuye a distinguir las distintas implicancias (por ejemplo en cómo regular la enseñanza) de la evaluación formativa según el abordaje adoptado.

Anijovich (2010) presenta características de la evaluación formativa en términos de acciones que realizan los docentes y los estudiantes. En términos de acciones compartidas, la autora menciona que el docente debiera comunicar “con claridad los objetivos o expectativas de logro y los alumnos participar activamente de su comprensión”, construir “criterios y niveles de calidad de las producciones” y ambos debieran ser “conscientes del impacto emocional de las retroalimentaciones (...)”. En relación a las acciones exclusivamente desplegadas por los docentes, estos debieran “ofrecer retroalimentaciones variadas (...) y frecuentes”, promover en los alumnos “procesos metacognitivos y reflexiones sobre sus trabajos”, recoger “información de sus observaciones, del análisis de las producciones (...)” para ajustar la enseñanza. Respecto a los alumnos, es su responsabilidad “ofrecer retroalimentaciones a sus pares” e identificar “fortalezas y debilidades que les permitan orientar sus aprendizajes” (p. 16 – 17).

Es por este conjunto de características que se entiende que la evaluación formativa es la que efectivamente contribuye con más fuerza al progreso de los aprendizajes, entendiendo por progreso al cambio de posición del estudiante, donde en su nueva ubicación tiene mayor autonomía en su aprendizaje de la matemática respecto al momento inicial.

### *Prácticas de enseñanza de la Matemática*

Uno de los componentes constitutivos de la profesión docente es la práctica de enseñanza, práctica que es necesario diferenciar de otras que también desarrolla el docente fuera y dentro de la institución educativa. Estas otras prácticas, contemplan aspectos propios de su profesión pero no se consideran particularmente de enseñanza. Solo a modo de ejemplo se podría mencionar distintas demandas institucionales como la participación en salas docentes, reunión con padres o la participación en un desfile patriótico representando a la institución educativa en la que trabaja.

Aline Robert (citado por Arámburu, Gutiérrez, Requena y Rodríguez, 2014) define la práctica de enseñanza como “... el conjunto de lo que el docente piensa, hace o no, dice o no, antes, durante y después de la clase (en relación con la enseñanza)” (p.101). Bajo esta concepción, por un lado, se pueden distinguir acciones que el docente realiza fuera del aula y en el aula y, por otro lado, dichas prácticas remiten específicamente a las acciones desarrolladas por el docente en torno a la relación del estudiante con la producción de conocimiento.

Robert (2003) sostiene que la conformación de la práctica docente es el resultado de un proceso social que obligatoriamente debe ser estudiado en un ámbito colectivo en el que participen los mismos actores. Es así que, junto a otros investigadores provenientes de la Didáctica de la Matemática, comienzan a considerar nuevas categorías para el estudio de las prácticas de enseñanza. Robert y Rogalski (2002) desarrollan una metodología para el análisis de las prácticas de enseñanza denominado doble aproximación (desde la didáctica y la psicología ergonómica): una al analizar las actividades del docente en relación a los posibles aprendizajes de los estudiantes como resultado de enfrentarse a las actividades propuestas, y otra en que el docente es considerado como sujeto en situación de trabajo condicionado por las características de la institución en la que se desempeña.

Bajo este enfoque de la doble aproximación, Rogalski (citado por Arámburu, Gutiérrez, Requena y Rodríguez, 2014) expresa que el docente que enseña matemática "... es un actor inscripto en una situación de trabajo particular: el de enseñar a los alumnos un contenido matemático dado, en un contexto institucional particular..." (p.89). y se focaliza en dos nociones: la de sujeto y la de situación.

La noción central de sujeto: el enseñante de matemática es un sujeto, individualizado; con intenciones (su actividad tiene fines y él puede tener conciencia de ello); con competencias que constituyen un potencial de recursos para engendrar acciones para cumplir sus objetivos; marcado pero no identificado por una inserción social, y responsabilidades, comprendidas las jurídicas.

La noción crucial de situación de trabajo: el enseñante de matemáticas, como todo profesional, no es el único propietario de sus fines ni de sus medios; actúa en una situación que comporta su propio sistema de obligaciones y de recursos; hay una tarea que realizar (o un conjunto de tareas, o más ampliamente: una misión) que lo liga a un prescriptor (su empleador, su jerarca) por un contrato parcialmente implícito. (p.89).

Estas ideas aportan nuevos elementos para estudiar las múltiples acciones desarrolladas al enseñar matemática a partir de cinco categorías: cognitivo, mediacional, personal, institucional y social. Mientras las dos primeras permiten describir la planificación y el desarrollo de la clase, las otras tres posibilitan reconocer determinantes exteriores a la misma.

## ► *Marco reglamentario*

Gvirtz y Palamidessi (2006), denominan currículum al conjunto de regulaciones específicamente vinculadas con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos. Según ésta concepción, se constituye en uno de los marcos de referencia para las prácticas que despliegan los profesores y, más específicamente, las relativas a la evaluación de los aprendizajes en el aula. En cambio, Perrenoud (2008) señala que:

Los programas dejan a los profesores un importante margen de interpretación y una esfera de autonomía en cuanto a su transposición didáctica [...]. Por lo tanto, si nos limitamos a consultar los textos oficiales, es bastante difícil identificar las exigencias que están en la base de la evaluación escolar. (p. 36).

Así es que, ese "importante margen de interpretación" (Perrenoud, 2008, p.36) brinda a los profesores cierto grado de libertad de acción relativa a las prácticas de evaluación que despliegan en las aulas, por ejemplo en términos de exigencia.

Por el contrario, se explicita claramente en el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (REPAG) vigente en nuestro país desde el año 2010 para la Educación Media Básica, que el modelo de evaluación "se inserta en los nuevos paradigmas en los cuales se evalúa con valor formativo, para contribuir al autoconocimiento y a la autorregulación, tanto desde el punto de vista del docente como del alumno." (Consejo de Educación Secundaria, 2010, p. 1). Es en el mismo reglamento se enumera características que debe tener la evaluación en este nivel: inclusiva (abierta a la diversidad), democrática (incluye valoraciones de docentes y alumnos), integrada (es parte del proceso de enseñar

y de aprender), contextualizada (considera el escenario donde se desarrolla), cualitativa (pone el énfasis en cómo se aprende), planificada (se piensa para el aprendizaje, ni burocrática ni impuesta), prospectiva (carácter diagnóstico con el objetivo de hacer ajustes dentro del aula y a nivel curricular), continua (como parte de un proceso de motivación y retroalimentación) y procesual (las calificaciones deben acompañar el proceso y no deben compartimentarse).

El REPAG prevé tres instancias obligatorias con actividades de evaluación específicas: diagnóstica (a realizar entre la segunda y la tercera semana de comenzado el curso), semestral y actividades finales de curso. El objetivo de la actividad diagnóstica es el conocimiento del grupo que posibilite al docente la elección de las mejores estrategias didácticas enriqueciendo su planificación. Ésta actividad no lleva un juicio numérico como valoración sino un juicio conceptual ponderado por el docente. Las otras dos aparecen con diferentes finalidades. La actividad semestral con dos objetivos: reformular la planificación del curso (de ser necesario) y fomentar la autoevaluación de los alumnos como estrategia para mejorar sus aprendizajes. El resultado de la actividad será devuelto con un juicio numérico y otro orientador personalizado hacia el alumno. Por último, las actividades de cierre plantean, bajo diversas modalidades, atender específicamente a todos los alumnos, tanto los que lograron un nivel de suficiencia como así también a aquellos que mantienen un nivel de insuficiencia. En el primer caso, serán un componente más del proceso y ayudarán a obtener la calificación final. Mientras que en el segundo, el éxito o el fracaso en ésta actividad resulta determinante para la aprobación del curso.

En el capítulo IV del mencionado reglamento, se prevé la consideración de regímenes especiales de evaluación para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje, como por ejemplo las denominadas adecuaciones curriculares. Al respecto, el Departamento Integral del Estudiante del Consejo de Educación Secundaria (2015) en la guía para realizar adecuaciones curriculares, propone considerar la evaluación como una instancia de retroalimentación tanto para alumnos como para docentes. En este sentido, se plantea priorizar objetivos de enseñanza y de contenidos a partir de los cuales ajustar los criterios de evaluación. Se considera necesario modificar los instrumentos de evaluación de acuerdo a las fortalezas de los alumnos, así como también favorecer la frecuencia de las instancias de evaluación para que no queden aisladas del proceso y posibiliten una continua revisión e informe de pequeños logros.

Las adecuaciones curriculares pretenden destacar las potencialidades de los alumnos sobre las dificultades. En resumen, resultan ser un intento de articular el currículum para favorecer la construcción del conocimiento de todos los alumnos. Otra forma de alcanzar este objetivo es el Espacio Pedagógico Inclusor creado por el Consejo de Educación Secundaria (2010) que prevé destinar una de las cinco horas semanales de clase a trabajar específicamente con aquellos alumnos que presenten mayores dificultades de aprendizaje.

Por otra parte, la Inspección de Matemática del Consejo de Educación Secundaria (2016), elaboró un documento titulado “Nuevas miradas a los programas oficiales de Matemática. Orientaciones y pautas para los docentes”, específicamente pensado para la Educación Media Básica. Este documento pretende ser un aporte más que pueda guiar al docente en la planificación de los cursos, pero nada dice acerca de la evaluación.

A modo de cierre de este marco, consideramos pertinente la cita de Camilloni (2010) donde, con su característica precisión, entrama e incorpora el valor de los tres componentes que lo integran:

Quando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículum y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, entonces, en esa congruencia, hallamos la ‘honestidad’ de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes. (p. 40).

## ➤ Metodología utilizada y tipo de diseño

La naturaleza de esta investigación de carácter cualitativo viene dada por sus objetivos de conocer,

desde dentro del aula con una mirada que considere las singularidades y particularidades que hacen a los hechos educativos, la perspectiva de los docentes participantes en relación al trabajo con prácticas de evaluación formativa.

Se pretende indagar en profundidad las representaciones de los docentes participantes de primer año de la enseñanza secundaria, relativas a las limitaciones -posibilidades, resistencias y sentidos referentes a la práctica de enseñanza de la matemática- al desarrollar evaluaciones de carácter formativo.

Para esta investigación se propone realizar un trabajo en tres etapas: una diagnóstica en donde se relevará información sobre las características de las evaluaciones y las prácticas de los docentes participantes. Una segunda etapa taller, de trabajo colaborativo durante tres encuentros, en donde se elaborarán los instrumentos y actividades de evaluación formativa que se implementarán en el aula por los profesores participantes. Dicho trabajo colaborativo se desarrollará entre los investigadores, los docentes y un especialista en evaluación formativa. Los profesores participantes serán los protagonistas del proceso de gestación de las actividades para atender las particularidades de la evaluación y el contexto donde se llevarán al aula. Por último, una etapa de implementación y de relevamiento, que consistirá en llevar al aula las actividades de evaluación formativa por parte de los profesores participantes, y de obtener información relativa a las prácticas de enseñanza para llegar a los objetivos propuestos por parte de los profesores investigadores.

Para la primera etapa se considerará relevar documentación (planificación anual y de clase, cuadernos de estudiantes y propuestas de evaluación), realizar una entrevista y observación de clase a cada uno de los docentes participantes. El objetivo de esta etapa diagnóstica es conocer y explicitar las características de la línea de base para luego poder conocer las transformaciones que se requirieron para poder desplegar evaluaciones de carácter formativo.

La segunda etapa, taller de elaboración de las actividades de carácter formativo, parte del supuesto de que los profesores participantes deben ser los protagonistas del proceso de gestación de las actividades para que las mismas sean implementadas atendiendo las particularidades que una evaluación de carácter formativo requiere. Esta etapa taller se prevé realizar en tres encuentros con un especialista en evaluación formativa.

Por último, para la etapa de implementación y relevamientos de datos, los profesores investigadores prevén realizar observación de clase y entrevistas en profundidad a cada uno de los docentes participantes.

La selección de la muestra será intencional y se recurrirá a expertos calificados para identificar a los docentes participantes utilizando la técnica de redes. Se seleccionarán docentes egresados, con no más de cinco años de antigüedad laboral, que trabajen en primer año de la Educación Media Básica del Consejo de Educación Secundaria de Uruguay, de los departamentos de Montevideo o Canelones.

El objetivo de trabajar con docentes noveles viene dado por el hecho de que los mismos son profesionales de la educación con mayor predisposición al cambio y menos arraigo a las prácticas tradicionales. Se trata de elegir profesores con larga proyección profesional dispuestos a experimentar cambios en su práctica de enseñanza.

La elección de trabajar en primer año del Ciclo Básico de la Enseñanza Media viene dada por dos antecedentes determinantes: la gran distancia existente entre las formas de evaluar que hay entre primaria y secundaria, y por ser el nivel en donde hay más alumnos que no logran calificaciones de suficiencia en la asignatura.

Con respecto a la elaboración de las actividades de evaluación formativa, las mismas se desarrollarán: en coherencia con el currículo del nivel para la asignatura, atendiendo los requerimientos aportados por el especialista en la materia, y utilizando, si las mismas lo requieren, las herramientas y recursos tecnológicos para la asignatura brindados en forma gratuita por el Plan CEIBAL (Plataforma Clic, Aula Virtual CREA 2 y Plataforma Adaptativa de Matemática, entre otras).

Para cuidar la validez y la confiabilidad del estudio se realizará una triangulación de técnicas, de datos y de los investigadores. Se prevé contar con el apoyo de un investigador experto que avale las pautas de entrevista y observación, así como también hacer pilotos de las entrevistas. Por último, se prevé cambiar las parejas de investigadores que realizarán las observaciones pre y post taller de elaboración de las actividades de evaluación formativa.

## ► *Resultados esperados y perspectivas de la investigación*

Con los resultados obtenidos de este estudio se prevé aportar conocimiento sobre, por un lado, las posibilidades y limitaciones relativas a las prácticas de enseñanza de la matemática cuando se desarrollan evaluaciones de carácter formativo, y por otro, las percepciones de los profesores que las desarrollaron en sus clases. Se pretende además realizar una primera conceptualización de la evaluación formativa específica para la matemática y brindar los insumos de actividades de evaluación formativa que fueron trabajadas.

Se espera que con los resultados obtenidos en esta investigación se brinden elementos para rever la currícula de formación docente al respecto de la evaluación de los aprendizajes en matemática.

## ► *Referencias*

- » Administración Nacional de Educación Pública (2014). ANEP convoca a discusión sobre nuevos fundamentos y perfiles de la Educación Media. Recuperado de: <http://goo.gl/CnMLgK>
- » Álvarez Méndez, J. M. (2007). La Evaluación Formativa. Cuadernos de pedagogía, Nº 364, 2007, págs. 96-101.
- » Anijovich, R. (2010). La evaluación significativa. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- » Arámburu, G., Gutiérrez, M., Requena, G. y Rodríguez, B. (2014). Formación profesional y prácticas de enseñanza de la Matemática. Investigación sobre el impacto de acciones de Formación en Servicio en los Maestros de Educación Primaria. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento - BIRF / Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguay - Administración Nacional de Educación Pública – ANEP. Montevideo.
- » Barbier, J. M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Paidós, Barcelona.
- » Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿todo a todos? En Anijovich, R. (comp.) La evaluación significativa. Buenos Aires. Paidós Voces de la educación. Recuperado de: <http://goo.gl/Yldtj5>
- » Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. En revista QuehacerEducativo, año XIV, No 68, pp. 6 – 12. FUM-TEM. Montevideo. Recuperado de: <http://goo.gl/uynWXc>
- » Casanova, A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol 4. Nº1. Recuperado de: <http://goo.gl/S4foNM>
- » Consejo de Educación Secundaria. (2016). Nuevas miradas a los programas oficiales de Matemática. Orientaciones y pautas para los docentes. Recuperado de: <http://goo.gl/2yl6XJ>
- » Consejo de Educación Secundaria. (2015). Departamento Integral del Estudiante. Guía y grilla para hacer adecuaciones curriculares. Recuperado de: <http://goo.gl/xsQn5t>
- » Consejo de Educación Secundaria. (2010). Espacio Pedagógico Inclusor. Recuperado de: <http://goo.gl/CiOy6U>
- » Consejo de Educación Secundaria. (2010). Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado. Circular 2956/2010. Recuperado de: <http://goo.gl/Qwc1WF>
- » Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza., Aique. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.unter.org.ar/imagenes/10062.pdf>
- » Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/SaR4CQ>
- » Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). Evaluación y tránsito educativo. Montevideo. INEEd. Recuperado de: <http://goo.gl/NeRqu9>
- » Ministerio de Educación y Cultura (2014). Recuperado de: <http://goo.gl/8mCSVQ>
- » Mottier, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En Anijovich, R. La evaluación significativa, pp.43-71. Buenos aires. Paidós. Recuperado de: <http://goo.gl/OfZTL5>
- » Mottier, L. y Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. Mesure et évaluation en éducation, vol. 31, n° 3, p. 5-34. DOI: 10.7202/1024962ar
- » Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Editorial Colihue, Buenos Aires. Recuperado de: <http://goo.gl/UA0iWu>
- » Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Páginas de Educación. Vol. 2. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo. Recuperado de: <http://goo.gl/otmfbn>
- » Ravela, P., Leymonie, J. Viñas, J., y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. Propuesta Educativa 41. Vol. 1. 20-45. Recuperado de: <http://goo.gl/IFY9K9>
- » Robert, A. y Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques. Une double approche. En Revue Canadienne de l'Enseignement des Sciences, des Mathématiques et des Technologies (RCESMT/ CJSMT), 2(4), pp. 505-528.

- » Robert, A. (2003). De l'idéal didactique aux déroulements réels en classe de mathématiques: le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collège et lycée). Didaskalia - n° 22 - 2003 - pages 99 a 116, INRP. Paris. Recuperado de: <http://goo.gl/U8ZYSO>
- » Sanmartí, N.; Simón, M. y Márquez, C. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales. N°48 pp.32-42. Recuperado de: <http://goo.gl/4FOW5w>
- » <http://goo.gl/4FOW5w>
- » <http://goo.gl/4FOW5w>

# Producción de conocimiento matemático escolar: ¿Los de afuera son más grandes que los de adentro?

DAMISA, Carla / [carladamisa@gmail.com](mailto:carladamisa@gmail.com)

DODIN, Laura / [laura.dodino@gmail.com](mailto:laura.dodino@gmail.com)

PIEDRA CUEVA, Inés / [inespcm105@gmail.com](mailto:inespcm105@gmail.com)

Consejo de Formación en Educación Uruguay (CFE)- Universidad Pedagógica de Buenos Aires (UNIPE)

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

» *Palabras clave:* - Producción matemático- didáctico, enseñanza de la geometría, trabajo colaborativo, interacciones, uso de GeoGebra

## ► Introducción

En la escuela pública de nuestro país, desde el 2007 se cuenta con la incorporación en las aulas de las XO<sup>10</sup>. Cada niño y cada maestro de la escuela pública cuenta hoy día con un computador portátil, sin embargo su utilización para enseñar matemática es escasa.

Interesa analizar el programa GeoGebra, que está instalado en todas las XO como un recurso didáctico para enseñar un contenido geométrico; la idea es trascender la reducción de la brecha digital, analizando limitaciones y potencialidades de esta herramienta. El interés es integrar las computadoras a las planificaciones y acciones de clase.

El foco de la ponencia se ubica en uno de los conocimientos didáctico- matemático que se han construido, de manera colaborativa entre maestros e investigadores, durante el trabajo en el campo. Este conocimiento es los ángulos de “afuera y los de adentro” en polígonos.

Estableceremos las relaciones de cómo fuimos determinando este conocimiento didáctico – matemático, las transformaciones que fue sufriendo y justificaremos porqué ese conocimiento es nuevo en este ambiente.

Nos apoyaremos en Sensevy (2011), Boavida y DaPonte (2002), para el trabajo colaborativo. Así como también en Sadovsky (2005, 2012).

El análisis se centrará en el seguimiento de los posicionamientos de los docentes que se van produciendo durante el proceso mencionado. Se analizarán las interacciones como medio de producción del conocimiento matemático-didáctico mediado por el GeoGebra.

## ► Desarrollo

El objetivo general de nuestra investigación es “Describir y analizar el proceso de producción de conocimiento matemático- didáctico en la enseñanza de un contenido geométrico en primaria mediado por GeoGebra, en un espacio de trabajo colaborativo entre maestros e investigadores.”

La metodología usada en la investigación es de carácter cualitativo, descriptivo, de corte etnográfico, asumiendo la constitución de un espacio de trabajo colaborativo y reflexivo. Para el trabajo colaborativo se apoya en los aportes de Boavida y Da Ponte (2002) y Sadovsky, Quaranta y otros (2012). Parece pertinente la elección de corte etnográfico porque el análisis se centra en caracterizar el modo en que se produce conocimiento a raíz de las interacciones que se dan en el equipo docente

<sup>10</sup> Se le llama XO a la primera generación de computadoras entregadas por el plan ceibal haciendo alusión al logo que tiene en su carcasa.

al planificar, implementar actividades de un contenido geométrico específico, utilizando la XO, en una escuela primaria de práctica específica, en 5to- 6to grado, bajo ciertas condiciones, con el fin de reconocer patrones o principios que se puedan utilizar en otras organizaciones del mismo tipo que el analizado. Asimismo este estudio se sustenta en Guber (2014) para sostener la relación entre el trabajo colaborativo y reflexivo.

Por ser una investigación que articula un centro de Formación Docente, una escuela de práctica, maestras, practicantes e investigadoras se tomaron algunas consideraciones a la hora de la elección de la escuela de práctica donde se lleva a cabo la investigación. Se presentó un llamado en la sala de departamento de Didáctica de los IINN a las profesoras - directoras de las escuelas de práctica. Para participar debían cumplir con ciertas condiciones: años de experiencia como directoras de práctica, poseer un equipo docente dispuesto a participar y colaborar en la investigación, espacios destinados una vez por semana a las reuniones, etc. El equipo docente queda conformado finalmente por dos maestras una de 5to grado y otra de 6to, la maestra directora y 3 practicantes de la Escuela N°14.

### ► *Interacciones en la conformación y desarrollo del espacio colaborativo*

Desde un principio el equipo docente abrió las puertas de la escuela, se sostuvo el espacio de intercambio en los tiempos acordados, en el espacio físico, mejorando progresivamente las condiciones bajo las cuales estas reuniones se llevan a cabo.

El equipo docente está por formado por la directora de la escuela, dos maestras una de 5to grado y otra de 6to grado y 3 practicantes (estudiantes de Formación Docente).

Si bien el lugar físico y los tiempos estaban disponibles aún el espacio de trabajo colaborativo estaba en proceso de conformación. La asimetría desde los roles entre docentes e investigadoras estuvieron marcadas durante las 4 primeras sesiones. A modo de ejemplo en las primeras sesiones el saber matemático estaba depositado tácitamente en el equipo de investigadoras: *“ustedes son las que saben matemática”*

Una posible explicación de este hecho podría ser que se trate del rol habitual que las investigadoras desarrollan: profesoras de Matemática. Por otro lado también puede relacionarse con la percepción que las maestras tienen de sí mismas en relación al conocimiento geométrico del que disponen.

Las investigadoras sostuvimos las discusiones redireccionándolas para depositar en el equipo docente la toma de decisiones fundamentada. Se organizaron las reuniones a partir de los hechos discutidos y de los gestos producidos por parte del equipo docente para reinvertir las condiciones de asimetría. Esto supone la construcción de otro lugar del rol docente y por lo tanto una ruptura con su rol tradicional. Es así que el sentido que los docentes van atribuyendo a los espacios colectivos comienza a cambiar, (Sadovsky, et al. 2012).

A partir de la sesión 5, se evidencia que el equipo docente asume el espacio generado como realmente colaborativo, en algunos momentos expresan: *“nuestra investigación”*, para referirse al proceso que se está llevando a cabo.

El espacio conjunto del equipo docente e investigadores está siendo asumido como propio y esta situación se evidencia pues el equipo docente mantiene reuniones de discusión y producción fuera del espacio semanal acordado. Las maestras continúan pensando y elaborando ideas, tomando decisiones que luego son puestas a discusión en el espacio colaborativo. A su vez, a partir de las sesiones de planificación de la secuencia de actividades el equipo docente comienza a escribir documentos donde se van proponiendo algunas actividades, ideas para la enseñanza en relación al uso de GeoGebra, que luego comparten. Se evidencia así un hacer público la voz desde la práctica, tomando el espacio colaborativo como lugar donde potenciar y desarrollar lo pensado por parte del equipo docente, (Suarez, 2012 p.71). De este modo se comienza a ensayar reflexiones pedagógicas y didácticas en torno al problema de enseñanza que se detecta y a su vez se aborda la construcción de posibles respuestas bajo las condiciones propuestas de la investigación.

➤ *La producción de contenido matemático – didáctico*

➤ *Preocupaciones que las maestras traen al espacio*

Inicialmente durante las dos primeras sesiones, las preocupaciones relacionadas al contenido geométrico están vinculadas con el rectángulo y la relación de la perpendicularidad. Parecería que los niños no identifican que si hay rectas perpendiculares hay ángulos rectos. Detectamos problemas en la relación entre ángulos y polígonos.

Análisis de los aspectos del contenido polígono: ángulos interiores



A partir del problema detectado se construye una lista de manera desorganizada, se genera una lluvia de ideas en relación al tema en cuestión.

La lista genera un cúmulo de relaciones que obliga a comenzar a acotar y tomar ciertas decisiones para poner el foco en el diseño de las actividades usando GeoGebra. En la imagen que se adjunta aparece el pizarrón que muestra la variedad de ideas que surgieron en el intercambio. La figura la adjuntamos como elemento del desorden de ideas que hasta el momento se tenía.

La discusión va transitando sobre los distintos elementos y propiedades de los polígonos en general. Se pone el foco en el problema de los ángulos en relación a los polígonos, sus características, qué cosas se evidencian de ellos y qué no. Surge la idea de probar que la suma de los ángulos interiores de un triángulo es 1 llano ( $180^\circ$ ).

Tensión entre nuevas propuestas y adaptación de viejas al GeoGebra.

En este momento de definición del contenido a trabajar, el centro pasa a ser la adaptación de actividades que se realizan habitualmente en un 3er grado para validar que la suma de los tres ángulos interiores de un triángulo es  $180^\circ$ .

Esta discusión generó las condiciones para que el equipo docente pensara en realizar esta actividad usando GeoGebra. Se pone así en evidencia la tensión que se genera en el equipo docente cuando se instala el uso de GeoGebra. Se ubica en el espacio colaborativo la pregunta ¿es necesario adaptar actividades o será mejor pensarlas desde el recurso? Esta tensión se va a sostener durante varias sesiones. Aquí se plasma de cierta manera cómo a partir del espacio colaborativo, se generan discusiones, que se siguen fuera y vuelven al espacio en el próximo encuentro, en este caso a partir de la presencia de GeoGebra como centro “molesto” para la enseñanza. En este sentido poner el ojo allí y explorar lo que sucede nos ofrece un posible elemento para dar respuesta al porqué las computadoras no están siendo utilizadas para la enseñanza.

Interacciones a partir de producciones de los alumnos a través de los “yo ya sé...”

El equipo de maestras trae al espacio colaborativo varias actividades propuestas a los alumnos de 5to grado sobre “Lo que sé del rectángulo...”, “Lo que sé de ángulos...”. Se evidencia así una tensión entre lo que los alumnos saben, lo que las maestras piensan que ellos saben y qué hacer con eso.

A su vez el trabajo con el contenido geométrico, para nuestro propósito, está mediado por el uso de GeoGebra. La presencia del recurso condiciona las decisiones a nivel didáctico. Sostenemos que el uso de GeoGebra para la enseñanza de la Geometría hace posible que emerjan algunas ideas Matemáticas que con otras herramientas no surgen, como veremos en el próximo punto. No es solamente la presencia del GeoGebra en el aula la que hace que esos conocimientos matemáticos se produzcan sino que es **la gestión docente** la que posibilita esa producción. Y esa gestión docente surge en la discusión con otros docentes, practicantes e investigadores donde se lleva a cabo el diseño, la planificación y la implementación de un proyecto de enseñanza de Matemática.

Esa gestión pone al docente y al estudiante en un lugar de producción de conocimiento (Chevallard, 1991, 2007) de distintos tipos. Esta forma de sostener la tarea docente y la tarea del alumno interpela la relación producción – reproducción con respecto a la función de la escuela y a los modos en que circula el conocimiento dentro de ella.

En otro nivel de reflexiones aparece el uso de GeoGebra como generador de contenidos matemáticos no explicitados con lápiz y papel. Esta es una de las escenas que hemos llamado **hitos**. Se identifican algunas cuestiones matemáticas nuevas: **los ángulos de adentro y los de afuera de un polígono**. Esta denominación se acordó como consecuencia de decisiones asumidas en el espacio colaborativo con el fin de que no se manejara en clase ese ángulo con el rótulo de ángulo exterior. Debido a que ese término no define el ángulo en cuestión como lo hace la matemática. En este caso estamos usando el nombre ángulo “de afuera” para determinar el ángulo cóncavo asociado a uno interior. Se decidió que con esta denominación sería mejor nombrar a los ángulos interiores como de “adentro” para que no se deslizara el de afuera como sinónimo de ángulo exterior.

#### Determinación del contenido geométrico – didáctico

El abordaje de la determinación del contenido a trabajar lleva un proceso de 6 sesiones de encuentros, discusiones, idas y vueltas, de reflexiones sobre las producciones de los alumnos como elemento sustantivo de evidencia sobre lo que ellos explicitan saber. Como consecuencia de esta determinación a nivel del espacio colaborativo teníamos que considerar qué decisiones matemático-didáctica se iban a tomar a la hora de la planificación de la secuencia de actividades de enseñanza.

Es así que durante la sesión 6, luego de muchas idas y vueltas, se produce el siguiente diálogo:

*M3: “... yo ahora pensaba para ayudarlos a conceptualizar en forma más amplia ángulos, relacionados con los ángulos en los polígonos que tal si trabajamos con el de afuera (el cóncavo), y no solo con el de adentro, no solo con el externo, sino poder descubrir los otros ángulos que están y de esa manera ... no solo es informarnos acerca de la cantidad de ángulos que se pueden ver, sino que aporta a la conceptualización de ángulo y lo saco de esa idea de que el ángulo está solo relacionado al ángulo interior de polígono y lo saca de esa idea de porción de plano al que el polígono está incluido.” (.....)*

*M2: “Pero al intentar medir surgen otros y opa! Es porque hay otro ángulo...” (.....)*

*M2: “El tema ángulos es que todo el mundo le saca el cuerpo, porque no sabes cómo entrarle. Sabes que a través de los polígonos pero nunca le hincas el diente. Es como que lo rondas, lo rondas, lo rondas. Por otro lado lo que obtuve de lo chiquilines es enquistamiento. Ángulos<sup>11</sup> hay de tres tipos y no hay otra cosa después de esto (...) A mí me parece super interesante. Personalmente es algo nuevo y me genera un desafío, no es algo que se diga a mirá yo lo trabajé así...y me parece que desde la investigación aporta, que es algo nuevo porque no hay material al respecto. Desde GeoGebra sabemos que está el tema de alturas, pie de altura, potencia, corro la altura, corro los triángulos, etc. Pero de ángulos no hay secuencias hechas, no hay reflexiones hechas...no hay de ángulos cosas elaboradas, no hay reflexiones.”*

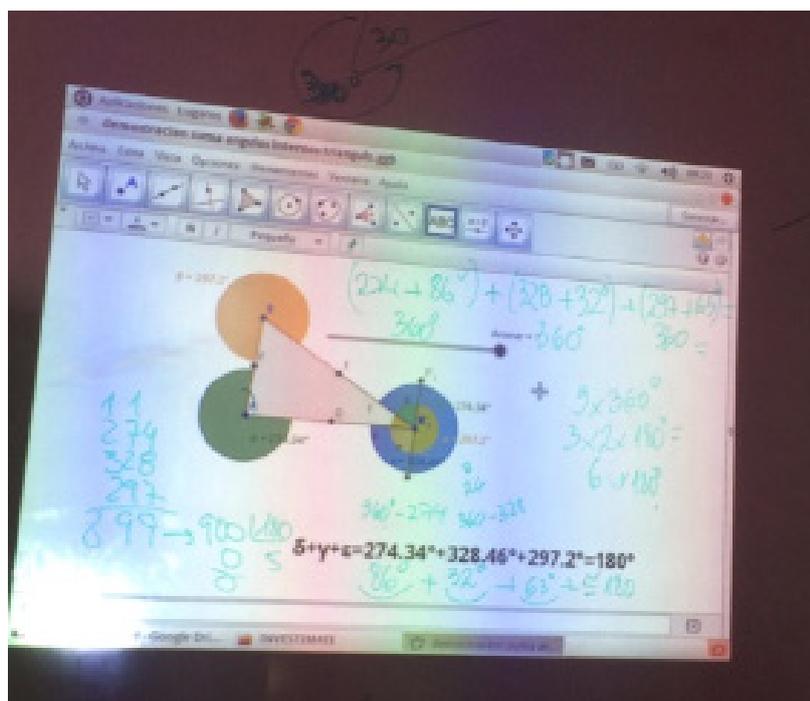
*M3: “para mí el concepto de ángulo, no la información sobre..., para mí es una pieza clave en la construcción geométrica... es un elemento importante.”*

11 Lo citado por M2 tiene relación a lo relevado por ella y M1 en una actividad propuesta a sus alumnos.

En este momento se concreta, se define la importancia del trabajo con los ángulos. El equipo docente lo justifica en términos de “él debe de la escuela”, “él debe de la formación”. Surge así una problemática sentida, que viene a intentar llenar un hueco en la enseñanza de ángulos. Los ángulos han pasado a ser el centro de la discusión, ya no desde los polígonos sino por ellos mismos, revirtiendo el énfasis establecido inicialmente que era **Polígonos: ángulos**. El contenido queda ahora establecido como “**Ángulos en: triángulos, cuadriláteros,...**”.

Este cambio es sustantivo a varias puntas. Por un lado el espacio colaborativo se conforma y las docentes se apropian de él. Esto se constata a través de los distintos diálogos presentados, la forma en cómo se plantean los problemas que se van detectando en el sentido de horizontalidad de las discusiones. Por otro las investigadoras, en los análisis e interpretación que hacemos de lo sucedido en el campo, vamos problematizando lo sucedido en el encuentro siguiente. Este forma de abordar el trabajo en el espacio colaborativo se vuelve en términos de tensiones, como la definen Sadovsky et al. (2012 pp. 8-10), no en blanco y negro, no entre lo que está bien o lo que está mal, sino la tensión como herramienta de análisis ya que permite ubicarse a cada integrante del espacio colaborativo en “algún punto” de un trayecto cuyos extremos serían los polos. En este caso desde los polígonos hasta terminar en los ángulos, así como también en un continuo con un extremo en usar solo lápiz y papel y el otro extremo usar solo GeoGebra.

Es así que el estudio de las relaciones entre **los ángulos de afuera y de adentro** en triángulos y cuadriláteros son las que se plasman en la secuencia de actividad que se producirá en el espacio colaborativo, para luego ser implementada en el aula.



La foto adjunta es una muestra de lo producido en el espacio colaborativo durante las distintas sesiones donde se fue determinando el contenido matemático a ser enseñado.

### ► Conclusiones hasta el momento

A continuación presentamos algunos puntos que se relacionan con las conclusiones que estamos construyendo en este proceso que estamos transitando.

El espacio colaborativo se constituye como un espacio de producción didáctico- matemático donde se desarrollan tareas que son invisibles en la tarea docente tradicional y diaria del docente en relación al diseño y planificación de secuencias de enseñanza.

Esta invisibilidad es asumida tanto por el propio docente como por toda la comunidad.

El espacio colaborativo se constituyó en un lugar donde los maestros en conjunto con los investigadores pueden pensar sus prácticas y actuar sobre ellas.

Es así, que a modo de eje central en relación a la construcción del espacio colaborativo, éste se constituyó en lugar de encuentro y de pensamiento activo. Entonces podemos contraponer con el trabajo habitual docente en soledad, con la generación de espacios que favorecen y propician pensar cuestiones matemáticas de enseñanza. Es allí, en ese espacio, donde surgen nuevas ideas usando nuevos recursos.

De igual modo los efectos de las modificaciones y retroalimentaciones en la secuencia diseñada, a partir de lo que se analizó en las producciones de los niños, se vincula con el análisis didáctico como herramienta que posibilita proyecciones y cambios en el pensar del docente.

El espacio colaborativo se volvió también como espacio de formación no solo de los maestros e investigadores sino también para la formación de estudiantes que están realizando su práctica en la escuela. El espacio colaborativo es donde las estudiantes “viven” lo que están estudiando y aprenden a planificar, implementar y analizar conjuntamente sus prácticas. De este modo no es un conocimiento declarativo sino que hay marcas de ese proceso, hay huellas.

En relación al punto anterior, surgió explícitamente el reconocimiento y uso del análisis didáctico (Brousseau, 1986) como herramienta para pensar la enseñanza de manera consciente, y es en este espacio donde se centra la intencionalidad didáctica. Pensar a partir de lo que los niños pueden producir, lo que van produciendo durante la secuencia y de cómo ésta se modifica ayudó a generar nuevas ideas de enseñanza. En ese sentido nos permite describir las regulaciones que el equipo docente hace en relación a la enseñanza de un contenido matemático en interacción con nosotras, en este caso de los ángulos en polígonos.

Bajo estas condiciones se produjo la determinación de un contenido “nuevo” desde la enseñanza de la matemática para dar lugar a generalizaciones y nuevas relaciones fundadas: los ángulos de adentro y los ángulos de afuera, sus relaciones en los distintos polígonos. Es decir que al recorrer las relaciones matemáticas y analizar sus transformaciones, en relación a los distintos recursos, se confronta y se producen ideas nuevas. Observar que lo construido no es objeto de enseñanza habitual y sin embargo ayuda a la conceptualización de la idea de ángulo.

## » Bibliografía

- » Boavida, A. y Da Ponte, P. (2002). *Investigación colaborativa: potencialidades y problemas*. En GTI, org. Reflejar e investigar sobre la práctica profesional. Lisboa: APM (pp. 43-55).
- » Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática*. Córdoba: Facultad de Matemática, Astronomía y física. Universidad Nacional de Córdoba.
- » Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- » Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- » Chevallard, Y. (2007). *Passé et présent de la Théorie Anthropologique du didactique*, en Higuera, Estepa y García, *Sociedad, Escuela y Matemáticas*. Universidad de Jaén.
- » Guber, R. (2014). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Segunda reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Red Latinoamericana de Portales Educativos. (2012). *Caracterización de Buenas Prácticas en Formación Inicial Docente en TIC*. Buenos Aires: OEI.
- » Sadosky, P. (2005). *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- » Sadosky, P., Quaranta, M., Becerril, M. e Itzcovich, H. (2012). *Producción matemático-didáctica a propósito de una experiencia de planificación en el marco de un trabajo colaborativo entre maestros e investigadores*. Buenos Aires: UNPE.
- » Suarez, D. (2012) *Docentes, Narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. En Sverdlík, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. (pp 71- 110). Buenos Aires: Noveduc.

# La evaluación en el entramado entre los mundos de la formación y la profesión en el Taller de práctica pre profesional de Trabajo Social

DI MATTEO, María Florencia / UBA -florenciadm@hotmail.com

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: evaluación de los aprendizajes, formación pre profesional, universidad, trabajo social.

## ► Resumen:

Presentamos análisis de una investigación sobre la evaluación de los aprendizajes en la formación pre profesional de trabajadores sociales. Se estudia un caso correspondiente a un espacio curricular que adopta para la formación la modalidad de taller. Éste incluye horas de trabajo en el aula y otras en el Centro de Práctica (institución donde los estudiantes experimentan el trabajo pre profesional acompañados por un referente institucional). Para este trabajo, nos proponemos caracterizar rasgos de la evaluación y la formación desde una mirada pedagógica y didáctica e identificar el lugar que ocupa la profesión en la definición de las prácticas e instrumentos de evaluación.

En términos metodológicos, la investigación se enmarca en el enfoque clínico en sentido amplio desde una lógica cualitativa y presenta un interés por estudiar en profundidad las singularidades de las situaciones desde interpretaciones entendidas como atribuciones de sentidos realizadas por el investigador. Se recogieron documentos curriculares (plan de estudio de la carrera y programa del taller), consignas de trabajos prácticos, fichas de evaluación del desempeño y se realizaron entrevistas en profundidad a la docente y a nueve estudiantes y ocho observaciones de clases.

Desde el análisis de los datos, elaboramos tres hipótesis interpretativas. Una referida al diseño y desarrollo del dispositivo de formación y de evaluación desde una lógica de alternancia. La otra, vinculada al modo de trabajo en las clases, centradas en torno a modos de trabajar el conocimiento que articulan modos de pensar y actuar la formación y la profesión. La tercera hipótesis enuncia una lógica de comprensión, recursividad y gradualidad en la evaluación que emplea diferentes instrumentos con la finalidad de hacer pensable la experiencia de la práctica pre profesional en el Centro de Práctica.

## ► Introducción

Este trabajo presenta avances de análisis de una investigación<sup>12</sup> cuyo objetivo consiste en caracterizar rasgos de un dispositivo de formación y de evaluación de los aprendizajes en un curso universitario de formación pre profesional desde una mirada pedagógica y didáctica e identificar el lugar que ocupa la profesión en la definición de las prácticas e instrumentos de evaluación.

La investigación se enmarca en el enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010) desde una lógica cualitativa y presenta un interés por estudiar en profundidad las singularidades de las situaciones.

<sup>12</sup> La investigación forma parte de una tesis doctoral dirigida por la Dra. Diana Mazza. Tiene sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires.

Desde aquí la construcción del conocimiento implica elaborar hipótesis interpretativas con una finalidad comprensiva antes que explicativa. Esa interpretación se entiende como construcción de sentidos (Mazza, 2015) por parte del investigador sobre las situaciones de estudio.

Para el diseño de investigación, se adopta un estudio de casos<sup>13</sup>. Para esta ponencia se toma el de Taller IV, un curso de práctica pre profesional perteneciente a la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. Taller IV es un espacio curricular de duración anual, con una carga horaria total de 180 horas y semanal de 6 horas que se distribuyen entre el aula (2 horas) y el Centro de Práctica (4 horas) y un tiempo extra, pero sin carga horaria prefijada, es requerido para los espacios de supervisión. El Plan de Estudios define al aula como “*espacio privilegiado donde abordar los contenidos teóricos – metodológicos propuestos para cada Taller y donde describir, analizar y problematizar los sucesos ocurridos en el centro de práctica.*” (2012:28). Centro de Práctica es la denominación empleada para referirse a la institución u organización social que interviene en la atención de diversas problemáticas sociales, donde los estudiantes, acompañados por un profesional a cargo –llamado referente-, experimentan el quehacer disciplinar. Finalmente, el Plan de Estudios define a los espacios de supervisión como parte de la propuesta de formación, desde los que se propone el abordaje de los obstáculos y las potencialidades operativas y subjetivas del desarrollo del proceso de aprendizaje a través de un trabajo individual o en pequeños grupos de estudiantes. Desde una planificación estratégica (Morin, 1996) se prevé uno por cuatrimestre y otros en función de la demanda de los estudiantes, razón por la que no tienen carga horaria definida anticipadamente.

Curricularmente, Taller IV se sitúa en el subtrayecto de Práctica Pre profesional, el que se propone la articulación de elementos teóricos y metodológicos y el empleo del conocimiento para la futura intervención profesional. Según el programa, son objetivos del curso: analizar la cuestión social y el escenario de intervención, aplicar saberes para intervenir con sujetos y familias en la institución de la práctica pre profesional.

En cuanto a materiales empíricos, se recogieron documentos curriculares (plan de estudio de la carrera y programa del taller), consignas de trabajos prácticos, fichas de evaluación del desempeño, se observaron ocho clases (dieciseis horas) y se realizaron entrevistas en profundidad a la docente y a nueve estudiantes. El análisis de la información se realizó según cada fuente. Para el plan de estudios se considera: el perfil del graduado, la estructura curricular con especial referencia a trayectos y sub-trayectos de formación y las concepciones teóricas sustentadas. El análisis del programa focaliza en sus componentes, la consistencia interna, los propósitos y objetivos del taller, los contenidos, la propuesta metodológica y las formas de evaluación. Se analizan los trabajos prácticos haciendo una descripción técnica de cada instrumento, la modalidad de administración y resolución, el tipo de tarea y demanda cognitiva. Para el análisis de las observaciones de clase se emplea el análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2000), desde el que se acerca a la comprensión del objeto desde diferentes dimensiones: técnico instrumental, social y psíquica- emocional. Las entrevistas fueron analizadas de acuerdo con el denominado ordenamiento conceptual dado en el marco del método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967). Una vez construidas las familias de categorías, se elaboran hipótesis interpretativas a partir de esos datos.

## ► *Discusión y resultados preliminares*

### *Hipótesis 1: La formación pre profesional en Taller IV asume una lógica de alternancia*

Centralmente, la propuesta de formación de Taller IV tiene como eje analizar y problematizar la

.....  
13 Los casos seleccionados corresponden a cursos de carreras de diferentes áreas del saber: medicina, ingeniería y trabajo social. Todas pertenecen a universidades públicas nacionales de la Argentina, situadas en la Ciudad de Buenos Aires. El caso de Medicina es el “Módulo de Salud Mental”, espacio curricular anual que forma parte del Internado Anual Rotatorio, última instancia de formación de grado de los futuros médicos. El caso de Ingeniería es la “Práctica Profesional Supervisada”, espacio curricular que se desarrolla a través de tutorías individuales en las que un docente ingeniero va siguiendo el proceso de análisis y escritura de informe a partir de una práctica profesional efectivamente realizada por el estudiante.

experiencia de práctica pre profesional que los estudiantes llevan a cabo en los Centros de Práctica. Esta experiencia es retomada en el aula desde actividades y los trabajos prácticos que forman parte de la propuesta de evaluación y en instancias de supervisión. Así, el diseño y desarrollo de esta propuesta pedagógica parte del supuesto según el cual asistir al centro de trabajo y observar prácticas de otros profesionales no garantiza en sí misma la formación (Ferry, 2008). Para que esa potencialidad formativa se haga acto es necesario un trabajo de análisis y reflexión sobre esa acción (Schön, 1991).

De acuerdo con lo señalado por la docente y lo observado en las clases, inicialmente, los estudiantes analizan materiales producidos por compañeros de años anteriores y a medida que transitan los Centros de Práctica, los propios son los insumos a analizar. Según el tipo de inserción allí, se requiere un particular trabajo analítico. En la primera etapa (de dos meses de duración aproximada), los estudiantes recogen información sobre la institución y observan las entrevistas que realizan los referentes, deben describir y analizar las políticas públicas y sociales que la enmarcan y el/los programas que ejecuta, los objetivos, la/s problemática/s social/es que aborda, los recursos disponibles para su prestación, la dinámica institucional de los Centros de Práctica, los modos de ejercicio profesional de los referentes entre los principales aspectos. En esta instancia se espera una inserción institucional cuidada y el desarrollo de una mirada profesional que defina problemas y los aborde teóricamente, expresando un modo de pensar la profesión desde la ubicación institucional, el análisis teórico y la problematización. En la segunda instancia de trabajo en los Centros de Práctica (con seis meses de duración), los estudiantes deben diseñar y emplear su estrategia de intervención mediante entrevistas y seguimientos a sujetos y familias y ser críticos y propositivos en la aplicación de instrumentos, basándose en la bibliografía. En este proceso, el foco se coloca en el trabajo de intervención y la teoría es empleada como herramienta para reflexionar sobre la propia acción (Schön 1991).

Desde el punto de vista de los estudiantes, las clases enfatizan una modalidad de trabajo centrada en problematizar y tomar distancia de las experiencias vividas en los Centros de Práctica, situación que colocaría a la propuesta en el marco de la profesionalización (Barbier, 1999). Aquellos señalan que el eje se sitúa en el trabajo de análisis sobre el hacer de la práctica pre profesional, reflexión realizada a posteriori de esa acción y mediatizada por la teoría, los intercambios con compañeros y la docente en las clases y también desde los trabajos de evaluación. Sobre ello, cuatro de nueve estudiantes entrevistados diferencian a esta forma de trabajo de aquella centrada en la mera descripción de vivencias con una finalidad de hacer catarsis o terapia (como ellos la llaman), situación que, según señalan, han vivido en talleres de práctica pre profesional previos, lo cual no favorecía la problematización. Esto permite pensar que para que haya formación es necesario un tipo de análisis sobre la propia práctica que fomente la inteligibilidad de los procesos, de las historias, de las dinámicas y especialmente de las condiciones de producción del cambio (Barbier, 1999).

*Hipótesis 2: Las clases de Taller IV asumen un entramado que articula un trabajo sobre el conocimiento centrado en modos de pensar y actuar la disciplina y la profesión.*

Construimos esta hipótesis a partir del análisis didáctico multirreferenciado de las clases (Souto, 2000), es decir desde las perspectivas instrumental, social y psíquica.

Desde una perspectiva instrumental las clases presentan los siguientes rasgos. Los objetos de conocimiento (Chevallard, 1997) refieren a teorías y conceptos, procesos metodológicos y análisis de experiencias profesionales; objetos a enseñar que coinciden generalmente con el objeto de enseñanza (Chevallard, 1997). Estos últimos incluyen situaciones y experiencias de práctica, procedimientos metodológicos en Trabajo Social; teorías, conceptos y normativas y nociones del orden de la epistemología de la práctica y otras del campo de la sociología de las profesiones. En las clases se observa una predominancia de ciertas nociones que se enfatizan en el desarrollo de los contenidos: referidos al rol del trabajador social y otros ligados a enfoques sobre la formación pre profesional. En ciertos sentidos, se infiere una estrecha relación entre esos modos de pensar el ejercicio de la profesión y los modos de concebir la formación pre profesional desde las clases en el taller. Las demandas de aprendizaje explícitas (Doyle, 1998) se manifiestan mediante consignas de actividad expresadas al inicio de cada clase y requieren: presentar las instituciones Centro de Práctica, emplear el corpus teórico conceptual construido a lo largo de la carrera para analizar situaciones y reflexionar sobre el posicionamiento y rol profesional del trabajador social en diferentes áreas de trabajo y contextos.

Las demandas implícitas (Doyle, 1998) refieren a sentidos construidos sobre: ser estudiante desde su trayectoria académica, analizar situaciones o casos reales vividos por los mismos actores, usar la teoría orientada a pensar en la práctica profesional de intervención, valorar la propia subjetividad como parte del análisis y respetar y valorar al otro en la formación. Las supervisiones se entienden como medios y contenidos de la formación pre profesional. En cuanto al tipo de conocimiento promovido predomina el situacional (Edwards, 1997) en tanto se interpela a los estudiantes a analizar situaciones reales, generalmente, producto de su propia práctica pre profesional y como futuros trabajadores sociales.

Desde una perspectiva social, las clases de Taller IV se caracterizan por los rasgos que se enuncian a continuación. La docente ejerce un liderazgo basado en los aspectos socio afectivos (Maissonneuve, 1977) que se expresan mediante la modalidad de las interacciones, la valoración del trabajo y de la palabra de los estudiantes, el clima de contención, de apertura, de disposición a aprender, de la intención por compartir las experiencias y los pensamientos, la emoción que predomina y el bajo nivel de directividad de la docente. Esa intervención desde un liderazgo socio afectivo le permite a la docente encauzar las emociones y ansiedades de los estudiantes hacia la tarea académica; es decir ello posibilita su intervención desde un punto de vista de gestión socio operativa (Maissonneuve, 1977). La profesora interviene articulando lo socio operativo y lo socio afectivo a través de una modalidad que asume una forma de trama: relaciona el objetivo de la clase, el desarrollo conceptual, los sentidos de los estudiantes y las interpretaciones de ella misma. Esto expresa que no hay una prescripción sobre una única manera de orientar la clase hacia el objetivo, sino que toma en cuenta los emergentes y busca alternativas para intervenir desde ellos. Esta modalidad de intervención en la enseñanza y la formación en Taller IV podría pensar como un modo de concebir también la práctica profesional.

En cuanto a la dinámica de grupo de los estudiantes, predomina la cooperación (Johnson y Johnson, 1998) en tanto las metas de la docente y los estudiantes se ligan entre sí. Los roles de los estudiantes se encuentran centrados en la tarea (Anzieu y Martin, 1971). La comunicación en las clases transcurre de manera fluida y compartida entre la docente y los estudiantes (Watzlavick, 1997), con transmisión tanto contenidos teóricos y metodológicos como de un clima de disponibilidad, horizontalidad, receptividad, atención, asertividad, interés y compromiso con la tarea por parte de la profesora. La horizontalidad y clima de trabajo como prácticas expresarían una concepción de sujeto tanto de la formación como de la intervención en el Trabajo Social. Desde este nivel de análisis se infiere también una configuración de didáctica de lo grupal (Souto, 1993), en tanto el grupo es objeto de trabajo e intervención pedagógica.

El análisis de los datos de las observaciones de clases de Taller IV desde una perspectiva psíquica permite señalar que predomina una mentalidad de tipo grupo de trabajo (Bion, 1980), en tanto cobra fuerza el trabajo racional desde las consignas explícitas en cada clase, un predominio de contenidos teóricos y metodológicos y una comunicación referida a análisis conceptuales. En cuanto a los modos de intervención, la docente desempeña una capacidad de rêverie (Bion, 1980), actuando como continente que aloja contenidos, representaciones, dudas y temores para devolverlos transformados ayudando a pensar y a construir conocimientos. En este sentido, las clases adquieren un vínculo tolerante (Bion, 1980), en donde los distintos puntos de vista no se juzgan, sino que se comprenden, ello posibilita que el pensamiento emerja. Estos modos de intervención suponen que la docente entiende que la profesión y la formación pre profesional movilizan y pone en juego los aspectos emocionales del sujeto de la formación. Esta interpretación puede hacerse extensiva a los modos de pensar la intervención profesional.

### *Hipótesis 3: La evaluación de los aprendizajes: recursividad, gradualidad, comprensión y el uso de múltiples instrumentos.*

La centralidad otorgada a la experiencia y análisis de práctica pre profesional se expresa, como hemos visto en la propuesta del Taller tanto en su diseño como en el desarrollo. Esta demanda de aprendizaje atraviesa también lo requerido desde la evaluación.

Desde el programa, se enuncia que la evaluación refiere tanto al proceso como a los resultados del aprendizaje de los estudiantes. En la primera, se considera el trabajo de los alumnos en clase, sus producciones, sus desempeños en el Centro de Práctica y el aula y las supervisiones. La evaluación

de productos del aprendizaje se basa en los cuatro trabajos prácticos y las fichas de desempeño. Los trabajos (dos por cuatrimestre), contienen consignas de análisis sobre lo observado y realizado en los Centros de Práctica, se elaboran individualmente (solo uno es grupal) y de manera domiciliaria. Docente y referente institucional completan en cada cuatrimestre las fichas de desempeño para cada estudiante.

De acuerdo con el análisis de las entrevistas, de las observaciones de clase y del seguimiento del trabajo en los Centros de Práctica, los trabajos prácticos acompañan la actividad realizada en estos últimos. El primero de ellos requiere la presentación de la institución, la identificación de problemáticas sociales sobre las que trabaja, el análisis de los modelos de intervención social del Estado y su implementación en los espacios institucionales en los que realizan sus prácticas; la docente y los estudiantes llaman a este trabajo, informe de inserción. El segundo, focaliza en el análisis teórico de alguna problemáticas de la familia y el sujeto desde el punto de vista de las Políticas Públicas y Sociales. El tercero demanda la elaboración de una presentación escrita de una situación de intervención de la práctica pre profesional construida como problemática –vivida por el estudiante-, la cual se presentará y analizará en clase bajo la modalidad ateneo. Y el cuarto, es un trabajo final integrador que retoma el análisis situacional (realizado en el primer trabajo), el abordaje teórico, el diseño y la estrategia de intervención desarrollada por el estudiante en el Centro de Práctica y su evaluación junto con la elaboración de un informe social. Como se expresa, la propuesta de evaluación a través de los trabajos prácticos supone un modo de concebir al aprendizaje de manera recursiva y gradual tal como se observa en la demanda de los trabajos prácticos, desde los que se requiere, gradualmente, una profundización y focalización en una temática del campo disciplinar y profesional del Trabajo Social. Estos requerimientos transmiten un mensaje sobre la profesión según el cual el ejercicio profesional implica una articulación entre un eje teórico metodológico, un ético político y otro instrumental operativo (Arias, 2013).

Desde la perspectiva de los estudiantes, los trabajos prácticos son entendidos como graduales y formando parte del trabajo de acompañamiento y formalización del proceso de trabajo y formación en el Centro de Práctica. Al respecto señalan “acompaña y da cuenta del proceso a lo largo del año”, “son como pasitos, todos escalonados y que acompaña la profundización que se va dando en el trabajo en el Centro de Práctica”. La evaluación es también vista como instancia que ayuda a reflexionar, pensar, analizar y conceptualizar lo que se está haciendo, tarea que, por esta vía, enriquece las intervenciones posteriores, así lo expresan permite “Echar luz a situaciones complejas y analizar a la luz de la teoría”. Por último, se destaca la idea según la cual la evaluación implica una articulación, una síntesis y una integración de contenidos teóricos y situaciones vividas en el Centro de Práctica. Así, señalan que la modalidad de evaluación es integral, que supone una síntesis y articulación de lo que van aprendiendo y que integra teoría y práctica.

Es posible señalar, también, que la evaluación asume una lógica comprensiva y se conforma por diversas situaciones, prácticas e instrumentos de evaluación que recogen diferentes perspectivas y voces sobre el proceso de formación pre profesional de los estudiantes. Esa lógica comprensiva se expresa en la finalidad de conocer el proceso en los distintos momentos del trabajo en la práctica pre profesional para comprenderlo, revisarlo y re direccionar la tarea en caso de que haga falta “mejorar aquello que hay que reforzar”, “ver qué trabas u obstáculos surgen”, “conversar sobre el plan de la segunda mitad de año, lo que se planifica, los objetivos y actividades que se pueden plasmar”. Esta lógica comprensiva concibe al aprendizaje como un proceso recursivo, gradual, que transcurre en un devenir y se sitúa en una larga temporalidad de este modo reconoce la formación desde sus aspectos singulares e idiosincráticos.

Para dar cuenta de ese complejo proceso de formación, se recurre a situaciones, prácticas e instrumentos que brindan información sobre diferentes aspectos o facetas del proceso de aprendizaje del estudiante. Esas formas de evaluación, entendidas como artificios (Souto, 2010) comparten la finalidad de hacer pensable y analizable la experiencia de práctica pre profesional que acontece en los Centros de Práctica y, con especial referencia, analizar los momentos del proceso metodológico en el Trabajo Social. Este objetivo se enmarca en la señalada lógica de la alternancia (Ferry, 2008), es decir supone momentos de enseñanza que se parecen a la enseñanza en la formación inicial y otros de formación que se ligan al universo de la formación (Barbier, 1999). Las distintas consignas de las situaciones, prácticas e instrumentos de evaluación implican y refieren también a momentos

de desarrollo de las competencias en situaciones de trabajo –pre profesional-, ubicándose así en el espacio y la cultura de la profesionalización (Barbier, 1999).

Entre los diferentes aspectos que se consideran para construir la evaluación se incluye el encuadre de trabajo, la participación, la implicación, el involucramiento con la tarea, la autonomía, el trabajo en equipo, las competencias comunicativas (orales y escritas) y en mayor medida a las llamadas capacidades operativas (análisis crítico de los problemas, integración del marco teórico en el análisis de los problemas, conocimiento, interpretación y manejo de las políticas sociales del área temática y del territorio de inserción, posicionamiento ético, valorando la responsabilidad frente al usuario y el secreto profesional, desarrollo de entrevistas, delimitación del problema objeto de intervención, elaboración de diagnósticos sociales, diseño de estrategias de intervención, elaboración de informes sociales ajustados a los destinatarios y a los objetivos de intervención). Debido a esta toma de conciencia de la multiplicidad de dimensiones que consideran parte de la evaluación en la formación pre profesional, la construcción de la evaluación incluye modalidades escritas, orales, de desempeño, individuales, grupales. Ellas son: la observación que la docente realiza del desempeño de los estudiantes en el aula, la observación por parte del referente sobre el desempeño de los estudiantes en el Centro de Práctica, la observación de la docente considerando conversaciones con el referente y los estudiantes, los trabajos prácticos, las clases especiales a cargo de los alumnos, los espacios de supervisión. La triangulación entre situaciones, instrumentos y actores de la modalidad de evaluación de Taller IV permite construir una mirada tanto global como particular y singular del proceso de los estudiantes –no de modo normativo o prescriptivo- considerando las dimensiones de la formación en la práctica pre profesional.

### ► *Consideraciones finales*

El análisis sobre el diseño y desarrollo de las prácticas e instrumentos de evaluación de Taller IV requirió de su contextualización en la propuesta de formación, situada en una lógica de la alternancia (Ferry, 2008) entre el centro profesional, donde los estudiantes observan a otros profesionales y realizan sus prácticas pre profesionales, y el centro de enseñanza que acontece en el espacio institucional del aula. El trabajo en este último tiene como eje el análisis de la práctica con el fin de analizarla y problematizarla tomando herramientas teóricas que permitan tomar distancia de lo inmediata y emocional y hacer pensable esa acción para favorecer una intervención situada y con justificación teórica. La misma asume la propuesta de evaluación.

La modalidad adoptada supone la toma de conciencia de la evaluación como proceso multidimensional que se entrama con la enseñanza y la formación y requiere del empleo de una diversidad de situaciones, prácticas e instrumentos de evaluación que permiten comprender el proceso del sujeto desde diferentes dimensiones: su inserción y desenvolvimiento en la institución, sus conocimientos teóricos y metodológicos requeridos para la profesión, su implicación personal, entre otros. Esta forma asume que la evaluación es una construcción e interpretación -siempre en curso-, a partir de información proveniente de diversas prácticas e instrumentos de evaluación. Esta modalidad –compartida con la enseñanza y la formación- se caracteriza también por incluir al sujeto de la formación y su subjetividad. Adopta una finalidad centrada en contribuir a que los estudiantes desarrollen una mayor inteligibilidad de la práctica –pero no desde un encuadre prescriptivo y normativo- (Andreozzi, 1998) y que la docente comprenda –no controle ni prescriba- para revisar y mejorar la práctica.

Todos esos rasgos permiten pensar que la evaluación en la formación pre profesional en Taller IV se asemeja a un trabajo clínico desde el que se aborda la formación como transformación y trabajo sobre uno mismo (Ferry, 2008). Estas prácticas expresarían el pasaje de la noción de enseñanza a la de formación (Barbier, 1999) en tanto suponen un acompañamiento de la formación, no interviniendo desde la prescripción sino desde la comprensión en profundidad y desde la construcción con el otro.

### ► *Referencias bibliográficas*

- » Andreozzi, M. (1998). Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica del encuadre de formación. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año

VII. Nro. 13.

- » Anzieu, D. y Martin, J. (1971). *Dinámica de los grupos pequeños*. Bs. As., Kapelusz, 1971. (Pp. 115-119; 195-198). En Edición 1997 de Biblioteca Nueva. Pp. 137-145; 259-261.
- » Arias, A. (2013). El proceso metodológico y los modelos de intervención profesional. La impronta de su direccionalidad instrumental y su revisión conceptual actual. *Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social" - Aportes a lo público desde 202 la investigación Año 3 - Nro. 5*. Pp. 201- 204.
- » Barbier, J.M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Colección Formador de Formadores. Serie Los Documentos. F.F. y L., UBA – Novedades Educativas
- » Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires, Paidós.
- » Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. Prefacio, Introducción y Caps. 1, 2, 3, 4, 5.
- » Documentación consultada: Plan de Estudios Trabajo Social, R.C.S. 5962/12. Programa de Taller IV, Año 2014. Entrevistas realizadas a la docente y a estudiantes del Taller IV, año 2014.
- » Doyle, W. (1998). Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable. Ficha de Cátedra, OPFyL.
- » Edwards, V. (1997). "Las formas del conocimiento en el aula" En ROCKWELL, E., *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica. Pp.145-172.
- » Ferry, G. (2008). "Acerca del concepto de formación" en *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas
- » Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- » Johnson, D. y Johnson, R. (1998). *The Internal Dynamics of Cooperative Learning Groups*. En Slavin y otros: *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Plenum Press, New York, 1985. En Ficha de Cátedra Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Aportes Teóricos. OPFyL.
- » Maissoneuve, J. (1977). "Liderazgo e influencia social" en *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Mazza, D. (2015). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- » Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- » Schön, D. (1991) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- » Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As., Miño y Dávila Editores.
- » Souto, M. (2000). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En Ficha de Cátedra Nº 1, Didáctica II, OPFyL (Reedición 2008).
- » Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. Buenos Aires, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, V.XVII (29), Pp57-74.
- » Watzlawick, B., Bavelas, J. y Jackson, D. (1997). "Marco de referencia" y "Algunos axiomas exploratorios de la comunicación". En *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

# *Desafíos y enseñanza-aprendizaje. Diálogos y prácticas interdisciplinarias en escuela primaria de Brasil desde el mínimo del plan de estudios de geografía en el Estado de Río de Janeiro*

DOS SANTOS, Clézio / PPGGEO-UFRRJ - cleziogeo@yahoo.com.br

*Eje: Construcción de conocimientos y saberes*

*Tipo de trabajo: ponencia*

» *Palabras clave: Plan de estudios, geografía, escuela pública, interdisciplinaria, Brasil.*

## ► *Resumen:*

La discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía y las prácticas disciplinarias, interdisciplinarias y transversales en la escuela básica surgió de la necesidad de reflexión de las prácticas pedagógicas de los profesores de geografía de las escuelas públicas de la región metropolitana de Río de Janeiro y la comprensión de cómo estos maestros de currículo mínimo efecto recursos en la escuela pública fluminense y financiaba la Fundação de Apoio à Pesquisa Carlos Chagas (FAPERJ). Ha establecido el concepto de interdisciplinariedad, en la escuela todos los días, alrededor de dos ideas: la interdisciplinariedad como un trabajo conjunto de profesores de los diferentes componentes curriculares en proyectos u otras formas de acción colectiva. Bajo cualquiera de estas perspectivas, son comunes engañosa representaciones que llevan a exageraciones y omisiones que si quieren enseñar. El conocimiento parcial no dan cuenta para resolver problemas que requieren conocimientos específicos relacionados con un propósito común y central, es decir, es imprescindible el diálogo entre estas parcial conocimiento (o específica), especialmente para la comprensión de los objetos y el logro de objetivos comunes sin descartar sin embargo, las especificidades de cada componente curricular. Sin embargo, es necesario, en primer lugar, el profundo conocimiento de la disciplina que permita el diálogo con otros conocimientos, aquellos que quieren construir. En esta perspectiva, la interdisciplinariedad se consolida como una consecuencia natural del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado principal libró un debate centrado en las diferentes prácticas pedagógicas dirigidas desde una perspectiva reflexiva y contextualizada en la relación teoría-práctica; sobre el interdisciplinario y transdisciplinario practicar en escuela y hecho posible el desarrollo del curso de extensión para estudiantes y profesores de Colégio Estadual Arêa Leão en Nova Iguaçu-RJ, además de la acción de los extensionistas y, sobre todo por profundizar el diálogo con la educación básica.

## ► *Introdução*

A pesquisa sobre a análise do Currículo Mínimo (CM) de Geografia do estado do Rio de Janeiro integra o projeto *O Ensino-Aprendizagem da Geografia e as Práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais na Escola Básica* e conta com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa Carlos Chagas (FAPERJ) via Edital de Apoio as Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro em parceria com o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão no Município de Nova Iguaçu, localizado na Região Metropolitana do Rio de

Janeiro.

O Colégio Estadual Eng<sup>o</sup> Carlos Frederico de Arêa Leão foi inaugurado em 1965, hoje o colégio conta com 107 professores e 47 funcionários extraclasse tendo como diretor geral, o professor Cristiano Alex da Silva. O Colégio foi escolhido por ter algumas características relevantes para a pesquisa como a oferta tanto do Ensino Fundamental, como do Ensino Médio, nos períodos da manhã, tarde e noite.

A pesquisa tem como objetivo analisar como os focos bimestrais presentes no Currículo Mínimo (CM) de Geografia para o estado do Rio de Janeiro, conseguem orientar a abordagem conceitual da disciplina escolar Geografia.

A metodologia utilizada é embasada no referencial teórico da área de Educação e do Ensino de Geografia, especialmente em trabalhos focados nas práticas docentes e na análise dos questionários aplicados aos professores do Ensino Médio da escola envolvida na pesquisa. Dentre os referências destacam-se: Cavalcanti (2005, 2011), Morin (1990, 2002), Fazenda (2005, 2008); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Santos (2013) e Farias (2013, 2014).

As entrevistas foram realizadas com os 8 professores de Geografia de Ensino Médio do Colégio Estadual Arêa Leão, estas entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio após consentimento dos entrevistados, e seguiam uma estrutura semiaberta com questões relacionadas ao uso do Currículo Mínimo de Geografia na escola, como eles trabalhavam com os focos bimestrais, suas leituras sobre as práticas disciplinares e as práticas interdisciplinares. As entrevistas nos guiaram para contextualizar a discussão apresentada ao longo da pesquisa. Optamos em não apresentar a tabulação dos dados, já que eles foram articulados ao longo do desenvolvimento do texto e também não apresentar as transcrições das respostas, já que elas aparecem como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores.

A ideia do trabalho interdisciplinar no ensino regular continua sendo uma prática desafiadora. Propostas para sua efetivação vêm encontrando resistências nas salas de aula sejam elas conscientes ou não, com reflexos diretos no trabalho dos professores e na rotina dos estudantes, assim como no processo de ensino-aprendizagem.

### ► *A construção do Currículo Mínimo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro*

A construção do Currículo Mínimo de Geografia (CM) para o estado do Rio de Janeiro foi realizada em dois momentos, um que resultou na primeira versão do Currículo Mínimo em 2010 organizado pela SEEDUC e sua reformulação feita em 2012, realizada pela SEEDUC em parceria da Fundação CECIERJ resultando na segunda versão do CM.

De acordo com a SEEDUC o Currículo Mínimo de Geografia é apresentado da seguinte maneira:

Neste documento é apresentada uma revisão do Currículo Mínimo de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular da rede estadual do Rio de Janeiro, efetuada ao final do ano de 2011 e início de 2012, com base nas análises críticas e sugestões apontadas em escutas presenciais e virtuais, e apoiada em estudos realizados no campo do currículo e na Geografia escolar. Nesta releitura do Currículo Mínimo aplicado em 2011, buscamos torná-lo mais próximo da realidade escolar, considerando as várias questões que perpassam a prática docente e a estrutura escolar (SEEDUC, 2012, p.03).

A fala oficial deixa claro que mudanças foram incorporadas no CM de Geografia seguindo as contribuições das críticas feitas pelos professores da rede que utilizaram a primeira versão. Nesta segunda versão o CM tem como característica uma estruturação que levou em conta as escutas presenciais e virtuais.

Essa concepção de um currículo em construção é denunciada na apresentação do documento:

Acreditamos que o processo de elaborar um currículo mínimo é permanente, e se faz em espaços e tempos diversos, o que o torna extremamente desafiador. A diversidade encontrada nas escolas do nosso Estado reforça a importância de um currículo mínimo estruturado por habilidades e competências, bem como do trabalho interdisciplinar. (SEEDUC, 2012, p.03).

Dois focos são destacados no documento um currículo mínimo estruturado por habilidades e competências; e por outro lado não contraditório prevê o diálogo entre as habilidades e competências com o trabalho interdisciplinar.

O documento oficial não detalha sobre habilidades e competências, elas são enunciadas, porém, não são articuladas. O mesmo ocorre com o denominado trabalho interdisciplinar.

De acordo com Farias (2014:96): Formular um currículo mínimo que contenha os elementos essenciais da geografia para que a almejada construção crítica ocorra é difícil e considerada por muitos impossíveis, devido as particularidades das regiões, escolas e indivíduos.

O trabalho de Faria (2014) detalha como foi a construção da segunda versão do CM de Geografia no estado do Rio de Janeiro.

O Currículo Mínimo seria uma referência a todas as escolas do Estado, apresentando as competências e habilidades que deveriam ser seguidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade principal seria orientar os itens considerados essenciais no processo de ensino-aprendizagem ano de escolaridade e bimestre de modo a garantir uma essência básica comum, alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. (Farias, 2013, p.59)

De certa forma a organização do CM de Geografia como das demais disciplinas escolares compõem um conjunto de medidas para responder a baixa classificação do estado no cenário nacional em avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A concepção, redação, revisão e consolidação do CM de Geografia foram conduzidas por equipes disciplinares de professores de Geografia da rede estadual, coordenadas por professores de diversas universidades do Rio de Janeiro (Na segunda versão a UFRJ, a UERJ e a PUC-Rio), que se reuniram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede.

Segundo Farias (2013), durante as reuniões conjuntas na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/CECIERJ) os professores eram orientados a estabelecer critérios bem definidos para a confecção dos currículos. Esses critérios deveriam servir para orientar e definir os conteúdos e as habilidades e competências imprescindíveis na sua área e que elas estivessem contempladas nas especificidades e conteúdos programáticos das avaliações federais e estaduais. As reuniões eram marcadas semanalmente em locais previamente combinados e de acordo com as disponibilidades dos integrantes

A questão que não fica muito clara nos textos de Farias (2013, 2014) sobre a construção do CM de Geografia é tempo de duração dessas atividades presenciais.

De acordo com Farias (2014):

Após a análise de cada tema, separado por turmas e bimestres do ensino fundamental e médio, era iniciada uma discussão sobre as concepções e abordagens de cada área temática definida e selecionada as consideradas necessárias para a supressão, aglutinação ou melhora da redação da habilidade e competência já estabelecida. Depois de cada alteração necessária o material seguia para a equipe do CECIERJ fazer correções ortográficas e formatar dentro dos padrões de edição. (Farias, 2014, p.89)

Dois recursos são destacados no processo de elaboração CM de Geografia pela SEEDUC: a escuta presencial e a virtual.

Ao longo da realização do projeto eram programadas consultas virtuais e audiências presenciais nas sedes das coordenadorias com divulgação pelo site da SEEDUC e nas escolas, convidando os professores para discutir os modelos refeitos pela equipe de professores. Na maior parte delas a presença era baixa (em média 30-40 indivíduos) se comparado com o quadro de professores da respectiva coordenadoria. Esse fato possui muitas explicações entre elas, as reuniões serem em dias de semana e algumas coordenadorias terem municípios muito distantes da sede. (Farias, 2014, p.90)

Apesar da grande estrutura formada e dos grandes investimentos estaduais na idealização e execução de projetos educacionais como o do CM, não podemos deixar de constatar que a ação não priorizou as necessidades da educação estadual do Rio de Janeiro carente de tantas outras reformas.

Iniciativas como a do estado do Rio de Janeiro reforça a ideia da criação de sistemas educacionais compactos e eficazes para atender muitas vezes apenas às necessidades políticas de governos e deixam de fora considerações e constatações de décadas de discussão acadêmica.

Apesar de não aprofundar a questão da interdisciplinaridade, o documento oficial reforça nossas preocupações de entender um pouco mais como vem sendo implementadas essas práticas disciplinares e as interdisciplinares pelos professores da escola pública. Dessa forma, a seguir discutiremos essas práticas docentes.

### ► *As práticas disciplinares dos professores de Geografia e a dificuldade dos focos bimestrais*

A visão sobre o ensino de geografia vem sofrendo mudanças significativas ao longo do tempo e há muito se fala de uma geografia relacionada com a realidade do aluno, em formação do cidadão, ou seja, do sujeito pronto para exercer sua cidadania. Discussões sobre o ensino de geografia nesse sentido avançam, gerando inúmeras pesquisas, mudanças nos documentos que regem a educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais e também mudanças nos cursos de formação, entre outras. No entanto, a realidade da geografia escola ainda é de uma disciplina fortemente presa ao livro didático, desconectada à realidade do aluno e de cunho memorizador, que dificulta o interesse por esta disciplina por parte dos alunos, já que não vêem nesta aplicação prática a sua vida.

Apesar de ser um recurso bastante utilizado nas aulas de geografia, o livro didático não está presente em todas as salas de aula do ensino básico, apresentando maior ausência nas turmas noturnas, o que faz com que os textos impressos pelos próprios professores e a escrita de extensos textos no quadro faça parte do cotidiano do professor de geografia. A realização de questionários é também muito comum na sala de aula com a finalidade de preparar o aluno para a prova, estimulando-o a memorização dos conteúdos.

Alguns professores de geografia dispõem de métodos que são capazes de facilitar o processo de ensino aprendizagem, no entanto, necessita-se do emprego destes em metodologias que estimulem a participação do aluno, para que este faça parte da aula enquanto sujeito ativo. Um destes métodos, que apesar de não ser peculiar da geografia, desde o princípio dá aporte a compreensão do espaço geográfico é o uso de mapas, ou seja, a cartografia. Entende-se que o aluno deve ser capaz de ler a realidade, interpretá-la e agir sobre ela. Para isso o uso de mapas pode colaborar para o alcance de tais objetivos, pois este é uma forma de representação, que pode esclarecer fenômenos por vezes não compreendidos. No entanto, o que se encontra na sala de aula é um professor de geografia que apresenta de forma tímida os mapas, fazendo uso de forma rápida dos mapas ilustrados nos livros didáticos, perdendo, desta forma a essência da disciplina distanciando-se de seu objetivo, de facilitar a leitura do mundo.

A tentativa de mudança na realidade é encontrada na prática de professores engajados em sua missão de contribuir para a construção do conhecimento, através do desenvolvimento de metodologias que permitam a troca de saberes, a valorização do aluno, o trabalho em equipe e a valorização da geografia enquanto disciplina capaz de contribuir para a compreensão da realidade vivida.

Porém alguns problemas são identificados quando uma proposta de geografia como o Currículo Mínimo de Geografia do estado do Rio de Janeiro indica os focos bimestrais.

Segundo CM Geografia do Estado do Rio de Janeiro para o 4º bimestre do 1º ano do Ensino Médio o foco é *A questão ambiental*, sendo esperado as seguintes habilidades e competências:

- » Analisar diferentes formas de ocupação ao confrontar os interesses socioculturais, políticos, ambientais e econômicos existentes na paisagem.
- » Discutir criticamente o modelo de civilização baseado na exaustão dos recursos naturais.

- » Contextualizar as principais conferências internacionais para o ambiente, seus princípios e propósitos.
- » Identificar, comparar e analisar os principais problemas ambientais em diferentes escalas. (SEEDUC, 2012, p.10)

A primeira questão, seria o que este foco bimestral tem a ver com os anteriores que são: No 1º bimestre - Representações gráficas e cartográfica; no 2º bimestre – A dinâmica climática e os biomas; no 3º bimestre – Dinâmica ambiental: as transformações do relevo e as bacias hidrográfica.

Temos algumas dificuldades, já que no primeiro bimestre temos a proposta do uso da linguagem gráfica e nos outros bimestres a temática ambiental predomina. A lógica poderia dizer que o primeiro bimestre permitiria a discussão inicial da linguagem gráfica e ela, poderia permear em todos os demais bimestres sobre a temática ambiental. Mas essa lógica de uso não se materializa no documento oficial.

A segunda questão, tem a ver com a metodologia de como implementar tais habilidades e competências esperadas como analisar “Analisar diferentes formas de ocupação ao confrontar os interesses socioculturais, políticos, ambientais e econômicos existentes na paisagem” (SEEDUC, 2012, p.10). Temos inúmeros caminhos para chegar a tal análise das formas de ocupação, porém nenhum é indicado ou comentado ao longo do CM de Geografia.

Esses questionamentos se fizeram presentes em nossa pesquisa, pois justamente foi neste bimestre que nos aproximamos da sala de aula e trabalhamos com o professor de Geografia do Colégio Estadual Arêa Leão, numa sala de primeiro ano do Ensino Médio. Para auxiliar a responder essa habilidade e competência, como as demais, vamos nos aproximamos das práticas interdisciplinares.

### ➤ *As práticas Interdisciplinares para a efetivação dos focos bimestrais*

A interdisciplinaridade surge no século XX como um esforço de superar a especialização da ciência, além de superar a fragmentação do conhecimento em diversas áreas do estudo e pesquisa. Em síntese, podemos dizer que a interdisciplinaridade é a integração de duas ou mais áreas curriculares com o objetivo de gerar conhecimento, formulando assim um saber crítico-reflexivo no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil a difusão da desta metodologia se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Sendo posteriormente reforçada pela nova LDB 9.394/96 e com os PCNs.

No ensino da Geografia, a interdisciplinaridade pode se materializar em diversos ramos do conhecimento como a arte, a música, o cinema e a literatura. Neste último, ocorre uma sinergia com textos literários de grandes autores brasileiros, como Machado de Assis, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros. Estes autores citam em algumas de suas obras paisagens do Brasil, aspectos culturais e sociais da sociedade brasileira. Podendo assim correlacionar com o conteúdo geográfico ministrado em sala.

De acordo com Frederico e Teixeira (2009, p.2):

[...] a interdisciplinaridade deveria ser uma proposta curricular elaborada em conjunto com todo o corpo escolar objetivando algo único que venha a oferecer perspectivas positivas na vida do aluno e melhorias no ensino e em sua qualidade de vida refletindo-se na comunidade em que este está inserido, sendo uma constante no cotidiano educacional. Dessa forma acreditamos que a utilização de recursos como os textos literários e as composições músicas em suas diferentes expressões são importantes instrumentos para a aproximação do conteúdo geográfico do cotidiano do aluno e que o mesmo pode ser oferecido com uma abordagem interdisciplinar.

Ao se apropriar de conhecimentos de outras áreas, que não são do domínio do professor, ele tende a encontrar dificuldades para a elucidação do caso em questão. Porém, na busca pelas respostas, o professor pode sanar esse déficit de conhecimento com seus colegas, fato este que pode estimular ainda mais o processo.

Na busca pela prática interdisciplinar, o professor acaba por se tornar pesquisador, sendo a pesquisa interdisciplinar diferente das demais, pois, segundo Fazenda (2005, p.5): [...] a pesquisa interdisciplinar distingue-se das demais por revelar na sua forma de abordagem a marca registrada do

pesquisador. O exercício de buscar a marca registrada envolve uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor ao tentar descrever a ação vivenciada em sua história de vida identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo, no qual busca o encontro com sua metáfora interior.

Para se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, os saberes já produzidos – que muitas vezes permanecem separados uns dos outros – A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação devem integrar-se. Diante disso, o movimento pela interdisciplinaridade pode ser visto como uma forma de promover o diálogo entre conhecimentos, que não mais são tomados de maneira fragmentada e passam a colaborar mutuamente para o enfrentamento dos problemas complexos que nos são colocados pela realidade.

Esse diálogo refere-se não apenas à interação entre duas ou mais disciplinas, mas pressupõe o trabalho em conjunto, que pode ocorrer tanto entre pesquisadores quanto entre professores na escola. Esse trabalho coletivo é, ao mesmo tempo, uma maneira de reconhecer as limitações dos campos disciplinares e uma forma de buscar um conhecimento que só pode ser produzido a partir da articulação.

O princípio que embasa essa concepção de interdisciplinaridade é o de que nenhuma área do conhecimento pode ser considerada completa por si só. Tal princípio, no entanto, não significa que o movimento pela interdisciplinaridade é anti-disciplina ou que tem por objetivo integrar todos os saberes existentes em busca de um conhecimento completo. Essas são visões dicotômicas que frequentemente ocasionam mais confusão do que esclarecimentos sobre o conceito de interdisciplinaridade.

Segundo Bovo (2012, p. 60): Reconhecer a necessidade de integração entre os diferentes saberes não significa abandonar as disciplinas tradicionais, da mesma forma que a interligação entre disciplinas não significa almejar um conhecimento completo e totalizante. Ao contrário disso, na concepção de interdisciplinaridade abordada neste texto, as disciplinas tradicionais não perdem sua importância e são vistas em suas relações de complementaridade e interdependência. Tal ideia está baseada no pensamento complexo proposto por Morin (1990, 2002), que reconhece a importância do estudo disciplinar, embora destaque sua insuficiência em explicitar a complexidade da realidade.

No âmbito da educação, tais ideias se traduzem em propostas que almejam não só a integração entre as clássicas disciplinas escolares, como também a mudança na ênfase frequentemente dada ao ensino. Ainda que sejam apontadas limitações no alcance da ideia de interdisciplinaridade atualmente, como destaca Araújo (2003), podemos afirmar que o pensamento interdisciplinar na educação proporciona as bases para um questionamento que pode ser assim resumido: como a escola pode vir a se conectar com a vida das pessoas e priorizar o estudo dos problemas sociais considerados relevantes para a transformação da sociedade?

A interdisciplinaridade, muito embora não ofereça todas as respostas a esse questionamento, abre caminho para o trabalho coletivo, que fornece as bases para um trabalho pedagógico cujo objetivo é a aproximação entre as disciplinas escolares e as questões relacionadas à vida cotidiana de alunos e alunas. É esse trabalho coletivo que pode ajudar a conectar as disciplinas curriculares com a vida das pessoas, mantendo a escola aberta à complexidade e disponível às questões transversais presentes na sociedade em que vivemos. Embora apresente limites, a interdisciplinaridade pode nos ajudar, portanto, a considerar uma dupla necessidade de reorganização das práticas. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação escolares. Ao mesmo tempo em que é importante favorecer a interligação metodológica entre os saberes disciplinares – tanto na escola quanto na pesquisa –, também é essencial questionar quais os tipos de conhecimento a ciência vêm produzindo, em seus aspectos epistemológicos.

Para Bovo (2004:61): Dessa maneira, a intenção é ir além da interdisciplinaridade como relação entre saberes e promover um debate sobre a falta de contextualização da ciência ao deixar de lado as temáticas e problemas que afetam a maioria das pessoas, o que se reflete em uma escola que acaba por trabalhar com conhecimentos distantes da realidade de seus estudantes. Diante disso, ao invés de se preocupar com a transmissão de informações isoladas, a escola poderia trabalhar com as disciplinas de modo que alunos e alunas aprendam a articulá-las para identificar e atuar sobre os problemas da realidade em que vivem.

Assim, compactuamos com os autores anteriores que a ideia de interdisciplinaridade pode auxiliar a repensar não só os modelos científicos pautados na ótica disciplinar, como também os objetivos da educação, que passaria a se preocupar com a formação global do ser humano, para além da mera

transmissão de conhecimentos. É importante destacar, no entanto, que o diálogo proposto pela interdisciplinaridade deve ser pensado enquanto uma necessidade e não enquanto modismo.

Destacamos também que não se trata, de considerar o pensamento interdisciplinar como uma salvação para os problemas presentes na educação, mas como uma perspectiva que oferece caminhos e reflexões para superar certos modelos de ciência e de educação fortemente influenciados pelo pensamento cartesiano e simplificante, presente nas práticas disciplinares.

### ► *Considerações finais*

Concordamos com Farias (2014), que frisa que apesar da grande estrutura formada e dos grandes investimentos estaduais na idealização e execução de projetos educacionais como o do Currículo Mínimo (CM), não podemos deixar de constatar que a ação não priorizou as necessidades da educação estadual do Rio de Janeiro carente de tantas outras reformas.

A discussão sobre o Currículo de Geografia abre novas portas para que possamos refletir o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas, em busca de novos rumos para a educação e o ensino. Dessa forma podemos até possibilitar o que o Currículo de Geografia preconiza em sua introdução:

O Currículo Mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. Certamente é um processo de repensar a nossa prática de sala de aula com autonomia, o respeito às diferenças e a visão interdisciplinar. A Geografia é uma disciplina escolar que, através dos seus conceitos e temas, dialoga com outras disciplinas, contribuindo para uma formação geral crítica dos nossos alunos frente às questões da contemporaneidade. (SEEDUC, 2012, p.4)

Mas, para que isso ocorra, o Currículo Mínimo que não é mínimo e sim Currículo de Geografia, não pode deixar de fora os grandes projetos educacionais, as considerações e constatações de décadas de discussão acadêmica sobre os processos educativos.

Os focos bimestrais presentes no CM de Geografia não conseguem orientar uma abordagem conceitual da disciplina escolar Geografia, são indicados como temáticas soltas que exigem muito do professor para uma efetivação coerente. O currículo se esconde no termo “mínimo”, como se só por sua simples denominação o estado enquanto política educacional estaria isento de sua efetivação, cabendo única e exclusivamente ao professor o sucesso ou insucesso da Educação.

As diferentes práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais presentes nesta pesquisa, devem estar presentes na discussão e na efetivação do Currículo de Geografia na Escola Básica e acima para um diálogo desejado, porém ainda pouco efetivado na escola pública.

### ► *Referências*

- » Araújo, U. F. (2003). *A construção de escolas democráticas*. São Paulo: Moderna.
- » Araújo, U. F. (2007) *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna.
- » Bovo, M. C. (2004) Interdisciplinaridade e Transversalidade: como dimensões da ação pedagógica. *Revista Urutágua*, (7), 1-11.
- » Cavalcanti, L. S. (2005). *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa.
- » Cavalcanti, L. S (Org.) (2011) *Produção do conhecimento e Pesquisa no Ensino de Geografia*. Goiânia, PUC Goiás.
- » Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. (2012). *Currículo Mínimo de Geografia*. Rio de Janeiro, SEEDUC.
- » Farias, S. C. G. (2014). Currículo e ensino de geografia no estado do Rio de Janeiro. *Caderno de Geografia* 24 (41), 86-96.
- » Farias, S. C. G. (2013). Implementação de um currículo mínimo de geografia para as escolas estadual do Rio de Janeiro. *Geouerj*, 7 (1), 56-62.
- » Fazenda, I. (2008) (Org.) *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez.
- » Freferico, I. da C; Teixeira, A. L. (2009). Práticas Interdisciplinares no Ensino da Geografia. En *Anais*. X Encontro

Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre: AGB.

- » Moreno, M. (1998). Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. Em Busquets, M. et ali. *Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática.
- » Morin, E. (1990). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- » Morin, E. (2002) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- » Pontuschka, N; Paganelli, T; Cacete, N. (2007). *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez.
- » Santos, C. (2013). O Olhar da Formação de Professores de Geografia a partir dos Projetos Educacionais nas Metrôpoles de São Paulo e do Rio de Janeiro. *Revista Caminhos de Geografia*, 14(48), 105-119.

# Prácticas inclusivas. Análisis de la actividad de enseñanza en las aulas de escuela común con alumnos “integrados”

Dubrovsky, Silvia (orientadora) / [silviadubrovsky@gmail.com](mailto:silviadubrovsky@gmail.com)

Casal, Vanesa / [vanesainclusion@gmail.com](mailto:vanesainclusion@gmail.com)

Lanza, Carla / [lanza\\_carla@yahoo.com.ar](mailto:lanza_carla@yahoo.com.ar)

Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

» Palabras clave: educación- prácticas inclusivas- enseñanza- integración escolar- teoría socio-histórica.

## ► Resumen

El presente proyecto dirigido por la Mg. Silvia Dubrovsky, pretende investigar de qué modo se configuran las prácticas pedagógicas en el marco de lo que se ha denominado el paradigma de la inclusión, interpelando saberes, dispositivos y prácticas que dan forma a la cultura institucional de las escuelas.

La promulgación de documentos nacionales e internacionales constituyó un avance en cuanto a los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas educativos. Sin embargo, ese reconocimiento jurídico formal no se traduce en prácticas efectivas que garanticen una educación digna y de calidad para los niños y jóvenes. Muchos alumnos con discapacidad entraron en las escuelas, pero ello no supuso necesariamente una renovación organizativa, curricular y pedagógica. Este equipo de trabajo, se propone analizar las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las aulas de las escuelas comunes a las que asisten alumnos con proyectos de integración. La perspectiva de análisis de las prácticas está basada en la teoría socio-histórica de Vigotski y Leontiev (1983) para quienes el rol que los diferentes modelos pedagógicos otorgan a la actividad del alumno es un indicador de las concepciones subyacentes del desarrollo infantil. Investigaremos el modo en que las prácticas denominadas inclusivas influyen el desarrollo del alumno “integrado”. Asimismo desde la perspectiva cualitativa adoptada, analizaremos las conceptualizaciones de los docentes acerca de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos denominados “integrados”, posteriormente analizaremos el sistema de actividad del aula.

## ► Tema y problema.

La segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI estuvo marcada por la promulgación de diversos documentos y leyes por parte de los organismos internacionales y los gobiernos nacionales que proclamaron el derecho a la educación para todos y, específicamente para las personas con discapacidad. entre ellas podemos mencionar la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 24, la Constitución Nacional, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006), la Ley Nacional de Promoción y Protección de los derechos de las Niñas, Niños, y adolescentes 26061(2006) las actuales resoluciones de consejo federal 154 y 155/2011, la Declaración de Salamanca (1994), el Acuerdo Marco A-19 (1994). La conceptualización de la Educación Especial como una modalidad dentro del sistema educativo significa un avance respecto de los modos tradicionales de entender a la misma como un sistema paralelo al de la educación común (Ministerio de Educación, 2008 citado por Dubrovsky (2012). En muchos países,

como el nuestro, coexisten escuelas de educación especial y experiencias de inclusión o integración de alumnos en la escuela común. La ley de Educación 26.606 introduce el concepto de trayectorias educativas que implica el deber del estado de garantizar para los alumnos el tránsito por espacios educativos lo menos restrictivos posibles.

Esto constituye un importante avance en cuanto al impulso de procesos de inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas educativos así como en otras instancias de participación social. A pesar de estas declaraciones a nivel jurídico, se puede observar que ese reconocimiento jurídico formal no se traduce en prácticas efectivas que garanticen una educación digna y de calidad para los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad. Los discursos dominantes avalados por las normativas impulsan prácticas de educación inclusiva, sin embargo no se observa ese mismo consenso en cuanto a los modos en que se desarrollan las prácticas concretas en las instituciones. En este sentido no ha sido la escuela la institución que “ha pedido” el cambio del paradigma del cual deberá tomar parte. Este aspecto es central al momento de entender las resistencias a las prácticas de integración tanto del subsistema de educación común como del subsistema de educación especial.

En investigaciones anteriores (Dubrovsky, Navarro, Rosenbaum, 2000) hemos analizado las experiencias de integración escolar de niños denominados con “necesidades educativas especiales”. La cotidianeidad de las aulas nos mostró que esos proyectos se desarrollan según un modelo al que Parrilla Latas (1998, citado por Porrás Vallejo) denomina de “intervención sectorial” es decir, como un proceso que sólo afecta al alumno integrado y no repercute ni en los demás compañeros ni en el sistema educativo, ya que sectoriza la intervención en los déficits del alumno. De este modo, pareciera interpretarse que la escuela inclusiva es la misma escuela de siempre, que incluye servicios de educación especial que resuelven en apariencia los casos difíciles. Por lo que se genera una suerte de doble moral institucional y una exclusión incluyente que permite a los docentes no involucrarse ni implicarse en la relación pedagógica con aquellos niños y niñas con discapacidad. Se produce una situación paradójica, un aumento de la población considerada anormal por parte de los docentes de la modalidad común y un incremento de la atención individualizada de los profesionales de la educación especial hacia esa población.

### ► *Objetivos y pregunta de investigación.*

La incorporación de los docentes de apoyo a las escuelas de la modalidad común produce un encuentro entre docentes de dos modalidades educativas dentro de una “cultura institucional” determinada, instalándose con la incorporación de los mismos, nuevos discursos y prácticas pedagógicas que problematizan no sólo los núcleos duros del dispositivo escolar ( el tiempo, el espacio, el colectivo de la clase, los contenidos, las metodologías des-contextualizadas, la relación docente -alumno) sino también las formas de concebir a los sujetos y las causas del fracaso escolar.

Estudios realizados en los últimos años (Donato, Kurlat, Padín, Rusler, 2014 y Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum 2001) sumados a nuestra propia experiencia nos permiten afirmar que la “integración” sigue constituyendo un proceso que involucra a los niños, niñas y adolescentes y a su docente integradora, mientras los demás continúan con su quehacer cotidiano, sin que se alteren sus prácticas.

Señalan Moro y Rickermann (2004) que los saberes o conocimientos en juego en los contextos formales de enseñanza y de aprendizaje influyen de manera certera en la configuración, en la dinámica y en las acciones de los participantes de toda situación educativa. Los contenidos del conocimiento determinan en cierta medida las maneras de enseñar y de aprender.

Desde nuestra experiencia, el análisis de las prácticas de enseñanza encuentra en la teoría socio- histórica herramientas que permiten articular las características de la práctica docente con los procesos de desarrollo de los alumnos, aspecto habitualmente no tenido en cuenta en las explicaciones sobre las denominadas prácticas inclusivas. El modelo vigotskiano articula los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje y hace de la acción educativa el factor central del desarrollo de los individuos.

Ahora bien, la presencia en el aula de ese otro, diferente, distante del alumno esperado, perturba al docente quien muchas veces apela a un argumento de “desconocimiento” o de no haber estudiado para trabajar con “esos” chicos.

En este sentido, es que tomaremos el concepto de prácticas y profundizaremos su análisis utilizando para el mismo la perspectiva socio-histórica que permite orientar la mirada a partir del concepto de “actividad”, término tomado por la teoría socio-histórica del materialismo dialéctico marxista, para referirse a la necesidad de tomar para la investigación el análisis de sistemas de actividad. Un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado que incluye relaciones de producción y comunicación intercambio y consumo.

Nos proponemos develar el modo en que las prácticas denominadas inclusivas influyen el desarrollo del alumno “integrado”.

#### *Objetivo general:*

Analizar la relación existente entre las prácticas de enseñanza escolar y desarrollo cognitivo en los alumnos integrados con o sin discapacidad en aulas de escuelas comunes.

#### *Objetivos específicos:*

- » Indagar las conceptualizaciones de los docentes de escuela común acerca de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos en proyectos de integración
- » Analizar los diversos elementos implicados en la situación de enseñanza: interacciones, entre alumno y docente, entre pares, los objetivos, la tarea a realizar.
- » Analizar los tipos de relaciones que se establecen entre los docentes de grado e integrador en la actividad de enseñanza en el aula.

#### ► *Relevancia de la investigación.*

Las prácticas educativas concretas se vinculan entonces con los modos en que los actores sociales en general y los educativos en particular conceptualicen a la discapacidad. Como bien señala Jacobo (2012) existe un modo de concebir la discapacidad como algo que compete al sujeto, que se centra en él. Se interpreta que la falta, la carencia se encuentra en el sujeto e impide, dificulta o trastorna la entrada del sujeto al mundo y con los otros. Esta forma de concebir la discapacidad desde el sujeto es la que justifica todas las perspectivas: rehabilitatorias, remedial, correctiva, integrativa, inclusiva, etc. Se requiere invertir la problemática y abordar cómo y desde donde se constituyó la discapacidad como figura de la separación, de exclusión, de discriminación, a tal punto que ahora vienen los movimientos de integración e inclusión como intentos de revertir los efectos nocivos de esta condición.

Entendemos que el malestar que produjo la política de inclusión o integración fue por la alteración que produjo en la normatividad y cotidianidad de las prácticas de los maestros. Los maestros de Educación Especial debieron “hacerse un lugar” y los maestros de común, tuvieron que aprender a compartir el espacio del aula con otros adultos.

Muchos alumnos con discapacidad entraron en las escuelas, pero ello no supuso necesariamente la renovación organizativa, curricular y pedagógica. Cuando no ocurren transformaciones culturales, tampoco las prácticas suelen cambiar sustantivamente, son relegadas a espacios especiales, profesores especiales y medidas especiales. Se observa, entonces, una suma de elementos yuxtapuestos, no cambios sustantivos en las regularidades culturales y prácticas preexistentes. Muchas veces significó la justificación de otras formas de derivación y exclusión aplicada no ya a los venidos de afuera, sino a los que estaban dentro.

El discurso de la integración e inclusión sostiene el acto bondadoso de hacer entrar al otro a ser parte del nosotros, a que goce de los beneficios de la normatividad mayoritaria. Por eso las estrategias de la integración consisten en realizar evaluación Psicopedagógica, como base para la detección de las NEE que le corresponden a cada alumno y elaborar las adecuaciones curriculares correspondientes a la normatividad del currículum, el de la mayoría. A partir de allí, el avance lo marca lo que el sujeto puede hacer, lo que confirma, explica y ratifica la existencia del diferente en su propio atributo del déficit, se reitera su movimiento su separación, su diferencia connotada como menos. Se mantiene intacto el discurso y la convicción de haber hecho todo lo posible por la integración e inclusión del

otro. La inclusión debería obedecer mucho más a un proceso y transformación generados y ejercidos por el propio sistema común de enseñanza que al de especial.

Sin embargo, a partir del sistema de prestaciones reglamentadas por el Estado para las personas con discapacidad, se han generado una serie de situaciones que merecen un análisis particular, Las obras sociales y de medicina prepaga deben garantizar los servicios denominados de “apoyo a la integración” para lo cual las familias deben tramitar el certificado de discapacidad para su hijo. Son esas instancias de salud las que pagan los honorarios de los profesionales de apoyo que son seleccionados fundamentalmente por las mismas familias, por los equipos terapéuticos y en una significativa menor medida por la escuela. La situación paradójica que se produce, es que la misma escuela que abre sus puertas a la “inclusión” muchas veces se desentiende del proceso pedagógico de su alumno categorizado como “integrado” delegando en los equipos externos a la escuela el diseño, implementación y evaluación de la enseñanza. Estos proyectos pedagógicos individuales se basan en el desarrollo de las denominadas “adecuaciones curriculares”, entendidas en la mayoría de los casos como una reducción o disminución de contenidos. De este modo, este modelo basado en la adecuación curricular encapsula al alumno integrado con su maestro/a integrador en el espacio del aula.

En la mayoría de los países, la investigación sobre la integración parece bifurcarse en dos interpretaciones opuestas: por un lado, ver las prácticas educativas como resultado de un texto jurídico que las habilita, contiene y define, y, por el otro ver las prácticas educativas como aquello que se está haciendo en el interior de una comunidad particular. Desde esta segunda perspectiva nos proponemos analizar las prácticas de enseñanza que tienen lugar hoy en día en las aulas de las escuelas comunes que tienen alumnos con proyectos de integración. Se trata de recuperar las prácticas educativas, documentarlas, analizarlas, repensarlas desde el entramado de relaciones de los distintos agentes que la conforman. Se trata de rescatar las buenas prácticas: es decir aquellas donde se generado una transformación en todos los agentes involucrados. Para esto es necesario reconocer que la unidad epistémica mínima no es el individuo aislado sino la persona en relación con otros. (Salmerón, 2009). La perspectiva de análisis de las prácticas está basada en la teoría socio-histórica con los aportes de Vigotski y Leontiev para quienes, el rol que los diferentes modelos pedagógicos otorgan a la actividad del alumno es un indicador de las concepciones subyacentes del desarrollo infantil y, por lo tanto, un medio de estudio de los diversos tipos de práctica docente que han materializado estas concepciones. La diferencia central de esta concepción es que define la actividad no centrada en el sujeto (como el modelo de adecuaciones curriculares) sino fundamentalmente como colectiva. Para Vigotski (1998) el desarrollo se considera como un paulatino proceso de individuación en el que los instrumentos socio-culturales son interiorizados y apropiados por el sujeto, gracias a ellos, el sujeto dispone de los medios para construir sus relaciones con el mundo y con él mismo. Toda acción particular se constituye socialmente y recibe su significado de su ubicación en sistemas de actividad generados social e históricamente. El significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan y tiene un carácter relacional. Un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado que incluye relaciones de producción y comunicación intercambio y consumo. (Lave,2001).

### ► *Tipo de Diseño y Metodología utilizada.*

El diseño del presente proyecto se enmarca dentro de la perspectiva de la investigación cualitativa. Entendemos a la misma en tanto acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, descifra, traduce, construye, aclara y descubre los fenómenos sociales.

Teniendo en cuenta la complejidad de los fenómenos a estudiar de los cuales se debe considerar las conductas, las representaciones, los contextos y los momentos históricos en los que se inscriben se considera pertinente que el abordaje cualitativo tiene que ser holístico y global. Lo que se busca explorar (representaciones, creencias, actitudes, opiniones, practicas, comportamientos, etc.) requiere proceder progresivamente en la exploración del tema abordando grupos de personas “significativos” (Moscovici, 1988).

Para indagar las conceptualizaciones de los docentes acerca de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, en especial, lo que llevan el rótulo de “integrados” realizaremos una serie de entrevistas

a docentes de escuela tanto de gestión pública como de gestión privada en tanto entendemos que las modalidades de integración pueden diferir entre una y otra.

Asimismo, en un segundo momento y en el marco de la perspectiva cualitativa que adoptamos, nos proponemos observar la actividad en sala de clase donde se encuentran integrados alumnos cuyas necesidades educativas especiales requieren el diseño de estrategias específicas para lograr los aprendizajes. Se entiende a la observación no como una mirada superficial, casual y ocasional. Es una observación que requiere un estado de atención, de modo de poder captar de la forma más completa posible el conjunto de fenómenos que aparecen en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Se intenta captar la vida cotidiana del aula. Los hechos se registran tal como se presentan en forma espontánea y se van consignando por escrito. La calidad de un registro de observación está dada por la transcripción, de la manera más completa y clara posible, de los fenómenos que se observan en la situación. (Woods, 1987).

Orientan teóricamente nuestras entrevistas y observaciones un enfoque conceptual fundamentado en la teoría de la actividad de Leontiev (1983) según la cual la actividad se rige fundamentalmente por las motivaciones, las finalidades, las reglas y/o normas de orden colectivo y social. En el plano motivacional se distinguen los determinantes externos, de origen colectivo, materiales o del orden de las representaciones sociales y los motivos que son las razones para actuar al ser interiorizadas por una persona singular. En el plano intencional, se distinguirán las finalidades de origen colectivo y socialmente válido y las intenciones como para actuar en tanto interiorizadas por una persona singular y finalmente los instrumentos (herramientas concretas) y las capacidades.

Para el análisis de las prácticas de enseñanza haremos una adaptación del modelo propuesto por Bronckart (2004). Su análisis se centra en lo que él denomina : “trabajo real del docente” (en oposición al trabajo prescrito ). Es decir, el análisis de la conducta verbal y no verbal que se produce en una situación real de enseñanza.

El autor propone analizar algunos factores que considera ejercen una influencia muy importante (necesaria pero no mecánica) en la producción de tareas. A estos factores los denomina “contexto de producción” y los divide en 2 : contexto físico y contexto socio-subjetivo. El primero se refiere a los parámetros relacionados con el lugar físico, el día, la hora, las personas reales que participan. El contexto socio-subjetivo implica el mundo social (normas, valores, reglas) y el mundo subjetivo (vivencias personales, imagen de sí).

Bronckart explica que cuando un sujeto produce una tarea lo hace en relación a “un modelo” de tarea que él ya conoce, pero cada vez que resuelve una tarea tiene que tomar decisiones específicas que hacen a la particular situación que está viviendo en un determinado momento y son esas decisiones particulares las que producen un tipo de aprendizaje concreto. Así, en cada situación podemos analizar estas “huellas de decisiones tomadas por el productor individual en función de la situación de comunicación particular en la que se encuentra”.

Afirma que sobre la base de las investigaciones sobre el trabajo real de los docentes se puede observar que, si bien el docente debe estar bien formado en la disciplina que enseña y en el saber didáctico de esa disciplina, esos saberes no son lo específico de su profesión. Desde una óptica más general, su profesionalismo reside en la capacidad de conducir su proyecto didáctico teniendo en cuenta múltiples aspectos (sociológicos, materiales, afectivos, disciplinarios) a menudo subestimados y que sin embargo, son lo real más concreto de la vida en una clase. No se trataría entonces de correr al alumno como centro del dispositivo pedagógico, y colocar en su lugar al enseñante, sino que de lo que se trata es de estudiar las interacciones reales docente-alumno. Son las interacciones docente-alumno las que constituyen el centro de la actividad docente y la comprensión del trabajo real del docente que implica la comprensión de las características del funcionamiento no del alumno-tipo sino de alumnos concretos en una situación de clase efectiva.

### ➤ *Discusiones y resultados/grado de avance de la investigación.*

El equipo se encuentra en etapa de conformación. El proyecto ha sido recientemente aprobado<sup>14</sup>

.....  
<sup>14</sup> El día 20 de julio de 2016 el equipo recibió la resolución 2830/16 por parte de la Facultad de Filosofía y Letras a través de la cual se le otorga al presente proyecto el Reconocimiento Institucional.

por parte de la Facultad de Filosofía y Letras como “Proyecto de Reconocimiento Institucional” por Resolución 2830/16.

Tanto la Mg Silvia Dubrovsky, como las investigadoras tesistas tienen un amplio recorrido vinculado a la temática del proyecto. La Lic Vanesa Casal fue Directora de educación especial del Ministerio de educación del GCBA al igual que la Mg. Dubrovsky. Esta circunstancia ha permitido tomar contacto muy cercano con las dificultades que se plantean en las instituciones al llevar adelante proyectos que implican la inclusión en el aula de alumnos con discapacidad. Asimismo, los resultados observados en la investigación “Los procesos de enseñanza escolar. Un análisis desde la perspectiva socio-histórica”, proyecto de Reconocimiento Institucional, dependiente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, realizado entre 2010 y 2012, dan cuenta del valor de la observación de las prácticas desde el modelo de la teoría de Vigotski para analizar los elementos presentes en la situación de clase que facilitan u obstaculizan los procesos de desarrollo cognitivo en los alumnos que presentan mayores dificultades en las tareas del aula. La Lic. Vanesa Casal se desempeñó como investigadora del proyecto UBACyT dirigido por la Prof. Erausquin en el marco del análisis de las políticas inclusivas y educación especial desarrollado en la Cátedra Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UBA.

La Lic. Carla Lanza, es docente del ciclo focalizado en Psicopedagogía de la Carrera de Ciencias de la Educación, se desempeñó como maestra integradora y como profesora en los niveles secundario y terciario y desarrollará su tesis de maestría en el marco del presente proyecto.

Finalmente, es de destacar que la Prof. Dubrovsky se desempeña en el ámbito de las escuelas de gestión Privada como coordinadora del Programa Incluir de AMIA (Asociación Mutual Israelita Argentina) que brinda apoyos a las escuelas en el desarrollo de proyectos inclusivos, realizando talleres para los equipos docentes donde se abordan las temáticas relacionadas con las prácticas pedagógicas, la relación maestro de grado-maestro integrador, entre otras.

Por lo expuesto, consideramos que el equipo cuenta con sólidos conocimientos y vasta experiencia para llevar a cabo la presente investigación en pos de contribuir no sólo a la inclusión de los niños integrados, si no también a generar condiciones que garanticen el aprendizaje.

## » Bibliografía

- » Bronckart, J. P. (2004) Porqué y cómo analizar el trabajo docente. G. Bello, P Floris et S. Presa.
- » Donato, R; Kurlat, M, Padín, C y Rusler, V. (2014) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), junio de 2014. Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.
- » Dubrovsky, S. (2012) Inclusión: de individuos “colocados” a espacios colectivos favorecedores del desarrollo individual. Revista Espacios. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires 49. 71-78.
- » Dubrovsky, S. Navarro, A; Rosenbaum, . (2002) Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común. Dirección de Investigaciones. Secretaría de Educación. GCBA.
- » Jacobo, Z. (2012) Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Noveduc. Buenos Aires.
- » Leontiev, A. (1983) Actividad, conciencia, personalidad. La Habana. Pueblo y educación.
- » Lave, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En: Seth Chaiklin y Jean Lave.(comps) Estudiar las prácticas. Buenos Aires. Amorrortu.
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2009) Documentos. Educación especial: una modalidad en el sistema educativo Argentino
- » Moscovici, S. (1988) Notes towards a description of Social Representation. European J. of social psychology.,18. 211-250
- » Porrás Vallejo, R. (1998) Una escuela para la integración educativa una alternativa al modelo tradicional. Sevilla. Publicaciones MCEP,
- » Salmerón castro, A.M. (2009) El individuo o comunidad epistémica. La unidad mínima capaz de aprendizaje cívico y moral. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol 11, num 1 enero-junio.
- » Vigotski, L. (1998) El desarrollo cultural del niño. Buenos Aires. Almagesto.

# *Tensiones entre homogeneidad y diversidad en la construcción de experiencias de formación en el primer ciclo de una escuela de la C.A.B.A.*

*DUCANT, Emilio / UNC - CONICET - emiducant@gmail.com*

*Eje: Construcción de conocimientos y saberes*

*Tipo de trabajo: ponencia*

» *Palabras clave: diversidad, enseñanza, escuela primaria, experiencia formativa escolar, homogeneidad.*

## ► *Resumen*

La ponencia se presenta en el marco de una investigación en curso, desarrollada como proyecto de tesis doctoral. El estudio propone la indagación de procesos de construcción de experiencias formativas en el nivel primario en clave de ofertas de sentido. Se plantea el análisis de políticas curriculares y de enseñanza así como de prácticas de enseñanza en grados del primer ciclo en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con la intención de reconstruir los rasgos sustantivos que asumen las experiencias de formación ofrecidas. Se pretende asimismo reconstruir los modos en que se produce la enseñanza frente a la alteración de ciertas reglas de funcionamiento del nivel. El marco teórico-metodológico de la investigación está inicialmente construido desde categorías curriculares y didácticas clásicas, resignificadas a partir de aportes de la sociología del curriculum y de la perspectiva socio-antropológica en investigación educativa. A través del análisis de observaciones de clase y de entrevistas a docentes y miembros del equipo directivo en una escuela de la referida jurisdicción, se propone en este texto que la homogeneidad configura un rasgo fuerte en la construcción de las clases analizadas. Se advierte esta homogeneidad en relación con la organización del tiempo para el trabajo en el aula, así como respecto de las actividades propuestas para el abordaje de los temas escolares. Se señala un espacio de tensión entre esta estructura de trabajo y otras alternativas institucionales que plantean la necesidad de atender a la diversidad de los procesos de aprendizaje reformulando ciertas lógicas tradicionales del nivel.

## ► *Introducción*

En la presente ponencia se comparten avances de una investigación en curso centrada en el estudio de la construcción de experiencias formativas en el nivel primario. La referida indagación se propone el análisis de políticas curriculares y de enseñanza oficiales vigentes para la educación primaria así como el de prácticas de enseñanza que se realizan en grados de primer ciclo de escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el marco del espacio curricular *Conocimiento del Mundo*, con la intención de reconocer rasgos sustantivos que asumen las experiencias formativas del nivel en términos de ofertas de sentido. Se intenta en este proceso caracterizar los modos en que se construyen las prácticas de enseñanza frente a la alteración de ciertas reglas convencionales del nivel, introducidas por regulaciones oficiales. Se alude con ello al agregado de tiempo para la implementación de jornadas escolares completas y a la reformulación de los regímenes de promoción mediante unidad pedagógica y promoción acompañada (Res 174/12 CFE).

En este texto, se formulan algunas líneas de análisis en torno a la problemática propuesta a partir de registros de observaciones de clases así como de entrevistas a docentes y miembros del equipo directivo de una escuela primaria de la jurisdicción seleccionada para la investigación. Se plantea como tesis central que la homogeneidad emerge como un rasgo fuerte que caracteriza a la construcción de las clases. Esto se identifica en relación con el ritmo de avance para las distintas tareas propuestas y el tiempo dedicado a su abordaje, a la vez que en cuanto al tipo de actividades que se proponen para el acceso a los temas de enseñanza del área. Se identifican, simultáneamente, algunas alternativas institucionales y áulicas (algunas enmarcadas en políticas oficiales nacionales y jurisdiccionales) que promueven la individualización de los procesos de formación de los/as chicos/as y por ende plantean su diversificación. Tales alternativas dan cuenta de tensiones entre concepciones y prácticas que sostienen al éxito/fracaso escolar centralmente como producto de capacidades/dificultades individuales de los chicos/as, y otras que promueven el cuestionamiento de un funcionamiento escolar normalizado como problema para el logro de aprendizajes de todos/as los/as chicos/as, apelando en consecuencia a su reformulación.

### ► *El estudio de experiencias formativas en clave de ofertas de sentido*

Tal como sostiene Rockwell (1995), la complejidad de las prácticas e interacciones que ocurren en las escuelas primarias torna imposible sistematizar de manera acabada el contenido de la experiencia escolar que en ellas tienen lugar. En esta línea, las dimensiones aportadas por la autora<sup>15</sup> se constituyen en herramientas que permiten describir analíticamente la comunicación de mensajes en el cotidiano escolar aunque sin pretensión de agotar el entendimiento de lo que para ella constituye el *contexto formativo real* de maestros y alumnos.

En simultáneo con el reconocimiento de la multidimensionalidad de la experiencia escolar, se advierte que el conjunto de prácticas cotidianas que tienen lugar en las primarias no se producen como reflejo ni aún como simplificación de las normas oficiales que pretenden regularlas. En otro sentido, es solo mediante el intermedio de procesos locales de apropiación que las formulaciones de la política educativa se hacen presentes de maneras singulares en las prácticas institucionales. Asimismo, tampoco se deja de desconocer la no necesaria equivalencia entre aquello que la escuela transmite y lo que los alumnos aprenden.

Aún así, el interés por indagar la construcción del contenido de la experiencia escolar cotidiana se afirma en la consideración de que este "... condiciona el carácter y sentido de lo que es posible aprender en la escuela" (Rockwell, 1995: 15). Sin desconocer la distancia entre transmisión y apropiación, interesa analizar rasgos de los contenidos de la experiencia escolar dadas su *selectividad* y afirmando inicialmente su potencial para condicionar el sentido de los mensajes que allí se ponen en circulación. En esta línea, se entiende que "Si bien la experiencia no puede ser controlada o determinada, puede ser influida por las condiciones con las que el individuo interactúa" (Eisner, 1998: 76).

En este marco la investigación adquiere potencial para caracterizar algunos rasgos de la experiencia escolar así como los procesos en que esta se construye bajo contextos institucionales ciertamente novedosos, aventurando nuevas exploraciones en torno de las relaciones entre enseñar y aprender. Esto último más particularmente en términos de repensar la posibilidad de atribuir rasgos y sentidos al contenido de la experiencia escolar en términos de los mensajes que de muy diversas maneras circulan en la escuela.

En tal dirección, recuperar la noción de sentido como perspectiva global desde la que mirar la configuración de experiencias formativas en la escuela primaria supone por una parte interrogar la potencialidad de aquello que se construye en el cotidiano escolar y más específicamente en el marco del aula para constituirse como un diálogo permanente entre los sujetos y la(s) cultura(s). Significa analizar lo que de esta manera la escuela pone a disposición de alumnos y alumnas desde la perspectiva de una *pedagogía de la cultura*<sup>16</sup> en tanto conjunto de recursos, modelos y obras elaboradas por

15 Estas son: 1) la estructura de la experiencia escolar, 2) la definición escolar del trabajo docente, 3) la presentación del conocimiento escolar, 4) la definición escolar del aprendizaje y 5) la transmisión de concepciones del mundo (Rockwell, 1995).

16 Se cree necesario sin embargo problematizar ciertas formulaciones de P. Meirieu (1998, 2001, 2016) que se entiende tienden a plantear una concepción singularizada y homogénea de cultura, desde una perspectiva universal, como objeto de transmisión escolar.

los seres humanos que “...nos vincula con nuestro pasado, que nos permite afrontar nuestro presente y nos da la materia y la fuerza para inventar nuestro futuro” (Meirieu, 2016: 72). Se trata de advertir las posibilidades de aquello que las políticas curriculares oficiales y sus procesos de especificación (Terigi, 1999) en el cotidiano de las escuelas ofrecen para constituirse como invitaciones para que niños y niñas entren en mundos no conocidos, de configurar transmisiones de saberes que supongan el pasaje de la herencia cultural y que de este modo habiliten futuros (Coria, 2014).

En esta línea, la perspectiva de la investigación propone el análisis de las prácticas de enseñanza entendiendo que el trabajo de maestras y maestros no se configura exclusivamente desde la puesta en juego de la individualidad de biografías, trayectorias de formación, saberes y competencias profesionales, sino que, en otro sentido, se trata siempre de desempeños y trayectorias construidas en contextos sociopolítico e institucionales. En consecuencia, la exploración de la construcción de ofertas de sentido que habilita la escuela debe necesariamente incorporar el análisis de las condiciones de escolarización<sup>17</sup>, materiales y simbólicas, que delimitan las políticas para el trabajo institucional en el que se inscribe el quehacer diario de los docentes.

Estos análisis se complejizan recuperando aportes sociológicos de Basil Bernstein (1977, 1990, 1993, 1998) sobre curriculum, pedagogía y evaluación, en tanto que permiten pensar el ofrecimiento escolar de sentidos en términos de la distribución de diversas formas de conocimiento que se suscitan a través prácticas pedagógicas variables, y de sus efectos en términos de construcción de distintas formas de conciencia. Es necesario en este marco advertir algunas de las reglas sobre las que se configuran las prácticas pedagógicas analizadas como dispositivos sociales de transmisión cultural, es decir: los modos en que se construyen los roles de transmisores y adquirentes y se regulan sus relaciones; los procesos de regulación de las secuencias y ritmos que ordenan la transmisión; así como los criterios que se espera interioricen aquellos que se posicionan como aprendices. En este sentido, aquello que la escuela pone a disposición de niños y niñas como experiencia escolar se identifica no solo en su potencial carácter de pasaje de herencia(s) cultural(es) y sus posibilidades de recreación, sino simultáneamente en las características que asumen los procesos de transmisión y su poder para conformar formas de conocimiento, relación e identidad en tanto relación social específica (Bernstein, 1998).

Se evidencia un marco teórico-metodológico complejo en el que el análisis del contenido de la experiencia escolar exige siempre la inscripción relacional de los temas que son objeto de enseñanza en un conjunto de reglas que enmarcan su transmisión y que les imprimen rasgos particulares, demarcando influencias mutuas entre forma y contenido del conocimiento escolar (Edwards, 1995). Dado que “El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (Rockwell, 1995: 13), desentrañar la oferta de sentidos que habilitan las escuelas exige analizar lo que ocurre en el cotidiano escolar desde un rico entramado de dimensiones articulando interpretativamente rasgos de los temas que se abordan en el espacio curricular y de las reglas que se delinearán y sobre las que se construye su transmisión.

### ► *Homogeneidad del trabajo escolar en el aula*

Las observaciones realizadas<sup>18</sup> señalan que la forma de trabajo que predomina en el espacio curricular considerado<sup>19</sup> es la de todo el grupo (compuesto en promedio por 30 alumnos más el docente) avanzando en torno a la/s misma/s actividad/es<sup>20</sup> a un ritmo que se pretende común y que marca

17 Al respecto las producciones reunidas en Alterman y Coria (2014) dan cuenta de un trabajo de investigación sostenido a lo largo de varios años que busca promover una comprensión de procesos de transmisión en instituciones del nivel primario y secundario de Córdoba, atendiendo a la reconstrucción de las condiciones que interpelan (y que se generan en) dichos procesos.

18 Se trata de observaciones de clases de *Conocimiento del Mundo* realizadas entre los meses de agosto y diciembre de 2015 en una escuela primaria de gestión público-estatal de jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los registros se produjeron a partir de la presencia en ambas secciones de cada grado del primer ciclo, recuperando aportes de la observación de tipo etnográfica y por ende atendiendo no solo al conjunto de interacciones y prácticas de los alumnos y docentes involucrados en cada clase sino también a los materiales utilizados, así como a su disposición en el espacio del aula. Las observaciones se complementaron con el registro de audio de cada clase.

19 A lo largo del escrito, las referencias al “espacio curricular” o a “la escuela” remiten estrictamente al caso considerado en el marco de las observaciones y entrevistas realizadas.

20 La clase puede organizarse en torno a una única actividad o dar lugar a la realización de más de una actividad en el marco de una hora

una única duración para cada una de ellas. De esta forma, la *homogeneidad* se plantea como una serie de consigna/s, promovidas siempre por el/la docente, que proponen una misma actividad para todos los alumnos en un tiempo compartido de abordaje que culmina con el señalamiento de una nueva consigna o bien con la finalización del horario correspondiente al espacio curricular. Esta forma de trabajo es independiente de que la tarea se plantee para ser abordada en la totalidad del grupo-clase, en grupos más pequeños o individualmente, puesto que en todos los casos se mantiene la consigna única, y el mismo momento de pasaje a una nueva actividad para todos. Es importante señalar que en esta estructura de trabajo las consignas delimitan el mismo marco para todos/as: plantean una/s misma/s operaciones a realizar<sup>21</sup> (analizar, identificar, describir, etc.), el uso del/los mismo/s material/es (el libro de texto, la computadora, imágenes repartidas por el maestro, afiches) e incluso en la mayoría de los casos, la construcción de la/s misma/s respuesta/s o resultado/s como producto esperado de la actividad.

Aunque se trate de la estructura de trabajo predominante no implica que, de hecho, las/os alumnas/os se desempeñen acopladas/os a ella: No todos/as los chicos/as están igualmente involucrados/as en la actividad propuesta por el/la docente, a la vez que tampoco el tiempo de duración de cada actividad coincide estrictamente con el tiempo que demarca, si lo hace, inicialmente el/la maestro/a. Sin tratarse de una diferenciación individualizada de los ritmos de aprendizaje (Perrenoud, 2015) puesto que lo que opera usualmente es una acomodación a un supuesto progreso del grupo, el tiempo establecido por el docente para resolver la tarea se va configurando en la propia realización de la actividad. Por lo general, el/la maestro/a propone pasar a una nueva tarea cuando considera que un número suficiente de alumnos/as ha terminado. Prima así una suerte de “ritmo de mayoría” que se erige como norma estándar y que dirige el paso de todos a otra tarea, tanto de los que quedan dentro como de los que quedan por fuera de este límite. En algunos casos, el maestro habilita el recreo como tiempo/espacio para que aquellos que no terminaron resuelvan la tarea pendiente<sup>22</sup>. En contadas ocasiones, la clase parece seguir el ritmo de los que marchan más lento, en tanto que no se promueve otra actividad hasta que todos hayan terminado. La flexibilidad para configurar el ritmo, pareciera en cambio no estar presente para reformular otros atributos de las actividades, como los materiales de trabajo involucrados, las operaciones solicitadas para su abordaje o incluso los productos que se espera devengan de la tarea planteada.

Lo que se evidencia es que la *simultaneidad* en términos de una dinámica de trabajo a un ritmo común parece plasmarse como un horizonte deseable. Esto puesto que se presenta como un constructo didáctico en permanente creación más que como un estado o condición inicial dada de trabajo, lo que exige al docente modos de intervenir frente a ritmos que aparecen siempre singulares y más o menos disímiles entre sí. En otro sentido, el inicio de una nueva tarea debe incluir a todos/as, aunque para ello algunos tengan que esperar a que otros terminen la actividad pendiente, o que otros deban iniciar la actividad siguiente sin haber completado la anterior. Si bien puede atribuirse un sentido práctico a esta lógica, en términos de la priorización de la organización de las poblaciones para la enseñanza por sobre el recorrido personal de aprendizaje de cada alumno/a (Terigi, 2010), es dable pensar la incidencia en esta configuración de un mandato de igualdad como objetivo históricamente asignado a la escuela primaria en nuestro país.

La observación de prácticas de los chicos y chicas fuera de los bordes de la actividad, es decir, alumnos/as que hacen “otra cosa” tal como charlar entre sí, jugar a la computadora, atender a otras páginas del libro y no a la indicada por el maestro/a o directamente no tenerlo sobre el banco, jugar con algún elemento, etc., es un paisaje constitutivo del aula que revitaliza la lectura que se viene planteando. Ya sea que el docente sancione estas prácticas con interpelaciones a involucrarse en la actividad del modo propuesto o que siga el devenir de la tarea sin estos señalamientos, la estructura propuesta para la clase sigue siendo la de un mismo curso de acción definido para todos/as.

Sumado a los esfuerzos por lograr un ritmo común de avance, se identifica también la construcción

---

cátedra.

21 Queda como objetivo para otra producción la reflexión respecto del carácter de las operaciones propuestas en las actividades que se plantean en el marco del espacio curricular.

22 La disposición del recreo para terminar el trabajo pendiente puede, según el caso, transmitirse como la extensión del tiempo de clase, como una habilitación de un tiempo extra para continuar trabajando, o bien como un impedimento de salir hasta no haber culminado la tarea, lo que de alguna manera parece tener las marcas de una sanción que refuerza el ritmo estándar del grupo como normalidad.

didáctica de homogeneidad por parte del docente en otros dos sentidos. Por un lado, intentando encausar el desempeño de aquellos alumnos/as que se desvían de la/s práctica/s requerida/s por la (misma y única) tarea asignada a todos/as, lo que pueden intentar de múltiples maneras: dando aplausos o chistando para recuperar el silencio o bien para que participe una sola voz a la vez, nombrando a alumno/s en particular y planteándoles una pregunta sobre lo que se está trabajando de manera que se concentren en la actividad, cambiando a algún/a alumno/a de lugar para que no hable con los compañeros, pidiendo (no necesariamente levantando la voz) que dejen de hablar sobre temas que no están vinculados a la tarea, etc. Pero también y especialmente en aquellas instancias en las que todo el grupo-clase trabaja junto con la maestra o el maestro, el docente debe lograr que todos estén involucrados activamente en la misma tarea, señalando los modos adecuados para participar: recordar levantar la mano para hablar y no atender a las respuestas de quienes no lo han hecho, señalar la necesidad de esperar el turno de cada uno, advertir que alguien no puede volver a participar cuando otros compañeros aún no lo hicieron, alentar a pensar otras respuestas cuando un alumno(a), en su turno, comparte algo que otros/as alumnos también pretendían decir, etc.

En algunos casos, el desajuste entre las prácticas del alumno y las reglas de orden (Bernstein, 1993, 1998) definidas para el trabajo áulico se evidencia notoriamente a través de rechazos expresados verbalmente a hacer la tarea propuesta por el maestro, circulando en el aula o yéndose de ella, gritando o bien reiterando el uso de “malas palabras”. En estas situaciones, la intervención de los docentes es variable. Sin intención de describir esta variedad, pueden distinguirse abordajes en los que el/la docente intenta introducir ajustes en las condiciones de trabajo, en un proceso de diálogo con el alumno. De este modo, por ejemplo, acuerda con un niño la posibilidad de resolver la tarea en el piso, apoyado sobre un almohadón y con sus útiles, o bien le permite un tiempo para que se pare y le comente algo a algún compañero de otro grupo para después volver a su tarea. Se trata de permisos que, para este caso en particular, el docente habilita flexibilizando ciertas reglas del aula en función de demandas del alumno, pero conservando la intención de que resuelva la tarea, como una redefinición del contrato didáctico (Meirieu, 2001). Conviene sin embargo no perder de vista dos cuestiones. En primer lugar, que estos casos que resaltan por su evidente tensión con las reglas del trabajo áulico, tal como ya se ha dicho, no son los únicos que muestran un desajuste entre las expectativas de trabajo homogéneo y el real proceso de cada uno de los alumnos. En segundo lugar, que las negociaciones o reformulaciones que propone el profesor frente a estos casos no desarticulan a la homogeneidad como rasgo predominante de la dinámica de trabajo en el aula. La opción didáctica *por defecto* (Terigi, 2010, 2012) parece ser la de proponer una misma actividad para todos los alumnos, de manera que todos estén involucrados en lo mismo y en un mismo tiempo, antes de proseguir a otra actividad compartida.

### ► *Diversificación del trabajo escolar*

La incorporación del cargo de una Maestra Acompañante de Trayectorias Escolares (MATE)<sup>23</sup> al trabajo institucional de la escuela considerada ha significado, entre otras cuestiones, la construcción de espacios de trabajo con aquellos alumnos cuyo desempeño se aprecia por el docente de cada grado desacoplado del nivel de progreso (estándar). La existencia de estos espacios, predominantemente por fuera del aula, puede considerarse como la habilitación de formas alternativas o heterogéneas de enseñar que ofrece la escuela, más adecuadas a las particularidades de cada uno de los chicos seleccionados para asistir allí. En este sentido, se está frente a una lógica escolar flexible, capaz de ofrecer otras prácticas en pos de garantizar los aprendizajes de todos sus alumnos y de sostener sus trayectorias. Sin embargo tal flexibilidad es relativa si se considera la frecuencia que tienen esos estos encuentros en términos del tiempo total de permanencia de cada uno de estos alumnos/as en la escuela, su carácter extra áulico, y su dedicación prioritaria a algunos espacios curriculares por sobre otros, esto es a Prácticas del Lenguaje y a Matemática. Al mismo tiempo, es necesario advertir que la

23 Esta incorporación se enmarca en el proyecto que lleva ese mismo nombre, y que se desprende del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se ha propuesto una lectura de algunos procesos vinculados a la incorporación de este cargo en una escuela de la C.A.B.A en Ducant (2016).

lógica de construcción de estos espacios de trabajo, cuando se conciben como lugares de “apoyo” para “chicos/as con dificultades”, pueden obturar el cuestionamiento del funcionamiento homogéneo de la clase y la introducción de estructuras de trabajo diferenciado *en* ellas. Es posible pensar que sobre un fondo de conocimiento didáctico construido a partir de determinantes duros del dispositivo escolar – simultaneidad, presencialidad, gradualidad – (Terigi, 2005), el trabajo *fuera* del aula aparece coherentemente para algunos maestros como “cosa lógica” a la hora de abordar la tarea con estos alumnos.

Lo anterior debe ser sin embargo entendido en el marco de un posicionamiento del equipo directivo de la escuela que plantea la necesidad de repensar y flexibilizar, mediando la implementación de diversos proyectos y programas oficiales<sup>24</sup>, algunos rasgos del dispositivo escolar. Un pilar que parece fundamental para esta flexibilización es el que atañe a los tiempos (estándares) de aprendizaje para definir la promoción de los alumnos, y a la desnaturalización de la irreversibilidad de las decisiones sobre el pasaje de los alumnos de un grado a otro. De esta manera, se identifica la promoción de alumnos de un grado al siguiente cuando se considera que si bien no están logrados los aprendizajes correspondientes al grado finalizado, el alumno los alcanzará más adelante. Asimismo, se distinguen movimientos que podrían definirse como de *vuelta o retorno* de un alumno promovido al grado anterior, cuando en acuerdo entre equipo directivo y el docente, se considera conveniente.

Se interpreta que estas formas de trabajo institucional dan cuenta de una preocupación por las trayectorias escolares y los aprendizajes de los sujetos por sobre el sostenimiento del funcionamiento escolar mismo conforme sus reglas típicas. Dicho en otros términos, las prácticas aludidas parecen mostrar un posicionamiento del equipo directivo desde una mirada de posibilidad<sup>25</sup> no solo en relación con las capacidades de aprender de los alumnos, sino también en términos de la maleabilidad de ciertas configuraciones escolares que se intenta cuestionar y alterar. Estas alteraciones no se promueven sin embargo sin generar tensiones en el (des)encuentro con las perspectivas de algunos docentes para quienes las progresiones y secuencias estándares parecen constituir el registro de un orden normal, antes que normalizado y normalizador. Desde estos enfoques, los alumnos que no abordan con éxito la vida escolar – ya sea en relación con los aprendizajes como así también respecto de la disciplina en el aula o de las rutinas escolares – aparecen como sujetos que deben modificar ciertas características, para lo cual es necesario el compromiso de otros actores como la dirección o sus respectivas familias. Desde allí, los cambios en algunas reglas del formato escolar tradicional son vividos directamente como una ausencia de reglas.

En una perspectiva diferente, otras maestras parecieran asumir el desempeño escolar – en sentido amplio – de los chicos como una responsabilidad docente, y en esta línea desafiar su propia tarea reconstruyéndola y singularizándola en función de las situaciones cambiantes y particulares de los distintos alumnos. Explorar estas tensiones como disputas en torno a la reconfiguración de la *identidad* y la *calificación* de los docentes así como en relación a sus concepciones sobre *el principio de educabilidad* de los niños y niñas (Perrenoud, 2015) se abre como camino posible. Asimismo, es necesario resaltar la importancia de atender más profundamente a las condiciones de trabajo en que se desarrolla el trabajo de enseñar en la escuela primaria actualmente. Se alude con ello no solo a las condiciones simbólicas y materiales, fundamentalmente a la disponibilidad de tiempo para el trabajo colectivo entre docentes, sino también a las que refieren a la disponibilidad de saber/es que otorguen accesibilidad didáctica (Terigi, 2005) a regulaciones y principios de ciertas políticas educativas recientes, así como a la disponibilidad de propuestas de trabajo didáctico que concreten tales principios y los muestren viables.

## ➤ Reflexiones finales

24 Además del proyecto de Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares aludido, la escuela se encuentra implementando el programa Maestro por Ciclo, que plantea la permanencia de un mismo maestro en todo el primer ciclo, dos maestros en cuarto y quinto grado, y un maestro por espacio curricular en sexto y séptimo. Ambas políticas corresponden a la esfera del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

25 Distintas situaciones presenciadas durante el trabajo de campo dan cuenta de la reafirmación sistemática desde el equipo directivo de esta mirada de posibilidad sobre los alumnos y del reconocimiento de parte de los docentes de esta perspectiva como orientación institucional.

El análisis de las clases observadas en la escuela seleccionada propone a la homogeneidad como forma de regulación predominante del trabajo áulico, al menos en el ámbito del espacio curricular considerado para el estudio. Esta homogeneidad se expresa no solamente en la construcción de tiempos y ritmos comunes para el desarrollo de actividades sino además en la propuesta de secuencias que plantean actividades únicas (en las operaciones y materiales que demandan pero también en términos de las producciones que se esperan de ellas) para todos los alumnos como medio para el tratamiento de los temas curriculares.

Se considera que muchas de las tensiones que surgen en el día a día del aula, pueden ser (re)leídas en clave didáctica. Esto es, inscribir disputas, desencuentros, conflictos, etc. entre maestros y alumnos en términos de un desencaje entre las expectativas de homogeneidad que plantean ciertas construcciones didácticas y las participaciones heterogéneas, diversas, singulares, de los alumnos.

En este marco, puede identificarse cierto campo de tensión entre la incorporación de nuevas pautas para la evaluación y especialmente la promoción de los alumnos, sostenidas sobre el respeto a tiempos de aprendizaje variables, y la construcción didáctica cotidiana de las clases, a través del predominio de propuestas de trabajo que apelan a una misma actividad definida en torno a márgenes estrechos en cuanto a los desempeños que exige de parte de los alumnos, en un tiempo común de resolución. En otras palabras, los cambios en las reglas de promoción planteados desde la ruptura con los ritmos de progreso estándar, interpelan la secuenciación homogénea de contenidos por grados, diversificando los “puntos de partida” de los chicos, de por sí nunca idénticos. En este marco, la construcción de múltiples cronologías de aprendizaje (Terigi, 2010), parecen necesarias para articularse con los dispositivos de apoyo instalados por fuera del aula. Se pretende señalar igualmente la necesidad de advertir la homogeneidad no solo en la construcción de las mismas propuestas para quienes se ubican más notoriamente en distintos puntos de partida, sino también en el ofrecimiento de formas de acceso únicas a determinados saberes a quienes puede pensarse ubicados en un mismo punto de la trayectoria escolar teórica.

Finalmente, resulta necesario seguir estudiando el predominio de actividades que parecen sostenerse sobre reglas de criterio (Bernstein, 1998) fuertes, en términos de productos prefijados y generalmente unívocos, los que, a modo aún conjetural, se entiende presentados como ideas, datos, informaciones sobre un mundo preexistente, externo a los sujetos<sup>26</sup>. Ello constituye un ejercicio fundamental para reflexionar acerca de la potencialidad de la propuesta escolar para la transmisión de cultura en clave de su (re)construcción a partir del diálogo con los saberes de los sujetos.

## ► Bibliografía

- » Alterman, N. y Coria, A. (Coord.) (2014). Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela. Córdoba: Ed. Brujas
- » Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Volume 3 Towards a theory of Educational Transmissions. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- » Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure.
- » Bernstein, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV). Madrid: Morata.
- » Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.
- » Coria, A. (2014). “Enseñar, una práctica cultural”. Clase Nro 1: del Módulo: Prácticas de Enseñanza con TIC. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- » Ducant, E. (2016). La configuración de experiencias formativas en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: aportes desde el análisis de la incorporación del Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares. Ponencia presentada en las II Jornadas Regionales de Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Jujuy, 15, 16 y 17 de junio.
- » Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (comp.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- » Eisner, E. (1998). Formas de representación. En E. Eisner, *Cognición y curriculum. Una visión nueva* (pp. 65-92). Buenos Aires: Amorrortu.

.....  
<sup>26</sup> Asunto que queda pendiente como tema de análisis para otra producción.

- » Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes
- » Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro
- » Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- » Perrenoud, P. (2015). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- » Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. En E. Rockwell (comp.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica
- » Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- » Terigi, F. (2005). *Collected papers: Sobre las decisiones del gobierno de la educación*. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: ese acto político* (pp. 63-74). Buenos Aires: Del estante.
- » Terigi, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires: Del estante.
- » Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico. Buenos Aires: Santillana.

### » *Documentos consultados*

- » Resolución N° 174/12 CFE Ministerio de Educación de la República Argentina

# Juegoteca como espacio de detección temprana de dificultades del desarrollo.

Escobar, Valeria Laura / [valeriaescobar81@gmail.com](mailto:valeriaescobar81@gmail.com)

Directora: Dra. Norma Aspres

Colaboradores: Equipo de Cátedra Análisis de las Dificultades del Aprendizaje: Dr. Victor Feld, Lic. Biscia María José, Lic/Prof. Carla Lanza, Mag. Virginia James quienes han supervisado y realizado la revisión crítica de la propuesta del estudio.

Institución sede: Hospital Materno Infantil Ramón Sardá. Facultad de Filosofía y Letras Uba. Cátedra Análisis Sistemático de las Dificultades del Aprendizaje.

El presente trabajo de investigación fue realizado con el apoyo del programa de becas "Ramón Carrillo-Arturo Oñativia", otorgadas por el Ministerio de Salud de la Nación, a través de la Comisión Nacional Salud Investiga.

.....  
Eje: Construcción de conocimientos y saberes  
.....

» Palabras clave: Juego, Desarrollo, Juegotecas, Detección, Transdisciplina.

## ► Introducción

El presente trabajo intentará describir la investigación que se llevó a cabo en la juegoteca del Hospital Materno Infantil Ramón Sarda, la cual cumple un lugar fundamental en la sala de espera: es un espacio que permite tener una mirada integral de los niños, garantizar su derecho al juego; es un espacio que convoca al encuentro, a ser partícipes, a compartir, a comprometerse, a aprender y a crecer.

Este lugar y estos juegos no son ingenuos, los profesionales que lo coordinan tienen objetivos muy claros, siempre respetando la naturaleza y función del juego.

Con el correr del tiempo, dentro de la juegoteca se han evidenciado diferentes dificultades por parte de los niños: socializar, compartir, respetar límites, de lenguaje, motoras, sensoriales, cognitivas y afectivas, entre otras.

Por ello se comenzó a trabajar conjuntamente con los profesionales de los Consultorios Externos de Pediatría otorgándoles información sobre lo observado.

Esta información ha sido muy útil ya que muchas veces ocurre que en el ámbito de la consulta los niños se sienten cohibidos, tímidos, vergonzosos, y con cierta frecuencia las madres otorgan logros a sus hijos sin que ellos realmente los obtengan, dificultando así llegar a un diagnóstico y tratamiento completo.

La idea de juego con la que se trabajó es la propuesta por Lev Vigostky, es decir siempre se trabajó desde la mirada del juego como motor de desarrollo y creador de cultura, un juego mediado por un otro.

Por lo anteriormente expuesto los objetivos de la investigación planteados fueron:

## ► Objetivo general

Describir la relación entre las dificultades del desarrollo detectadas en la juegoteca y las detectadas en la consulta pediátrica.

Objetivos específicos:

- » Identificar dificultades del desarrollo en el ámbito de la juegoteca.
- » Establecer relaciones entre las dificultades encontradas en el ámbito de la juegoteca con las encontradas en la consulta pediátrica.

#### Objetivos de impacto:

- » Describir, caracterizar y construir categorías de las dificultades detectadas.
- » Detectar, prevenir o impedir, mediante la intervención oportuna, atrasos en el desarrollo.
- » Comparar a las dificultades encontradas en el ámbito del juego con las encontradas en la consulta pediátrica.
- » Contribuir al diagnóstico médico.

A su vez estos objetivos nacen de la siguiente hipótesis, la cual es fundamentada en la experiencia profesional diaria y en la literatura aportada.

*“¿Es posible utilizar un medio natural del niño, como lo es el juego, para lograr una detección temprana de las dificultades del desarrollo?”*

Al tratarse de un estudio descriptivo, cualitativo, prospectivo y transversal, y por la dinámica de la organización y el trabajo que se lleva dentro de la juegoteca la forma que mejor se adecua a este tipo de investigaciones es el Método Comparativo Constante de María Teresa Sirvent.

Para llevar adelante esta investigación se trabajaron principalmente con 120 observaciones sistemáticas y registros descriptivos de los niños en el ámbito de la juegoteca, con historias clínicas, registros de entrevistas semi-estructuradas, ateneos médicos y entrevistas informales a los padres.

Las entrevistas a los profesionales y el trabajo con las historias clínicas se realizaron cuando se detectaron dificultades, por lo tanto la cantidad de las mismas dependió de la cantidad de detecciones, estas fueron de un total de 84.

Respecto a la selección de la muestra:

Beneficiarios directos fueron niños que asistieron a los Consultorios Externos de Pediatría cuyo rango de edad variaba entre los 6 meses a 6 años y que pertenecen a los programas de seguimiento que ofrece el hospital.

#### ► *Unidad de análisis, criterios de inclusión y exclusión*

Unidad de análisis: juego en niños entre 6 meses a 6 años. Forma de vinculación de los niños, entre pares, con adultos y con sus padres.

Criterios de inclusión: niños de 6 meses a 6 años que son atendidos en los consultorios externos de pediatría y que posean historia clínica.

Criterios de exclusión: menores de 6 meses y mayores de 6 años. Niños mayores de 6 años que acompañan a sus hermanos a las consultas. Niños que al ingreso de la consulta se encuentren enfermos. Niños que no posean historia clínica.

VARIABLES DEPENDIENTES: dificultades del desarrollo

Edad del niño, peso de nacimiento, edad gestacional.

Respecto a la población:

Formaron parte de la muestra niños mayores de 6 meses y menores de 6 años que ingresaron a la juegoteca en el período Junio 2015 – Marzo 2016 y que fueron atendidos en los Consultorios Externos de Pediatría y que posean historia clínica.

El número total de participantes: 300 niños.

En esta investigación participaron inicialmente 300 niños de los cuales 84 han evidenciado alguna dificultad en el desarrollo por lo tanto los resultados se basan en la triangulación de los datos empíricos obtenidos de estos 84 casos formulándose así las siguientes categorías de análisis:

- » Dificultades para crear escenas de juego.
- » Dificultades vinculadas o relacionadas con prácticas y significados socialmente compartidos.
- » Dificultades que inciden directamente en la Conducta, que a su vez se subdivide en Comportamiento inadecuado según la situación, Desregulación y Socialización con pares y con adultos.

- » Dificultades en la comunicación y habla, que a su vez se subdivide en Predominio de Comunicación gestual, ausencia de habla y Dificultades en la producción y transmisión.
- » Dificultades motoras.
- » Interconsulta
- » Intervención profesional

Por lo tanto llamaremos **Dificultades para crear escenas de juego** aquellas situaciones donde el niño ante diversas propuestas, materiales, juguetes, no poseen la habilidad (no es capaz) para interactuar con los mismos, explorarlos, crear, imaginar, jugar.

Tal como plantea Lev Vigostky el niño aún no se encuentra inmerso en la cultura, aquel niño que está transitando el camino de la cultura, es un niño que solo reacciona a estímulos y que logrará alcanzar el nivel intelectual del desarrollo del hombre siempre y cuando se lo permitan y le ofrezcan posibilidades (Vigostky, 1989). Si este niño presentará alguna dificultad física o biológica y se lo priva de esta posibilidad le resultará más difícil llegar al desarrollo cultural.

Entendemos a la categoría **Dificultades vinculadas o relacionadas con prácticas y significados socialmente compartidos** como la dificultad que poseen los niños de ingresar al mundo de la cultura por la escasa posibilidad y oferta que podrían haber recibido por parte de los adultos y su entorno.

Entendemos a la **Dificultad del Comportamiento inadecuado según la situación** como aquellas actitudes por parte de los niños que no pueden ser aceptadas socialmente, son actitudes que dificultan tanto para el niño como para su entorno familiar un coexistir armónico para su desarrollo general. Estos niños no pueden regular principalmente sus deseos con la palabra provista de un adulto y ante esta incapacidad actúa, en su mayoría, de forma violenta tanto para ellos mismos como para otros.

Nos referimos a la categoría **Desregulación** como a la imposibilidad de regular, contener, controlar los impulsos motores por parte de los niños ante situaciones o actividades propuestas.

Estos niños participan activamente de las actividades y las resuelven adecuadamente pero aún no pueden organizar o coordinar los factores que regulan la conducta.

Respecto a la categoría **Socialización con pares y con adultos**, si tenemos en cuenta que la conducta está relacionada con diversos factores esta categoría se correspondería con un dificultad por parte de los niños de poder relacionarse con los otros, tanto niños de su edad como adultos, son niños que no controlan aún sus impulsos y no reconocen o no logran comprender lo que sucede más allá de su entorno cercano. En los casos más graves son niños que no registran que hay un otro.

Podemos concluir que estas dificultades si bien se ha presentado de forma diferenciadas, las mismas se interrelacionan logrando que los niños y sus familias no puedan disfrutar de un espacio de juego u otras experiencias y dificulten un desarrollo y aprendizaje normal, armónico.

Respecto a las **Dificultades en la comunicación y habla**, que a su vez se subdivide en Predominio de Comunicación gestual, ausencia de habla y Dificultades en la producción y transmisión.

En general las mismas se refieren a las interferencias, los ruidos que se produjeron en la comunicación produciendo que esta sea vea impedida relacionándose con la imposibilidad de producir palabras, en producir un habla comprensible y en su transmisión.

La categoría **Dificultades motoras** se centra en las situaciones donde los niños no poseen un total y correcto desarrollo psicomotor vinculados con los facilitadores ambientales.

Si bien la categoría **Interconsulta** no es una dificultad, es un dato recurrente en las observaciones realizadas.

Una de las conclusiones es que ya no es posible trabajar, comprender al paciente desde una sola mirada o sola disciplina para lograr un mejor entendimiento del diagnóstico, intervención y tratamiento.

Es decir que las experiencias y los profesionales se nutran y aporten una mirada global que no se reduzca a las disciplinas ni a sus campos, que vaya en la dirección de considerar el mundo en su unidad diversa.

Por lo tanto concluimos que la categoría Interconsulta se refiere a la forma de trabajo coordinado y transdisciplinar que se presenta en el centro de salud para lograr mejores detecciones, intervenciones y tratamientos.

Al igual que la categoría anterior **Intervención profesional** no es una dificultad pero si es un dato

recurrente en las observaciones realizadas.

Una pronta y oportuna intervención por parte de los profesionales hace una gran diferencia en el desarrollo de los niños, a fin de prevenir y detectar precozmente posibles dificultades.

La escucha, la mirada atenta, las ayudas pertinentes que ofrecen los profesionales que trabajan dentro de la juegoteca, promueven el desarrollo adecuado en los niños.

Por lo tanto entendemos a la Intervención profesional como aquellas acciones que realizan los profesionales que favorecen el sano desarrollo de los niños.

### ► *Datos estadísticos*

La siguiente tabla (tabla 1) grafica la cantidad de niños, según rango etario, que ingresaron a la juegoteca y que cumplían con los requisitos de la investigación

Edades	cantidad de niños
6-11 meses	19
1 – 2 años	37
3 – 4 años	25
5-6 años	3
Total	84

*Tabla 1*

El gráfico N°1 (ver anexo) refleja la cantidad de dificultades detectadas sobre un total de 84 niños donde se evidencia que las mayores dificultades que presentan los niños son de **Dificultades en la Comunicación y el Habla** y las **Dificultades que Inciden Directamente en la Conducta**.

Para comprender mejor estas dificultades es necesario tener en cuenta ciertas variables como ser el peso al nacer, la edad gestacional y la edad actual del niño.

El gráfico N°2 (ver anexo) refleja dos categorías de análisis, si bien no representan una dificultad por parte de los niños, es un dato empírico recurrente a ser analizado.

El común denominador que se presenta en el análisis de estos datos es que los niños que despliegan alguna de las dificultades son niños que nacieron entre la semana 28 – 33 de gestación y su peso fue de entre 1001-1500grs. Esta conclusión surge de los casos reiterados de la triangulación y a su vez cumple con lo planteado por la literatura especializada.

De los 84 niños 31 han presentado **Dificultades que Inciden Directamente en la Conducta** 9 pertenecen al rango etario de 1-2 años, peso entre 1001-1500gr. y 28-33 semanas de gestación y 4 niños al rango etario de 3-4 años y peso entre 1001-1500gr también con una edad gestacional de 28-33 semanas.

Respecto a las **Dificultades en la Comunicación y Habla**, también son 31 casos donde 8 pertenecen al rango etario 1-2 años, 1001-1500grs de peso al nacer y semanas de gestación entre 28-33 y 5 casos al rango etario 3-4 años pero al nacer 1001-1500grs. con 28-33 semanas de gestación.

A su vez las **Dificultades Motoras** presentaron un total de 18 casos 3 de ellos pertenecen al rango etario de 1-2 años con un peso al nacer de 1001-1500grs. y 28-33 semanas de gestación y 3 casos donde el rango etario es de 3-4 años con similar peso al nacer y semanas de gestación que los tres casos anteriormente mencionamos.

La categoría **Dificultades para crear escenas de Juego** presento 14 casos 5 de los mismos pertenecen al rango etario de 3-4 años con un peso de nacimiento entre los 1001-1500grs y edad gestacional de 28-33 semanas, 2 de los casos pertenecen al mismo rango etario y de edad gestacional pero difieren en el peso de nacimiento siendo este de 500-1000grs.

Respecto a **Dificultades vinculadas o relacionadas con prácticas y significados socialmente compartidos** se presentaron 6 casos pero fueron uniformes es decir no hubo casos que se repitieran según el rango, el peso o las semanas de gestación.

La categoría **Interconsulta** presenta 10 casos 2 de los cuales pertenecen al rango etario 1-2 años, 1001-1500grs. de peso al nacer y 28-33 semanas de gestación, los otros 2 casos se dan en el rango

etario de 3-4 años con un peso al nacer entre 500-1000grs. y edad gestacional de 22-27 semanas.

Respecto a la **Intervención profesional** se presentaron 26 casos distribuidos de la siguiente manera: nuevamente 5 niños pertenecen al rango etario 1-2 años, peso al nacer 1001-1500 grs. y semanas de edad gestacional 28-33. Los otros casos significativos pertenecen al mismo rango de edad gestacional de 28-33 semanas pero varía la edad del niño y el peso.

Lo novedoso de este estudio es haber podido trabajar transdisciplinariamente, poder vincular cuestiones médicas y de la salud con el medio natural del niño y sistematizar esa información utilizando metodología del área de las ciencias sociales.

Lograr un trabajo transdisciplinario que favorece tanto a los profesionales de la juegoteca, como profesionales de los consultorios y más aún a los niños y su familia.

Respecto al objetivo general de la investigación sobre la relación entre las dificultades del desarrollo detectadas en la juegoteca y las detectadas en la consulta pediátrica podemos concluir que para ambos ámbitos ha sido fructífera, al sistematizarse el trabajo en la juegoteca, al trabajar conjuntamente con los profesionales de los consultorios, con los padres se ha podido complementar el diagnóstico médico y esto se evidencia principalmente con la creación de las categorías de análisis de Interconsulta e Intervención profesional, a su vez todas las demás detecciones realizadas fueron derivadas o consultadas con el pediatra o con el especialista dando peso a lo anteriormente expuesto.

Es una relación de retroalimentación, el trabajar con las historias clínicas, con las entrevistas a los profesionales colaboró en el mejor entendimiento del niño, podría decirse, desde una mirada más biológica/médica para los profesionales de la juegoteca y para los profesionales de los consultorios colaboró en el entendimiento del niño desde una mirada más compleja, más integral.

Otro hallazgo importante que se pudo vislumbrar en el estudio es la concepción de juego y de la mirada profesional. El juego es un mundo fascinante, un mundo rico en experiencias, en sensaciones, es un mundo que nadie debería perder.

En él el niño despliega todo su potencial y es por ello que es tan importante para los profesionales de la salud poder contar con un espacio de juego, pero de un juego no como instrumento de medición o como herramienta de evaluación o como un juego relacionado al ocio sino de JUEGO en mayúsculas, un juego donde el niño se sienta libre para expresarse, aprender y crecer. Un juego donde no se pierda la naturaleza del mismo.

Y es a través de este mundo de fantasía donde una mirada entrenada puede captar, sospechar de posibles dificultades. Si bien el adulto profesional que participa del juego, está inmerso en él y es un jugador más, su mirada no es ingenua, no puede ser ingenua; lleva consigo toda una carga de conocimiento, de experiencia, de teorías, lleva consigo su habitus que no puede dejar de lado y es allí donde reside la importancia de esta investigación y de una juegoteca en el ámbito de la salud.

Entonces a la pregunta inicial de este estudio “¿Es posible utilizar un medio natural del niño, como lo es el juego, para lograr una detección temprana de las dificultades del desarrollo?” Concluimos que la respuesta es afirmativa y por qué no necesaria.

Es posible trabajar con las detecciones teniendo en cuenta las características del juego propuesto y de la mirada experta, siempre buscando el potencial del niño y no su falta.

Con esta investigación se espera abrir un nuevo camino al juego, al espacio de juego dentro de los centros de salud es decir entenderlos como espacios productivos para todos los actores involucrados.

Se intenta dar a conocer, a concientizar esta forma de trabajo, esta forma de entender al juego, a los niños, concientizar sobre la importancia del juego y como vector de posibles detecciones tempranas.

Cuanto antes se realice una detección mayor será el impacto en la vida del niño y de su familia.

Algunas cuestiones que quedarían por preguntarnos teniendo en cuenta lo anteriormente dicho y los resultados obtenidos se refieren a las dos dificultades que más niños presentaron Dificultades que inciden directamente en la Conducta y Dificultades en la comunicación y habla ¿qué sucede con estos niños y que sucede en sus hogares?, ¿cómo lograr desde el espacio de juego que estos números se reduzcan?

Es importante poder realizar estas detecciones, identificar estas categorías, ¿por qué? Por qué una vez que estos niños son dados de alta, ya que se encuentran sanos e ingresen al sistema educativo, en el cual pasarán muchos años de su vida, serán los niños problema, los niños con dificultades y muchas de las veces no la pasan muy bien, no son comprendidos por sus pares, por sus maestros y por ello es necesario detectar y darles herramientas lo más temprano posible para poder afrontar la vida.

Para ir concluyendo hemos podido cumplir con todos los objetivos propuestos, identificar las dificultades, construir y comparar categorías, contribuir al diagnóstico médico y a su vez estos objetivos indirectamente estimulaban al niño a explorar el ambiente, se logró evaluar el progreso de los mismos.

Pero el hito más importante o revelador que ha surgido es el trabajo transdisciplinar y la vinculación que se ha podido lograr entre las ciencias médicas y las ciencias de la educación.

La forma de trabajo realizada ha permitido una mejor comunicación entre los profesionales y por lo tanto una mejor atención al niño y a su familia.

Ha permitido complementar el diagnóstico y tratamiento de los mismos. Respecto a los niños que no han tenido una detección en particular pero que si se le han hecho intervenciones profesionales han podido avanzar en su desarrollo sin complicaciones.

Por ello la forma de trabajo que se realizó a lo largo de la investigación es sumamente importante para estos espacios de juego, es aprovechar un espacio rico en experiencias, es aprovechar el potencial de estos lugares y sus profesionales, que no sean solo un espacio de esparcimiento, de paso, que sean algo más tanto para estos niños como para los profesionales.

¿Por qué planteamos que sea algo más? Y ¿Cuál fue además la idea subyacente de esta investigación?

Estos espacios no son considerados de suma importancia dentro de los centros de salud, y esto se refleja en la falta de nombramiento de los profesionales, la precarización de los mismos, la falta de materiales, si bien se reconocen que son necesarios no se les da una real jerarquía al juego dentro de la vida, del desarrollo, del aprendizaje de los niños.

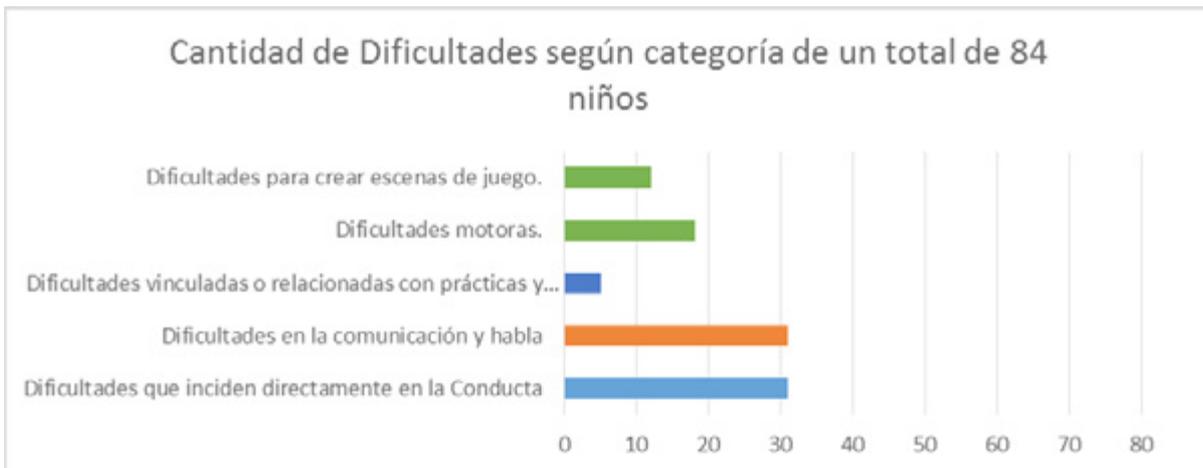
Y lo mismo ocurre con los profesionales de las ciencias sociales, en este caso específicamente a ciencias de la educación, no existe un real reconocimiento por parte de las ciencias de la salud, por ello esta forma de trabajo vino a dar cuenta que es posible y necesario el trabajo transdisciplinario, seguir avanzando y luchando por lograr igualdad y horizontalidad entre las disciplinas.

## » Bibliografía

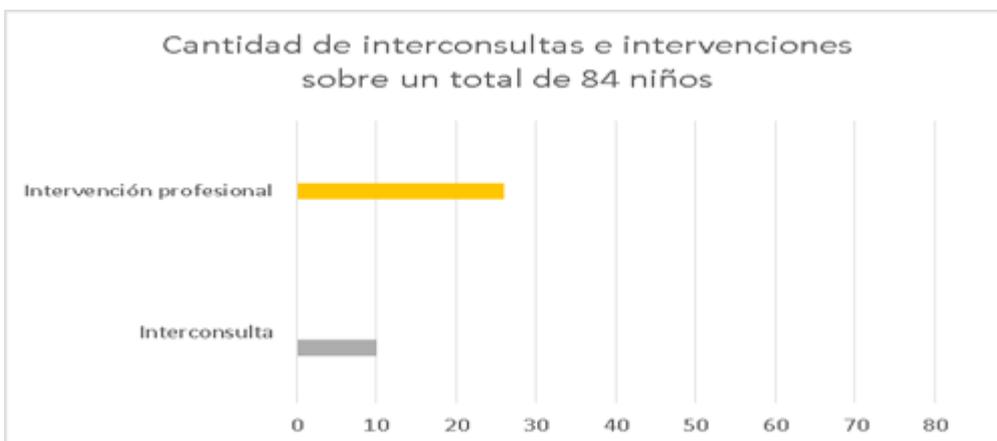
- » Aizencang, N. La actividad lúdica en las prácticas psicopedagógicas: ¿Jugar para aprender o aprender para jugar? En Elichiry, N. (Comp.) Discusiones actuales en psicología educacional. Buenos Aires, J.V.E Ediciones, 2004.
- » Buffa, Díaz-Rinaudo, Quince Asociación Civil- Juego y prácticas comunitarias, 2012.
- » Gabriela Luján – IPA, Juego y Salud, sobre la situación del niño hospitalizado, 2012.
- » Escardó F.: “Valoración pediátrico del juego”. Bs. As., 1950.
- » Huizinga Johan, Homo Ludens. Mexico 1943
- » Morin Edgar (s.f.) Apuntes: ¿Qué es Transdiscipliniedad. Recuperado marzo 2016 del sitio web oficial Edgar Morin el padre del pensamiento complejo: <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdiscipliniedad.html>
- » Pérez Machado, J Estudio comparativo de los efectos madurativos de estimular en decúbito prono una muestra de bebés normales. Universidad de las Palmas de Gran Canarias (2010)
- » Sirvent M.T. El Proceso de Investigación (2005). Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl)
- » Tallis, Jaime Juego y Salud. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar, Fundación Navarro Viola. Buenos Aires. 2012
- » Tallis, Jaime Juego y Salud. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar, Fundación Navarro Viola. Buenos Aires. 2012
- » Vygotsky, L. El papel del juego en el desarrollo del niño en “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, Ed. Crítica, Barcelona. 1989
- » Watzlawick, B; Jackson, P Teoría de la Comunicación Humana. Tiempo contemporáneo. Buenos Aires. 1971

➤ ANEXO

**Grafico I**



**Grafico II**



# La relación entre la enseñanza de la gramática y la escritura de textos argumentativos

FERREYRA, Patricia / [patriciaferreyra@arnet.com.ar](mailto:patriciaferreyra@arnet.com.ar)

VIVAS, María Virginia / [vivas@arnet.com.ar](mailto:vivas@arnet.com.ar)

Instituto Superior de Formación Docente n° 127 "Ciudad del Acuerdo"

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras Clave: Enseñanza – Gramática – Reflexión – Escritura – Argumentación

## ► Resumen

En este trabajo, consideramos que muchas de las dificultades de escritura están relacionadas con cómo se enseñan los contenidos gramaticales, es decir, que éstos no se constituyen en herramientas válidas a la hora de escribir. Asumimos que su enseñanza debe ocupar un lugar relevante en las clases de Lengua, así como que su abordaje debe iniciarse atendiendo el conocimiento lingüístico implícito, y sobre esa base, propiciar la reflexión y la sistematización desde una convergencia de teorías.

Nuestra investigación tuvo como objetivos describir la relación existente entre la enseñanza reflexiva y contextualizada de contenidos gramaticales y la producción de textos argumentativos; lograr determinar el lugar específico que ocupa su enseñanza en el proceso de escritura y qué contenidos son los pertinentes para la producción de estos textos.

En este sentido, las siguientes preguntas guiaron nuestra investigación: ¿Cuál es el impacto que produce la enseñanza contextualizada, reflexiva y sistemática de la gramática en las producciones de los alumnos? ¿Qué contenidos gramaticales enseñar para mejorar la producción de textos argumentativos? ¿En qué momentos del proceso de escritura enseñarlos?

Para alcanzar los propósitos planteados, se consideró pertinente emplear la metodología cualitativa de corte descriptivo-interpretativa, ya que este tipo de investigación es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio. Además, es inductiva, ya que el objetivo es desarrollar conceptos a partir de los datos. A la vez, permite comprender en profundidad los fenómenos educativos, así como construir conocimiento.

El análisis comparativo realizado entre las escrituras iniciales y las producidas luego de la aplicación de una secuencia de talleres, nos autoriza a afirmar que las segundas producciones con respecto a las primeras, representan un desarrollo en la capacidad para escribir textos argumentativos.

## ► Introducción

Nuestro equipo de investigación ha sostenido la preocupación sobre las dificultades que presentan los alumnos de escuelas secundarias en la escritura. Consideramos que son consecuencia, en parte, del hecho de que los contenidos gramaticales tal como se enseñan y se aprenden, sin reflexión, no son operativos a la hora de redactar.

Dada esta problemática organizamos nuestra investigación en torno a los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el impacto que produce la enseñanza contextualizada, reflexiva y sistemática de los contenidos gramaticales en las producciones de los alumnos? ¿Qué contenidos gramaticales enseñar

para mejorar la producción de textos argumentativos? ¿En qué momento/s del proceso de escritura enseñarlos?

Para poder dar respuesta a éstos, se consideró pertinente emplear la metodología cualitativa de corte descriptivo-interpretativa ya que en este marco, se considera la investigación como proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, que permite la toma de decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio.

Dos han sido las posiciones que caracterizaron estos años la enseñanza de la gramática: erradicarla y relegarla. La decisión de eliminarla parte del supuesto de que los contenidos gramaticales no desempeñan ningún papel en el desarrollo de la competencia comunicativa. La decisión de relegarla, por otro lado, supone que el conocimiento de la gramática colabora débilmente con ese objetivo. (Otañi, L. y Gaspar, M. 2001)

El análisis de varios antecedentes bibliográficos pone de manifiesto que las características de la relación entre enseñanza de contenidos gramaticales y resolución de dificultades en la escritura de textos, pareciera ser una materia poco explorada, de ahí la relevancia de su estudio. Es por esto que nuestra investigación asume las consideraciones que sostiene Ciapuscio (2002) acerca de la necesidad de ampliar el estudio del rol que desempeñan los conocimientos gramaticales en relación con el proceso de escritura de textos.

En nuestro proyecto, por ende, analizamos la relación existente entre la enseñanza contextualizada, reflexiva, sistemática de contenidos gramaticales específicos vinculados con la argumentación, los distintos momentos del proceso de escritura y el impacto que este modo de trabajo tiene en las producciones escritas de los alumnos. La muestra estuvo constituida por alumnos pertenecientes a tres cursos de tercer año de la Escuela Secundaria N° 7, "Libertador General San Martín".

El proceso de trabajo estuvo organizado en dos etapas. En la primera, se elaboraron dos instrumentos: un cuestionario y una propuesta de escritura. El análisis de los datos recabados a partir del primero permitió concluir que los conocimientos sobre cuestiones gramaticales de los que dieron cuenta los alumnos, tuvieron que ver con el reconocimiento de la persona gramatical, con los verbos que se emplean para la expresión de opiniones y, en menor medida, con la determinación del tipo textual; fueron mínimos, en lo relacionado con la estructura y los recursos utilizados. El segundo instrumento suministrado perseguía el objetivo de conocer las características de los textos argumentativos producidos por los alumnos. Los estudiantes escribieron sin ninguna instrucción previa, más allá de la que hubieran recibido hasta ese momento por parte de sus profesoras. Una vez obtenidos los datos, se procedió a la elaboración de una matriz de rasgos que nos permitiera la lectura ordenada y la descripción de las regularidades observadas. Organizamos la matriz considerando las siguientes categorías de análisis:

### ➤ *Dimensión enunciativa*

Muestran la construcción de un locutor en primera persona del singular, y en primera persona del plural. Se trata de un plural inclusivo, que intenta convencer a un destinatario, que es concebido como aquel que tiene la autoridad y que puede decidir. Por ende, intentan lograr la adhesión, mediante argumentos pensados para ese destinatario, dado que el elegido por la mayoría de los textos es el director de la institución.

Este locutor asume una posición sobre el tema mediante el uso de verbos o expresiones performativas como: *creo ..., opino..., en mi opinión ..., mi opinión sobre..., mi opinión sería..., mi opinión es...* Otras expresiones utilizadas por los alumnos fueron: *no me parecería..., a mí me parece..., para mí...*

En cuanto a las marcas valorativas empleadas para la construcción de la subjetividad en el texto, éstas son casi exclusivamente adjetivos calificativos y evaluativos, como por ejemplo: *muy importante, excelente, fanático, mala, interesados, muy importante, mejor, famoso, verdaderos, querida, justo*. Sumado al empleo de los adverbios *mal y bien*. En solo dos de los textos, hemos observado la presencia de estos modalizadores: *No es correcto, sería genial*.

A partir de estas observaciones, podemos afirmar que estos textos muestran una construcción elemental de la subjetividad, de muy baja densidad valorativa o apreciativa.

2. Dimensión estructural: la secuencia argumentativa de estos textos se reduce a la expresión de

una opinión más una justificación. Algunos alumnos plantean en sus textos un pedido, ruego seguido de una justificación, como: *“nosotros los alumnos necesitaríamos ver los partidos del mundial porque...; Le pedimos que pudiéramos ver los partidos de la selección argentina porque...; Le quiero pedir a usted que nos deje ver los partido ... porque...; queremos ver los partidos ...”*

En otro grupo de textos, la argumentación está estructurada en base a la siguiente secuencia: *yo pienso que ... porque...; yo creo que ... porque ...; a mí me parecería ... para que ..., ya que; opino que ... porque ...; mi opinión sobre ... porque ...*

Esta forma de organización textual evidencia una estructura argumentativa simple, que se construye a partir del uso de un verbo declarativo débil para formular la opinión, a lo que se suma una justificación a través de una causa, encabezada mayoritariamente por el conector *porque*, y en algunos pocos casos usan *ya que, por eso*.

La mayoría de las producciones propone un único argumento, lo que refleja una argumentación poco desarrollada. En su totalidad, consisten en dar razones que justifican la opinión. En algunos, suman propuestas como parte de la argumentación. Por lo tanto, hay evidencia de desconocimiento de la variedad de recursos argumentativos. Se trata sí de una escritura persuasiva, basada en la afirmación de una creencia/opinión más una serie de justificaciones, con ausencia, en todo los casos, de una introducción o punto de partida y de una conclusión, como cierre.

3. Dimensión textual: son textos muy breves, que se caracterizan por la escasez de recursos cohesivos, por el predominio del archiconector “Y”, como consecuencia no muestran variedad de relaciones lógicas. En cuanto a la organización textual, evidencian un simple encadenamiento de ideas, por lo tanto la cohesión es limitada.

Inicialmente, la lectura de los textos producidos, nos permitió observar que, básicamente, son textos extremadamente cortos, poco desarrollados y de argumentación débil. Muestran, además, una marcada influencia de la lengua oral, tanto que se asimilan a turnos de una conversación. El análisis pone de manifiesto el escaso conocimiento acerca de los contenidos gramaticales necesarios para producir un texto argumentativo, dado que desconocen sus propiedades, su estructura y la diversidad de estrategias argumentativas.

La segunda etapa de trabajo consistió en la preparación de una secuencia de talleres, especialmente diseñados por el equipo, que estuvieron pensados como cortes reflexivos sobre contenidos gramaticales asociados a la argumentación, aplicables a los distintos momentos de la producción: la planificación, la textualización y la revisión de los textos.

Se estudiaron los textos producidos, a partir de la matriz de rasgos ya elaborada y aplicada a las primeras producciones, lo que garantizaría que el proceso de análisis de datos estuviera controlado por las mismas variables, para poder dar cuenta de manera rigurosa de los cambios operados en las producciones.

1. Dimensión enunciativa: los textos dan cuenta de la construcción del tema elegido como polémico, ya que presentan posiciones encontradas. En el caso de los que abordan el embarazo adolescente, prevalece la visión crítica, condenatoria, de sanción hacia aquellas adolescentes embarazadas. Sin embargo, en aquellos que escriben sobre adicciones, la consideración de la problemática se hace en términos de enfermedad.

En relación con la intencionalidad de los textos, todos buscan convencer o persuadir. Apelan a lograr el cambio de una conducta, promover la reflexión, generar conciencia e, incluso, proponer hipótesis sobre cuál o cuáles serían las posibles soluciones o el plan de acción a seguir para revertir la situación.

Por otra parte, al analizar la construcción del enunciador, todos emplean la primera persona del singular aunque pueden distinguirse dos grupos. En el primero, compuesto por los textos sobre el embarazo adolescente y aborto, se observa que el *yo* empleado se corresponde con la construcción de un enunciador adulto, que asume una posición crítica en relación con los adolescentes: los condena, los culpabiliza. Sin embargo, el empleo de la primera persona en los que conforman el segundo grupo, los textos sobre adicciones, da cuenta tanto de un enunciador adolescente como de uno adulto. Coinciden al concebirse como sensibles ante la problemática, solidarios con los adictos, al mostrarse conscientes de las peligrosas consecuencias de lo que entienden como una enfermedad.

En cuanto a la construcción del destinatario, todos los escritos que integran el primer grupo, se dirigen a las adolescentes embarazadas y las consideran irresponsables, inconscientes, impulsivas,

que no toman en cuenta las consecuencias, inmaduras. Los destinatarios de los textos del segundo grupo, en algunos casos, son los adolescentes adictos, a quienes se los presenta como enfermos, víctimas de distintas situaciones. En otros, los textos están destinados a la sociedad en general, que es considerada como la responsable, tanto de la existencia del problema de la adicción adolescente como de revertir la situación.

Finalmente, los locutores asumen su posición a partir del uso de verbos de opinión como *creo*, *pienso*, *opino* y de expresiones del tipo *mi opinión es que...; a mí me parece...*. La presencia de estas marcas de subjetividad da cuenta del conocimiento de los alumnos acerca de las distintas construcciones de las que pueden hacer uso.

En relación con lo anterior, la construcción de la subjetividad se refuerza a partir de la incorporación de distintos mecanismos. Por un lado, el uso de adjetivos evaluativos y calificativos: "... *no es correcto...*"; "... *más cuidadosos...*"; "... *muy temprana...*"; "... *está mal...*". Emplearon, también sustantivos peyorativos del tipo: *asesinas*, *problema*, *error*, *enfermedad*, *ruina*. Sumaron, además, el uso de las modalidades de distinto tipo. Como modalidades de la enunciación, predominan las interrogativas (*¿Tendría que ser legal?*; *¿Son genios por fumar o solo tapan sus problemas?*; *¿Por qué la gente se sumerge en esta adicción?*) e imperativas (...*Dejala...*). En relación con las modalidades del enunciado, se observan construcciones como las que siguen: "*Lamentablemente por esas causas mueren...*"; "... *no es justo que...*"; "... *lo importante es que está causando...*"; "... *yo se que hay...*"; "*es posible que...*".

2. Dimensión estructural: se advierte una estructura bien marcada: introducción, tesis, argumentación y conclusión. En las introducciones producidas, se observa la presentación del tema de manera polémica, como discutible, problemático, en algunos casos cercanos a la estructura de una definición, sin ser explicativa: "*¿Las drogas son malas o talvez buenas? Esa es una de las preguntas que dividen el mundo en dos grupos, los que dicen que si y los que dicen lo contrario...*".

Para la formulación de la tesis, los alumnos han optado por la primera persona del singular (*yo*) y por verbos y frases del tipo: *creo...*, *pienso...*, *opino*, *mi opinión es...*, *a mí me parece...*, *mi opinión sobre...*

Con respecto, al desarrollo argumentativo, hemos advertido el uso de estrategias como la causa-consecuencia, el ejemplo, la cita, preguntas retóricas, lo que representa un avance con respecto a los primeros textos producidos, los cuales se caracterizan por la presencia de un único recurso, la causa, en algunos casos repetido en el mismo texto.

Asimismo, del análisis de estas argumentaciones producidas por los alumnos, hemos logrado establecer tres categorías (Lo Cascio, V., 1998). La primera está constituida por un grupo de 16 alumnos. Éstos han escrito textos que representan una argumentación múltiple, dado que la organización argumentativa está formada por una opinión y dos o tres argumentos: Opinión + dos causa-consecuencia; Opinión + anécdota + causa; Opinión + causa + ejemplo; Opinión + anécdota + causa; Opinión + anécdota + causa; Opinión + causa + ejemplo; Opinión + pregunta retórica + anécdota + consecuencia; Opinión + ejemplo + pregunta retórica; Opinión + anécdota + causa + ejemplo.

Estas argumentaciones están en su mayoría reforzadas por el uso de conectores: ...*porque además de un embarazo hay enfermedades...*; por ejemplo *en la forma de pensar, actuar y en algunos casos podría provocar la muerte*; por lo tanto *sería mejor permitir el aborto*; puesto que *un embarazo trae consigo responsabilidades*. La presencia de estos conectores enfatiza los argumentos que persiguen justificar las opiniones vertidas, permite, además de, un más adecuado encadenamiento de los argumentos, el progreso del texto como estructura coherente.

La segunda categoría está formada por un grupo de 9 alumnos, que han producido una argumentación simple, ya que la misma está organizada por una opinión y un argumento: opinión + causa; opinión + ejemplo; opinión + ejemplo; opinión + ejemplo + cita; opinión + causa. Este grupo de alumnos se caracteriza por haber logrado producir un texto argumentativo que podríamos denominar de estructura estereotipada. Son textos que responden al esquema argumentativo, pues formulan una opinión, usan recursos argumentativos (ejemplo, causa, citas), inclusive suman conectores para introducir dichos argumentos, pero éstos no funcionan como justificativos de la tesis y los conectores no introducen el recurso esperado, es decir, establecen relaciones que no existen.

La tercera categoría está constituida por 10 alumnos, que, como los anteriores, estructuran su texto en introducción, desarrollo y conclusión, sin lograr organizar la información de manera coherente. Son textos en cuya la superficie puede observarse la presencia un párrafo introductorio, la

opinión, el despliegue de argumentos y el cierre, pero en todos los casos la escritura es caótica. Hay un evidente intento de escribir un texto argumentativo, de respetar la estructura, de formular una tesis, de usar los recursos argumentativos estudiados, de armar una conclusión, sin embargo el texto resultante es incoherente.

En cuanto a las conclusiones, todos los textos las presentan. Los que responden a la argumentación múltiple, han producido las conclusiones cumpliendo con las funciones de las mismas, es decir, sintetizan los argumentos y confirman la tesis. Utilizan además conectores adecuados como: *en definitiva, en fin, finalmente, en conclusión, para finalizar*.

En cambio, los textos que responden a la argumentación simple, y que construyen una estructura estereotipada sin lograr la argumentación, producen conclusiones sin respetar las funciones de la misma, ya que si bien usan conectores conclusivos, los mismos no introducen una síntesis ni la confirmación de la tesis, sino que son o repeticiones de los pretendidos argumentos o de la tesis. Parecería tratarse de la incorporación de la conclusión como respuesta al estereotipo de texto argumentativo que los estudiantes conocen.

El grupo de alumnos que produjo una argumentación caótica e incoherente, como es de esperar, usan los conectores para introducir la conclusión, pero en la mayoría de los casos se trata de propuestas que podrían solucionar el problema tratado en el texto, no cumplen con las funciones requeridas.

3. Dimensión textual: en lo concerniente a la progresión temática, el análisis de los escritos de los alumnos nos permitió observar textos ampliados, de una extensión más adecuada. La información que aportan posibilitó distinguir, en coincidencia con las tres categorías propuestas con anterioridad, tres formas de organizarla. Por un lado, los textos pertenecientes a la categoría *argumentación múltiple*, responden a la regularidad de tema constante. Se han ordenado los datos según el esquema siguiente: tema + rema + rema + rema. Por ejemplo: “*Todas son perjudiciales para la salud con mayor o menor grado. La mayoría son utilizadas...*”; “*Estos jóvenes generalmente tienden a trasnochar y despertarse tarde y de mal humor. También suelen tener malos comportamientos...*”; “*La droga es un mal para el alma y el cuerpo. Destruye hogares, vidas, y casi una generación entera...*”. De los 16 alumnos que conforman este grupo, solo 3, combinaron progresión constante con lineal: “*Esa es una de las preguntas que dividen el mundo en dos grupos, los que dicen que si y los que dicen lo contrario*”; “*Las drogas causan efectos en el cuerpo y mente del individuo que las consume, desde un daño...*”.

Por otro lado, los que constituyen la categoría *argumentación simple* poseen la particularidad, en cuanto a la disposición de la información, de que en el primer párrafo la articulan tema / rema, es decir, usan la progresión tema constante. Sin embargo, en el resto del texto, en todos los casos, aparece la información desorganizada, sin mostrar un patrón más o menos uniforme.

Por último, los que pertenecen a la tercera categoría, no muestran una información organizada, por el contrario, son textos caóticos, es decir, no se observa una progresión de la información en relación con el tema abordado.

En referencia a las proposiciones adjetivas, la totalidad de los textos, manifiesta abundante utilización de estas estructuras sintácticas: “*...para pacientes que la necesitan*”; “*...jóvenes que dentro de su escuela se comporta como...*”; “*... persona que lo lleva por mal camino...*”; “*...personas que saben el riesgo...*”; “*...tomar este camino, que es muy malo*” lo que implica, tal como se mencionó más arriba, estructuras más complejas y expandidas.

La lectura y el análisis de los datos, que surgen tanto del primero como del segundo instrumento de investigación administrados a los alumnos, nos permite confirmar el problema que planteáramos como punto de partida de nuestra investigación. La enseñanza de la gramática está en crisis, y esto se debe, como ya lo adelantáramos, a que no se enseña o se enseña de manera tradicional, aisladamente, apegada a modelos estructuralistas, reducidos al análisis sintáctico o a ejercicios mecánicos, alejados de la reflexión. Sumado a esto, el conocimiento de los alumnos sobre contenidos gramaticales es mínimo o nulo. Consideramos que esta realidad del aula es uno de los motivos por los cuales no pudieron producir textos argumentativos adecuados al nivel de escolaridad al que pertenecen; solo pudieron realizar argumentaciones simples y aferradas a un único argumento propio de la oralidad, la causa.

Los resultados obtenidos nos permiten avanzar en las respuestas a nuestros interrogantes. Nos preguntábamos qué contenidos gramaticales ligados a la argumentación enseñar y en qué momentos del proceso de escritura enseñarlos, ya que coincidimos con Guiomar Ciaspuscio (2002) en que el

lugar de la enseñanza de la gramática no puede reducirse o relegarse al momento de la revisión textual. Es así que considerando las exigencias discursivas y textuales de los textos argumentativos, resolvimos proponer la enseñanza de determinados contenidos gramaticales pensados en relación con cada uno de los momentos del proceso de escritura.

Se estimaron adecuados para el subproceso de la planificación el estudio de las marcas enunciativas, la estructura textual, las estrategias argumentativas y los conectores; para la textualización, las marcas de subjetividad (modalización) y las proposiciones adjetivas; para la revisión, la progresión temática. Según surge del análisis realizado, la mayoría de los alumnos no poseía conocimiento sobre las particularidades genéricas de los textos argumentativos, como tampoco sabían producirlos adecuadamente, de acuerdo con el nivel de escolaridad logrado, antes de que se iniciara el proceso de aplicación de la secuencia de talleres sobre en los distintos subprocesos de la escritura de un texto argumentativo.

Por consiguiente, estimamos que logramos corroborar que la enseñanza de la gramática de manera reflexiva y sistematizada, subordinada a las necesidades de los textos, y pensada para los distintos momentos del proceso de escritura, produce un progreso importante en la calidad de las producciones escritas de los alumnos. (Rodríguez Gonzalo, 2012)

Un análisis comparativo entre las escrituras iniciales de los estudiantes y las producidas luego de la aplicación de la secuencia de talleres, nos autoriza a afirmar que las segundas producciones con respecto a las primeras, representan un desarrollo en la capacidad para escribir textos argumentativos. De la totalidad, (39 alumnos) un número importante pudo mejorar notablemente sus producciones en cuanto a: Enunciar de manera polémica el tema de la argumentación; construir un enunciador distinto de sí mismos; elaborar una concepción de destinatario; organizar la estructura argumentativa; emplear varios recursos para la construcción de la subjetividad; usar otras estrategias argumentativas diferentes de la causa, como el ejemplo, la anécdota, la cita; ampliar sus textos a partir de haber aprendido cómo hacer que progrese la información; incluir segmentos expansivos (proposiciones adjetivas) en sus construcciones, lo que dota al texto de la complejidad sintáctica propia de los registros escritos.

## ► Bibliografía

- » Alvarado, M. (coord) (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Argentina, Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*.
- » Bassols, M. & Torrent, A. (2003). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- » Björk, L. & Blomstrand, I. (2007). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- » Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Graó.
- » Camps, A. (coord.) Ballesteros, C., Barrio, J.L., Bigas, M., Cambra M., Carceller, P. et al. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- » Camps, A. (Comp.), Colomer, T., Cotteron, J., Dolsz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O. et al. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- » Camps, A. & Zayas, F. (Coords) (2004). *Hacia una gramática pedagógica*. Barcelona: Graó.
- » Camps, A., Zayas, F., Carrasco, P., Fontich, X., Gracia, C., Guasch, O. Gutiérrez Zaragoza, X., Jimeno, P. et al. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- » Camps, A., Coronas, R., Ferrer, M., Guasch, A., Martínez Láinez, M., Milian, M. , et al. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En Ribas Seix, T., Lomas, U. Ruiz Bikandi, A. Tusón, M. Veras & Y. Gracida (Eds.), *Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- » Camps, A., (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59.
- » Ciaspuscio, G. *El lugar de la gramática en la producción de textos*. (Proyecto Ubacyt F1033) Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, CONICET.
- » Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.

- » Cortés, M. & Bollini, R. (1994). *Leer para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.
- » Flower, L. & Hayes, J. Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida*.
- » Lo Cascio, V., (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza.
- » Marín, M. (2007). *Enseñar gramática en la escuela*. [versión electrónica] En <http://es.scribd.com/doc/50362671/GRAMATICA>
- » Marín, M. (2008). *Una gramática para todos*. Buenos Aires: Voz activa.
- » Milian, M. & Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- » Otañi, L & Gaspar, P., (2006). Sobre la gramática. En Alvarado, M. (Coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. 75-112. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- » Otañi, I. & Gaspar, P. (2002) *Gramática, lectura y escritura. Aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. Ponencia del Simposio Internacional «Lectura y escritura: nuevos desafíos», realizado en la Universidad Nacional de Cuyo el 4, 5 y 6 de abril de 2002
- » Ortega, M. & Uzcátegui, A. (2007). Un enfoque funcional en la enseñanza de la gramática en el séptimo año de la secundaria básica. *Revista de Artes y Humanidades única, n° 18, 17-41*.
- » Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico (Abstract). *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valencia, España*.
- » Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). Ameigeiras, A., Chernobilsky, V., Giménez Béliveau, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. et al. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- » Zayas, F. & Camps, A. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 37, 16-35*.

# Significados que estudiantes, docentes y directivo atribuyen al espacio de las prácticas profesionalizantes de la orientación Técnico Maderero de una Escuela Técnica de la Localidad de Machagai (Provincia del Chaco)

FLOREZ, Melisa Anabel<sup>27</sup> / melu\_florez@hotmail.com

D'ANDREA Ana María<sup>28</sup> / anadandrea@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste

---

Eje: Construcción de Conocimientos y Saberes

---

» Palabras claves: Significados - prácticas profesionalizantes - escuela técnica - sector madera y muebles - conocimientos

## ► Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo identificar los significados que los jóvenes estudiantes, docentes y directivos atribuyen al espacio de las prácticas profesionalizantes de la orientación Técnico Maderero de una escuela técnica de la localidad de Machagai, temática identificada en el desarrollo de una beca de investigación de Pregrado; otorgada por la SGCyT (Secretaría General de Ciencia y Técnica) de la UNNE (Universidad Nacional del Nordeste) que estudia las trayectorias socioeducativas y laborales de los jóvenes que están cursando las ofertas de formación para el trabajo referidas al sector Foresto Industrial de la localidad mencionada. Dicho proyecto se inscribe a su vez dentro de un proyecto marco, que estudia la formación para el trabajo para jóvenes y las trayectorias socioeducativas y laborales en sectores productivos específicos de Chaco y Corrientes.

La temática mencionada sobre el significado de las prácticas profesionalizantes que se realizan en la Escuela Técnica es pertinente a la mesa de trabajo “construcción de conocimientos y saberes” por la diferencia que plantean las escuelas de esta modalidad respecto a otras escuelas secundarias. La Educación Técnico Profesional entiende como Prácticas Profesionalizantes a las estrategias formativas integradas en la propuesta curricular, con el propósito de que los alumnos integren y amplíen las capacidades y saberes que corresponden al perfil profesional en el que se están formando.

Para alcanzar el objetivo mencionado, fueron entrevistados estudiantes, docentes y directivos.

En relación, a los datos analizados, se puede decir que los distintos actores manifiestan que las prácticas profesionalizantes como oferta educativa les permiten a los estudiantes aprender, vivir experiencias y adquirir las herramientas para enfrentarse en un futuro e insertarse social y laboralmente en un mundo incierto por las transformaciones en el mercado de trabajo y por su condición social, siendo que son prácticas que permiten montar propias empresas o microemprendimientos en relación al sector productivo de la madera, el cual da trabajo, abastece y subsiste a muchas familias de la localidad.

---

27 Becaria de Investigación Pregrado (SGCyT-UNNE)

28 Subdirectora de la beca

## ► *Introducción*

La presente comunicación muestra los avances de resultados, de una beca de investigación de pregrado de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), otorgada por la Secretaria General de Ciencia y Técnica (SGCyT), la cual se encuentra estudiando las trayectorias socioeducativas y laborales de jóvenes que están cursando las ofertas de formación para el trabajo en el sector Foresto- Industrial de la localidad de Machagai, de la Provincia del Chaco. El proyecto de beca se inserta dentro de un proyecto marco que estudia la formación para el trabajo para jóvenes y las trayectorias socioeducativas y laborales en sectores productivos específicos de Chaco y Corrientes.

En esta oportunidad el objetivo de la ponencia es identificar los significados que los jóvenes estudiantes, docentes y directivos atribuyen al espacio de las prácticas profesionalizantes de la orientación Técnico Maderero de una escuela técnica en una localidad llamada Machagai, de la Provincia del Chaco.

El espacio de prácticas profesionalizantes es una propuesta novedosa de la Educación Técnico-Profesional que intenta articular la escuela con el mundo del trabajo. La propuesta fue interpretada de muy diversas maneras en las distintas instituciones del país con resultados también muy diferentes. Por eso se considera de interés preguntarse por los significados que les atribuyen los distintos actores de la institución.

Por otra parte, en la localidad en estudio se encuentra localizada el polo foresto-industrial más importante de la Provincia del Chaco, por ello el interés de conocer el significado que estos actores le atribuyen a la formación que reciben desde el espacio de las prácticas profesionalizantes de una escuela técnica de esta orientación

## ► *Algunas perspectivas teóricas en relación al estudio*

Nuestro estudio se apoya en una perspectiva de análisis que comprende a las políticas públicas como construcción social y enfatiza la relevancia de la instancia de la implementación dentro de este proceso. Desde este enfoque entendemos que los programas y/o proyectos que derivan de las políticas públicas, constituyen el resultado de un juego de poder entre distintos actores o grupos que intervienen con diferentes recursos e intereses y que, consecuentemente, en el proceso de implementación no responden siempre, ni de modo lineal, a las expectativas planteadas en la etapa de formulación. Los logros de los programas aparecen condicionados tanto por las estrategias metodológicas previstas en el diseño inicial, los estilos de gestión que se ponen en marcha en tales procesos (situados en contextos históricos y espaciales específicos) así como por la manera en que se posicionan en él cada uno de los actores intervinientes.

En Argentina, la Educación Técnico-Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. Las instituciones de educación técnico-profesional de nivel secundario, que vulgarmente se conocen como “escuelas técnicas”, ofrecen una formación que permite abrir caminos en áreas ocupacionales amplias. Éstas presentan características diferentes de las demás escuelas comunes, pues su propósito es ofrecer a los alumnos una base de capacidades profesionales que les permita su inserción en el mundo del trabajo. Tanto el currículum como la organización escolar son diferentes, en su interior se combinan aulas y talleres, teoría y práctica, profesores de materias “tradicionales” y profesores de taller que en muchos casos tienen experiencia de trabajo en la industria. Además los laboratorios, las prácticas profesionales, la tecnología, las largas jornadas, las distintas especialidades (Do Pico, 2013).

Por las características que presentan las escuelas de esta modalidad, se podría decir que el objetivo mencionado a trabajar es pertinente a la mesa “Construcción de conocimientos y saberes”, por las diferencias que presentan estas escuelas técnicas respecto a otras escuelas secundarias. Desde los aportes de Jacinto C. (2013) esta modalidad respondió tempranamente desde su función, a la formación para el trabajo, debido a las diferencias que presentan respecto a una escuela secundaria general. Mientras ésta última privilegia la formación para el ingreso a la universidad, la escuela técnica lo hace para el mundo del trabajo. Pero la escuela técnica argentina también es propedéutica,

ya que además de otorgar el título técnico, habilita a los egresados para cursar estudios terciarios y universitarios de cualquier tipo. Desde sus inicios la escuela técnica buscó integrar un alto nivel de contenidos científicos y técnicos con una formación laboral que permitiera a sus egresados ingresar al mercado de trabajo al terminar la educación secundaria.

Con la sanción en el año 2005 de la Ley de Educación Técnico Profesional (26.058) se marcó el inicio de una nueva etapa para las escuelas técnicas. Para mantener la actualización y vigencia de los contenidos formativos, es imprescindible que la escuela esté en contacto permanente con la realidad social y productiva, sus innovaciones y sus caducidades (Instituto Nacional de Educación Tecnológica- INET). Para los estudiantes, además, es clave poder hacer una práctica en la cual experimenten situaciones de trabajo lo más parecidas posibles a lo real, integrando sus aprendizajes y familiarizándose con procesos de trabajo propios de la profesión.

Si bien gran parte de las instituciones ya desarrollaban estrategias para acercar a sus alumnos al mundo del trabajo, se vio la necesidad de promover, garantizar y universalizar estas experiencias. Así surgieron, las prácticas profesionalizantes como política curricular orientada a optimizar la formación técnica, satisfaciendo tanto las necesidades formativas de los jóvenes como los requerimientos de la industria nacional.

El Documento de Prácticas Profesionalizantes del INET (2007) y la Resolución N° 47/08 del Consejo Federal de Educación son dos instrumentos principales a través de los cuales el Estado Nacional y las jurisdicciones establecieron el concepto de Prácticas Profesionalizantes y los lineamientos básicos. Se entiende a las prácticas profesionalizantes y a su objetivo como:

*Aquellas estrategias y actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Son organizadas y coordinadas por la institución educativa, se desarrollan dentro o fuera de tal institución y están referenciadas en situaciones de trabajo (CFE, Res. 47/08, Art. 16).*

Según la mencionada normativa, su objetivo principal es poner en práctica saberes profesionales sobre procesos productivos de bienes y servicios, relacionados con el futuro entorno de trabajo del estudiante. La práctica para ser profesionalizante tiene que estar organizada con el perfil del egresado. En tanto propuesta formativa, deben producir una vinculación sustantiva entre la formación que da la escuela y los requerimientos emergentes de los sectores científico, tecnológico y socio-productivo. Al mismo tiempo, integran los aprendizajes, relacionando los conocimientos con las habilidades, lo intelectual con lo instrumental y los saberes teóricos con los saberes de la acción.

Estas prácticas profesionalizantes, se realizan en los últimos años de la escuela. En estas actividades se trata de integrar saberes y destrezas en una situación de trabajo. Por lo que el alumno, en ella, está adquiriendo lenguaje, actitud, gesto profesional, tiene que enfrentar situaciones propias del ejercicio de la profesión.

En relación, a los alcances y fines que presentan las escuelas de modalidad técnica y las prácticas profesionalizantes es de importancia mostrar los significados y sentidos que los estudiantes, docentes y directivos atribuyen a las Prácticas Profesionalizantes y a la escuela técnica de la orientación Técnico Maderero de una localidad del interior de la Provincia del Chaco, formación vinculada con el sector de producción foresto industrial de la madera que se encuentra localizado en Machagai.

Hasta ahora no se han encontrado trabajos de investigación vinculados al tema de las Prácticas Profesionalizantes, menos aún en el Sector Madera y Muebles.

## ► Metodología

La investigación presenta un diseño de tipo cuantitativo y cualitativo, incluyendo un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas; y entrevistas en profundidad con el fin de cotejar los datos.

Para la presente ponencia se analizan algunos de los datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad, la cual estuvo dirigida a informantes claves: en este caso a docentes, directivo y estudiantes del 5to y 6to nivel de la Orientación Técnico Maderero de la escuela

técnica. Tomando en cuenta tres dimensiones de análisis: elección de estudiar en la Escuela Técnica, Orientación Técnico Maderero; el significado y evaluación de las prácticas profesionalizantes y la enseñanza y aprendizaje que deja la Escuela Técnica.

### ► Resultados, análisis y discusión

## **Significados atribuidos por los actores institucionales respecto a la escuela de modalidad técnica**

En este apartado, se recuperan las perspectivas que tienen los directivos, docentes y estudiantes respecto a la escuela técnica, dadas sus características que la hacen particular y diferente de otras escuelas secundarias.

Como se mencionaba anteriormente, las escuelas técnicas se distinguen de otras ofertas de educación secundaria por el tipo de formación que ofrecen a sus alumnos, y por el otorgamiento de un título que los habilita para el desempeño profesional. Si bien, comparten con otras ofertas de nivel secundario los propósitos básicos; como preparar para la continuación de estudios superiores, para el ejercicio pleno de la ciudadanía, ésta pone principal énfasis en la formación para la inclusión de los jóvenes en el mundo del trabajo. Por ello es que tiene características peculiares, como el tipo de conocimientos y saberes que circulan por las escuelas, el otorgamiento de un título técnico profesional, el lugar central de actividades de tipo teórico-práctico, la presencia de talleres, de laboratorios y otros espacios formativos, de maquinarias y herramientas de trabajo, la vinculación con empresas o sectores del entorno productivo, la realización de productos y/o la oferta de servicios.

En la entrevista realizada al director, éste manifestaba que las características que hacen de las escuelas de educación técnica profesional peculiar, no estuvieron presentes desde el inicio de la escuela técnica. A pesar de que en el curriculum se presenta una formación general y otra más científico-tecnológica y técnica específica, antes del año 2010, no se cumplían con las de las especificidades, debido a que los docentes no tenían una formación especializada en la orientación técnico maderero, solo bastaba que tuvieran un título habilitante para enseñar. Lo cual comenzó a cambiar a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (26.058/05) y a través de los cursos de capacitación brindados por el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), ya que a partir de entonces los docentes, si bien no todos; tuvieron la oportunidad de poder realizar los cursos de capacitaciones en las diferentes áreas para poder dictar clases en las asignaturas específicas de la orientación mencionada.

Así también, a partir de la sanción de la Ley y del INET, la escuela técnica, obtuvo financiamiento a partir del cual, se equipó el taller de carpintería de la orientación Técnico Maderero, con maquinarias y herramientas de alta tecnología. El directivo nos decía al respecto: *Esta escuela que es básicamente secundaria funciona en el turno diurno-nocturno (...) La institución cuenta con un taller de carpintería, ayudante de sierra, diseño de dibujo técnico de los muebles, y el nivel de secado para aprovechar las maderas alternativas (...)*

Lo anterior mencionado por el director refleja las características que hacen de la modalidad técnica única respecto de otra modalidad secundaria. Así es que el director, los docentes y los mismos jóvenes estudiantes establecen que la escuela de esta modalidad es la “más completa, la más buena”, en comparación con los demás colegios secundarios de la localidad. Ello se debe a que ésta para ellos cuenta en primer lugar, con docentes técnicos; capacitados en áreas específicas, con un taller de carpintería en el que se encuentran instaladas maquinarias (CNC, CAD CAM, Pantógrafo, Fresadora, entre otras) y con herramientas de un alto avance tecnológico. De acuerdo a lo manifestado en las entrevistas, esta escuela a diferencia de otras es más técnica y práctica, a la que sin dudas le atribuyen un beneficio y gran atributo las mismas familias de los jóvenes como la sociedad en general, puesto que consideran que les permite a sus jóvenes estudiantes egresar “aprendiendo, sabiendo”. Asimismo, estudiantes nos decían al respecto: *Es muy completa a comparación de las otras escuelas secundarias (...)... (...)La mayoría piensa que acá a lo mejor se aprende más en la escuela técnica, no sé si es tan así ahora sobre todo a la noche, pero socialmente se piensa que se aprende más que en otros colegios (...) Pienso que no es lo mismo por lo técnico, por los profesores que son técnicos, son especializados, que tal*

*vez saben mucho. Y acá también hay más práctica... (...) y piensan que aprendo muchas cosas, que es la escuela más buena del pueblo, porque salís aprendiendo (...) Que te deja una muy buena enseñanza sobre todo en muebles.*

Con respecto a lo anterior, se podría decir que los jóvenes eligen la escuela de modalidad técnica con orientación Técnico Maderero, o su familia los envía, porque al funcionar en el turno nocturno es una oportunidad que les permite estudiar y trabajar al mismo tiempo. El director en relación a esto, decía: *(...) ellos ven a esta orientación como una oportunidad, como una posibilidad de insertarse laboralmente, que les proporciona herramientas para poder defenderse a futuro.* Así es que, la formación que reciben en la escuela les permite adquirir experiencias y aprendizajes que les servirá para enfrentarse en un futuro y para aquellos que ya se encuentran trabajando en lo relacionado a la industria maderera. Estos jóvenes estudiantes al proceder de escasos recursos económicos, es decir de hogares de clases sociales media-baja, manifiestan mayor valoración por la escuela, ya que ésta les proporcionará un perfil técnico profesional con el que se podrán insertar laboralmente en caso de no poder continuar sus estudios superiores universitarios y no universitarios. En el Censo Nacional de último año de educación técnico profesional 2009, se menciona que la ETP introduce a los jóvenes estudiantes en un “recorrido de profesionalización” a partir del acceso a una base de conocimientos y de habilidades profesionales que les permita su inserción en áreas ocupacionales cuya complejidad exige haber adquirido una formación general, una cultura científico tecnológica en conjunto con una formación técnica específica de carácter profesional, y la continuación de los aprendizajes durante toda su vida. Además, procura responder a las demandas y necesidades del contexto socio productivo en el cual se desarrolla, con una mirada integral y prospectiva. Es decir que, da respuestas a finalidades formativas que le son propias como la formación integral de los estudiantes y una formación del campo ocupacional amplio y significativo, vinculada con el ejercicio responsable de la ciudadanía y del quehacer profesional. Por ello es que la Educación Técnico Profesional se consolida como una herramienta de vital importancia para la integración social de los jóvenes, acompañando y produciendo la expansión de la escolaridad secundaria

Tales cuestiones se pueden evidenciar en las voces de los mismos jóvenes estudiantes: *Yo elegí porque salís aprendiendo más, y no solamente un varón puede saber de madera, de carpintería... (...) Porque quería aprender, dicen que acá salís sabiendo muchas cosas, así que yo quería venir (...) Es muy técnica. Todo lo que te enseñan acá sirve para algo, más para nosotros que en su mayoría ya estamos trabajando.* Otro estudiante compartía la misma apreciación puesto que decía: *Porque me gusta, y porque la veo como una oportunidad que tengo de estudiar y aprender.*

Asimismo, los docentes y directivos también en las entrevistas mencionaron algo en relación a lo anterior, ya que en ella manifestaban que, los estudiantes que egresan de la escuela, lo hacen con un título que los habilita profesionalmente. Además de ello, reconocen que cada estudiante debe o al menos debería especializarse, continuar una carrera técnica o una profesión en instituciones de nivel universitario. Es decir, para ellos sus jóvenes egresados si están capacitados pero también depende de ellos mismos poner en práctica lo aprendido, estableciendo que, en toda profesión sucede lo mismo, ya que a pesar de que se egresa con un título, en la misma puesta en práctica uno va adquiriendo experiencia y aprendizaje, “se va haciendo”. Un docente nos decía al respecto: *Mira yo fui alumno de acá y como egresado de acá empecé a trabajar así, después yo hice el profesorado, pero yo comencé a estudiar siendo alumno (...) para mí es clave la escuela técnica en Machagai. Tendrá sus errores por supuesto. Yo como docente me doy cuenta que se podría aprovechar mejor (...) pero así como funciona trae sus productos (...) porque, un alumno egresado de acá con un mínimo conocimiento con el que salga, por más mal alumno que haya sido son seis años que está dentro de la escuela y está viendo el movimiento, lo está asimilando visualmente y eso le da ánimos a que el día de mañana alguien le diga mira vos que sos técnico, veni arreglarme esto y le va a decir sí y ahí va a comenzar a buscar libros, información y se va a animar y a partir de animarse se va haciendo la persona (...) si vos me decís si tu alumno está capacitado y debería estarlo pero yo sé que cuando vos salís a la calle ahí empezas hacerte, le pasa al técnico (...) a todos los profesionales. (...) la carrera la terminás en la calle, en la misma práctica, primero quemás un electrodoméstico total no le cobras al cliente pero así se hace.*

## Los significados que los actores institucionales atribuyen al espacio de las Prácticas Profesionalizantes en la Orientación Técnico Maderero

A partir del análisis de las entrevistas realizadas se puede deducir que el significado que atribuyen los distintos actores a la escuela con orientación Técnico Maderero y en ella al espacio de las prácticas profesionalizantes, es fundamental para la futura inserción al mundo laboral, socio-productivo, específicamente en relación a lo que existe en su localidad: La Industria Maderera, en la medida que le permite adquirir herramientas y aprendizaje. Cuando se le preguntó a los estudiantes sobre qué piensan que les deja la escuela, y la orientación Técnico Maderero, ellos respondieron *“cosas muy buenas, sobre todo para salir a trabajar”*; *“muchos beneficios, como herramientas de trabajo”*, *“una oportunidad para defenderte en un futuro y para la vida”*, *“enseñanza; experiencia, sobre todo sobre muebles y hacer artesanías”*, *“un oficio”*. El trabajo estudiantil en talleres y laboratorios, los emprendimientos escolares, los proyectos productivos escolares y las cooperativas escolares de producción, adquirieron tiempos y espacios propios en su diseño curricular. Esta reproducción del trabajo dentro de las escuelas se fundamentó en el lema *“aprender a trabajar, trabajando”* (De Ibarrola, 2009).

Del análisis de las entrevistas, se puede decir que los jóvenes estudiantes atribuyen varios significados al espacio de las prácticas profesionalizantes. Éstos manifestaron que les admite más contacto con las maquinarias a partir de las cuales adquieren mayor experiencia y aprendizaje en lo relacionado al rubro de la madera, esto se debe a que, en el taller dan más práctica que teoría sobre todo en los últimos años. Lo que les permite obtener herramientas y contar con conocimientos prácticos y técnicos que en un futuro les posibilitará su desempeño e inserción laboral, por ello es que evalúan a este espacio como un aspecto positivo. Los estudiantes nos decían al respecto (...) *está bueno, porque te enseñan bastante (...)* *Y porque aprendes (...)* *Lo evaluamos como un aspecto positivo, como una experiencia que te permite tener herramientas y saberes para salir sabiendo de la escuela (...)(...) la verdad que es una muy buena experiencia porque aprendes mucho. Eso es lo que tiene la escuela técnica que es más práctica que teoría, y es donde aprendemos más (...)* (...) *las evaluó como algo muy positivo porque te enseñan muchas cosas, porque en estas cosas la práctica es lo fundamental para mí (...)*. Así también otro estudiante decía: *Sí hacemos prácticas, pero acá en la escuela porque tenemos un taller todo equipado, con muchas máquinas. En los últimos años capaz que hacemos más. Tenemos más contacto con las máquinas. (...) realmente aprendes.*

Por otra parte, los jóvenes estudiantes evidenciaron que cuando realizan las prácticas o trabajan con las máquinas en el taller de carpintería, les gusta (...) *Creo que a nosotros los vagos nos gusta eso el contacto con las máquinas. Y si la verdad en el contacto es que aprendes, en la misma práctica.* Así también, evidenciaron que esta actividad cumple un fin de distracción y entretenimiento, las razones que dieron es, que al ser una escuela que funciona en el turno nocturno, y ellos trabajan durante el día, asisten a la escuela cansados, lo que con el tiempo, no les resulta cansador, ya que el espacio de las prácticas les permite *“despejarse”*: *Creo que te despeja del estudio (...) en mi caso por lo menos que trabajo y vengo cansado al colegio, me siento y como que a lo largo me despeja, es como que no siento el cansancio.*

Así es que, podemos decir las escuelas técnicas desarrollan estrategias de formación que de alguna manera permite establecer puentes que facilitan la transición de los alumnos desde la escuela al mundo del trabajo. Lo que se ve reflejado en el documento de las prácticas profesionalizantes del *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / INET, 2007*, en el cual se establece que las instituciones de educación técnico-profesional tienen una larga tradición en el desarrollo de estrategias para vincular a sus alumnos con prácticas y ámbitos ligados al mundo del trabajo. Estas estrategias formativas asumen distintas formas por lo que se plasman en diversas propuestas, que dan cuenta de los distintos y valiosos caminos que pueden seguirse para desarrollar lo que denominamos prácticas profesionalizantes. Estas prácticas pueden llevarse a cabo en distintos entornos de aprendizaje y organizarse a través de diversas actividades formativas, lo que hace que cumplan un rol fundamental en la educación técnico profesional, por lo que posibilitan a los alumnos un acercamiento a formas de organización y relaciones de trabajo; experimentar procesos científico-tecnológicos y socioculturales que hacen a las situaciones de trabajo, reflexionar críticamente sobre ellos y proporcionan a la institución educativa insumos para favorecer la relación con el mundo del trabajo.

Por su parte, los docentes mencionaron respecto a las prácticas profesionalizantes, que en su

tiempo cuando eran estudiantes les resultaba una experiencia muy importante porque concurrían a las instituciones públicas (asilo de ancianos, escuelas) a realizarlas, por ejemplo arreglaban y pintaban los bancos de las escuelas rurales, manifestando que aprendían más, puesto que tenían mayor contacto con las máquinas, herramientas, en sí llevaban a cabo la práctica. Sin embargo, dieron a conocer las causas del por qué se dejaron de realizar las prácticas profesionalizantes fuera de la escuela, lo que por sus características eran llamadas pasantías. Fundamentando que, uno de los motivos fue que, hoy en día asiste a la escuela técnica alumnos que traen un nuevo modelo social, lo que ocasiona que ya no sea fácil sacarlos de la institución por los peligros y accidentes que puedan ocurrir. Y por otro, porque con la Ley de Educación Técnico Profesional (26.058/05) la escuela se equipó con máquinas de alta tecnología, lo cual garantizó que los chicos pudieran realizar las Prácticas Profesionalizantes, sin necesidad de salir del establecimiento educativo. Así también evidenciaron que hoy en día por las maquinarias y herramientas con las que cuenta la escuela, ya depende de las habilidades, competencias y creatividad por parte de los docentes como de los mismos estudiantes. Efectivamente, los docentes decía al respecto: (...) *Bueno eso cambió a partir del nuevo modelo social que tenemos porque antes por ejemplo nosotros íbamos y hacíamos composturas en todos los lugares de Machagai, como asilos de ancianos, escuelas. Exactamente, hacíamos pasantías en todo lo que fuera instituciones del medio, se reparaba escuela, íbamos hasta el campo (...) trabajamos mucho; instalaciones completas, arreglábamos bancos, pero después apareció el problema de los accidentes de los chicos. Acá todo es peligroso, desde el momento que apretas un botón está en riesgo la persona y eso fue (...) un poco el detonante del por qué se dejaron de hacer las prácticas profesionalizantes afuera, y por otro lado, también vino mucha ayuda económica con la Ley Técnico Profesional. Cambió nuestra escuela con los planes del INET. Cambió 100 por ciento, desde la adquisición de máquinas, materiales, capacitación (...) Y entonces prácticamente no hace falta salir a la calle para aprender. Se aprende en los mismos talleres (...). Es justo también que en algunas de sus prácticas rompan herramientas (...) esto es un lugar como una oficina técnica para los chicos de sexto año, donde vienen a hacer sus proyectos. Después están las salas de informática allá arriba para lo más básico. Digamos acá esta máquina tiene todos los programas que están relacionado con lo específico, los CNC, CAD. CAM, es el diseño asistido por computadora, es el dibujo por computadora y CNC es manufactura, lo que hace es hacer trabajar al torno y a la fresadora que son máquinas que hacen piezas (...) les sirve porque ahí tienen el contacto. Otro docente coincidía con él, puesto que decía: con la madera puesta en la máquina ya depende del alumno y del profesor de lo que se puede hacer. Es toda una tecnología, básicamente son máquinas que se programan y el ser humano no acciona nada para hacer el producto. En los salones, damos la teoría, después en los talleres damos la práctica. Es buena, yo noto que a los chicos les gusta, en el sentido de que les doy la teoría y luego los llevo a las máquinas (...) Básicamente, le enseñamos a hacer la programación de los movimientos, y cuando ellos saben programar un movimiento ahí ya pueden... depende más de sus habilidades y creativities, porque generando los movimientos puedes hacer cualquier cosa (...)*

## ➤ Conclusión

A partir de lo analizado, se puede ver que los actores institucionales le atribuyen una gran importancia a la formación que reciben por parte de la escuela de modalidad técnica, ya que les garantiza un título profesional que los habilita para su desempeño a futuro, adquirir competencias, saberes y conocimientos técnicos- tecnológicos y prácticos. Lo que sin lugar a dudas, resulta beneficioso debido a que representa para ellos, una manera de obtener herramientas para su desempeño profesional e inserción laboral, y por consiguiente un modo de poder insertarse socialmente, más aún en estos jóvenes que al ser de clases sociales medias- bajas muchas veces tienen que trabajar y estudiar al mismo tiempo, o directamente al egresar del colegio secundario tienen que insertarse al mundo del trabajo porque de otra manera quedarían excluidos socialmente. Por ello, es que además, tanto las familias de los estudiantes como la misma sociedad en sí, reconocen la calidad y garantía de tal oferta educativa. Sobre todos los docentes de la escuela técnica, que ya fueron alumnos de esa escuela y atribuyen un gran valor a la formación que reciben; desde su experiencia, por el título que les proporciona, permitiéndoles abrir caminos ocupacionales o continuar estudios técnicos, universitarios o no universitarios.

Quedan abiertas algunas preguntas: ¿Cómo resuelven el problema de la seguridad las otras escuelas técnicas del país que tienen ofertas del sector Madera y Muebles? Además de la seguridad, ¿qué otros aspectos positivos y negativos tiene el realizar las Prácticas Profesionalizantes en el taller y en el mundo real? ¿Cómo es la relación de la escuela con el sector productivo?

## » Bibliografía

- » Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos y Criterios para la Organización Institucional y Curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria y la Educación Superior. Resolución N° 47*. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/47-08.pdf> [en línea].
- » Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Educación Técnica (2007). *Documento de Prácticas Profesionalizantes. Versión 2*. Buenos Aires.
- » Argentina. Poder Legislativo. (2005). Ley de Educación Técnico Profesional. N° 26.058/05. Buenos Aires. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley26058.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf) [en línea].
- » De Ibarrola, M (2009): Formación de profesionales de la ETP: nuevos enfoques pedagógicos. En: de ASIS BLAS, F. y PLANELLS, J. (coord.) (2009): *Retos actuales de la educación técnico-profesional. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Fundación Santillana. OEI, Madrid.
- » Do Pico, M.V. (2013) Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo. Asociación Empresaria Argentina.
- » Jacinto C. (2013) La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa Número 40 – Año 22 – Vol. 2 – Págs. 48 a 63*

# *As disciplinas estudadas em cursos de graduação em arquivologia latino-americanos e suas contribuições para o intercâmbio estudantil: um enfoque em universidades do Brasil [UFSC], Bolívia [UMSA], Uruguai [UDELAR] e Argentina [UNNE]*

FRASSON MARTENDAL, Fernanda / UFSC - fernanda.martendal@hotmail.com

---

*Eje: Construcción de conocimientos y saberes*

*Tipo de trabajo: Investigación*

---

» *Palabras claves: Ciência da Informação. Formação universitária. Arquivologia. Currículos. Disciplinas.*

## ► *Resumo*

O artigo proveniente de pesquisa científica estabelece como tema identificar os eixos temáticos inerentes às disciplinas dos currículos dos cursos de graduação em Arquivologia, de quatro universidades latino-americanas e pertencentes à Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM): Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Brasil), Universidad Mayor de San Andrés (UMSA/Bolívia), Universidad de la República (UDELAR/Uruguai) e Universidad Nacional del Nordeste (UNNE/Argentina). A amplitude do tema de pesquisa permitiu desencadear o problema relacionado a que as quatro universidades são possíveis destinos de intercâmbio de discentes que cursam Arquivologia e que buscarão disciplinas complementares a seu currículo de origem. Por isso, indaga-se se os currículos dos cursos de graduação em Arquivologia das quatro universidades estudadas, por meio de suas disciplinas, podem oferecer diferentes campos de estudo aos discentes que realizam intercâmbio. Objetivou, então, verificar a diversidade de disciplinas componentes dos currículos e a possibilidade de complementaridade entre eles. De acordo aos aspectos metodológicos, caracteriza-se como pesquisa exploratória, bibliográfica e de abordagem quali-quantitativa. Obteve como resultados observar que as quatro universidades possuem disciplinas e eixos temáticos complementares entre si e realidades disciplinares distintas, possibilitando ao discente, o intercâmbio com perspectivas multidimensionais.

## ► *Introdução*

As análises propostas para este estudo permitem observar que, segundo o que pauta Martín-Pozuelo (2012, pp.14-15), considera-se que a Arquivologia é a disciplina científica em que o arquivo estabelece uma posição de agente, foco entre todas as atividades marcadas pelo desenvolvimento da sociedade. Neste meio, o elemento arquivo encontra-se inserido como ciência, objeto e sujeito, dentro do sistema de sociedade que engloba cultura, ciência e tecnologia, saúde, justiça, política, entre outros fatores, relacionados à produção documental e ao desenvolvimento, em si mesmo, da evolução socio-cultural de que participam as populações, não especificando recortes geográficos, porém considerando que o arquivo é elemento-chave para os atores sociais.

A fim de compreender o desenvolvimento da ciência arquivística e da incorporação de profissionais

em seu meio em âmbito de América Latina, pode-se aferir que o ensino de Arquivologia neste espaço geográfico foi-se construindo a partir do espaço europeu e que os primeiros apontamentos deste fato foram evidenciados durante a colonização espanhola e portuguesa, e o desenvolvimento de sua organização documental relacionado às práticas europeias e norte-americanas (Tanodi, 1985).

Estes espaços são identificados na instituição dos arquivos nacionais, os quais se definiam como repositórios centrais, cujo precursor foi o Arquivo Nacional da França criado no ano de 1789, que marca o surgimento das instituições arquivísticas. A consolidação de arquivos centrais estabelece forma ao cenário arquivístico de cada nação, visto que deste ambiente decorrem as reuniões norteadoras para o avanço da ciência, derivam projetos de lei, são realizados cursos, capacitações.

Diretamente proporcional à constituição dos arquivos nacionais, percebe-se a institucionalização dos cursos de graduação nas instituições de Ensino Superior, voltadas ao ensino da Arquivologia. O primeiro curso constituído na América Latina encontra-se na Argentina, data do ano de 1959 e está inserido na Universidad Nacional de Córdoba, em província homônima, dentro da denominada Escuela de Bibliotecarios y Archiveros (Marques, 2011, p.90).

Para a internacionalização das questões arquivísticas, os países contam também com a criação de organismos que unifiquem a comunicação entre as nações, que ultrapassem as barreiras fronteiriças, assim, com o objetivo de colaborar com a integração do continente em diferentes aspectos, como políticos, sociais, econômicos, a AUGM surge no mês de agosto de 1991, no processo de ensino-aprendizagem nas universidades públicas, gratuitas e da América Latina.

Principalmente por meio da integração entre o panorama educativo dos diferentes países, promove a comunicação inter-relacionada entre as comunidades das diferentes nações. Assim se apresenta a AUGM, com marco legal em seu Estatuto:

Art. 1.- La Asociación de Universidades “Grupo Montevideo”, en adelante denominada la Asociación, es una organización civil no gubernamental sin fines de lucro que tiene por finalidad principal impulsar el proceso de integración a través de la creación de un espacio académico común ampliado, en base a la cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural entre todos sus Miembros (Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2015a).

A criação deste espaço acadêmico comum é edificada com base em programas, por meio dos quais discentes, docentes e gestores podem participar de reuniões, mobilidades, seminários de pesquisa e projetos voltados à integração regional das universidades e dos sistemas governamentais e universitários de cada local. Portanto, ramifica seu rol de programas em “Núcleos disciplinares”, “Comitês acadêmicos”, “Escala Docente”, “Mobilidade de Pós-Graduação”, “Jornadas de Jovens Pesquisadores”, “Seminário Internacional Universidade-Sociedade-Estado”, “Rede de Cidades e Universidades de AUGM” e programa “Escala Estudantil”.

Para Oporto Ordóñez (2009, p.24), “es conveniente que los archiveros estén mejor preparados, que compartan experiencias e investigaciones, mantengan relaciones estrechas con sus colegas nacionales, regionales e internacionales”. As percepções adquiridas dentro do período de intercâmbio acadêmico, podem também, seguindo a linha de pensamento do conhecimento adquirido a partir de novas vivências, ser implementadas no campo da Ciência da Informação orientada à Arquivologia, como fundamenta este estudo.

Desta maneira, a pesquisa vem abordar a formação universitária em Arquivologia, tomando por base as universidades pertencentes à Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), à qual estão ligadas instituições universitárias da América Latina, especificamente instituições de Ensino Superior do Brasil, Argentina, Chile, Bolívia, Paraguai e Uruguai, que constituem, em suas bases teórico-metodológicas, “características que as permitem desenvolver atividades de cooperação com viabilidade, como seu caráter público, suas estruturas acadêmicas e a equivalência dos níveis de seus serviços” (Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2015b).

Diante destes eixos, o estudo busca identificar o que os currículos dos cursos de graduação em Arquivologia dos países Brasil, Argentina, Uruguai, e Bolívia podem aportar à formação do discente intercambista, considerando o programa de mobilidade acadêmica Escala Estudantil, da AUGM.

Para levar a cabo, fielmente, este objetivo, a pesquisa verificará as características de cada currículo dos cursos de graduação em Arquivologia, inserido nas quatro universidades analisadas; atribuirá

categorías relacionadas às disciplinas contidas nestas matrizes curriculares; e relacionará as características observadas quanto às disciplinas ofertadas, buscando identificar sua complementaridade.

### ► *Procedimientos metodológicos*

Para a presente pesquisa de caráter exploratório, o referencial teórico foi obtido a partir de dado objetivo: perceber o que identifica o curso de graduação em Arquivologia, nas distintas instituições de Ensino Superior em que é lecionado e quais as especificidades de sua construção curricular. Ao tomar por base universidades associadas à AUGM, o estudo se propôs a analisar a Arquivologia na América Latina, com seus referenciais teóricos, sua origem como ciência e curso de Ensino Superior, neste âmbito, oferecido em universidades são públicas.

Neste sentido, considerou-se como relevante pautar que a formação superior em Arquivologia baseia-se em eixos principais, representados por matrizes curriculares e pelos programas das disciplinas. Segundo Souto (1999, p.42), “la formación es un proceso social de desarrollo personal. La institución y sus condiciones, el ambiente de la formación y por supuesto, el grupo y las relaciones que en él se establecen no son externas sino que pertenecen al adentro de la formación”.

Com o objetivo de analisar as disciplinas contidas nas matrizes curriculares de cada universidade da amostra, foram atribuídas categorias, as quais nos permitiram fragmentar a análise, para melhor poder identificar os resultados. Estas categorias foram estudadas a partir da produção de Hernández Olivera, Martín González, Ríos Hilario, e Travieso Rodríguez (2012) na área de Ciência da Informação voltada à Arquivologia, e aplicadas às disciplinas denominadas específicas, dos cursos de graduação em Arquivologia. São elas, representadas a seguir (Quadro 1) em categorias e os assuntos que as compõem, em subcategorias (ver cuadro 1 en anexo).

Segundo os autores, estas categorias foram atribuídas por influência de uma proposta de Couture, reconhecida por eles como a que englobava mais campos da Arquivologia, que poderiam influenciar em seu ensino e decorrentes produções acadêmicas. Tais assuntos que as compõem foram relacionados a cada uma das disciplinas compreendidas pelas denominadas “disciplinas específicas”: aquelas que estão diretamente relacionadas à Arquivologia e à Ciência da Informação.

Utilizou-se como base da pesquisa a população de trinta universidades pertencentes à AUGM, distribuídas em onze na Argentina, duas na Bolívia, dez pertencentes ao Brasil, três no Chile, três no Paraguai e uma no Uruguai. A partir das instituições públicas de Ensino Superior investigadas, a população da pesquisa reduziu-se nas universidades que possuem o curso de graduação em Arquivologia. Desta maneira, construiu-se com quatro universidades da Argentina, uma da Bolívia, cinco do Brasil e uma do Uruguai.

De acordo com esta conformação, para realizar a escolha das universidades que compuseram a amostra da pesquisa, foram utilizados dois critérios:

1. Para os casos da Bolívia e do Uruguai, foram escolhidas as universidades representativas destes países, contidas na população da pesquisa;
2. Para os casos da Argentina e do Brasil, foram escolhidas as universidades de origem e de destino, relacionadas ao período de mobilidade acadêmica realizado pela autora deste artigo, promovido pelo programa Escala Estudantil da AUGM.

Finalmente, foi definida a amostra da pesquisa por quatro universidades: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Brasil), Universidad Mayor de San Andrés (UMSA/Bolívia), Universidad de la República (UDELAR/Uruguay) e Universidad Nacional del Nordeste (UNNE/Argentina).

Para efeito de resultados que respaldassem os objetivos desta pesquisa, considerou-se a vinculação acadêmica e as disciplinas específicas (obrigatórias e não obrigatórias) inerentes ao curso de graduação em Arquivologia de cada universidade.

De acordo com a subordinação que apresentam os cursos de graduação em Arquivologia de cada universidade estudada, foi constatado que: o curso de Bibliotecología y Ciencias de la Información, da UMSA, é vinculado a uma Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; o curso de Licenciatura en Archivología, da UDELAR, é vinculado a uma Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines; o curso de Licenciatura en Ciencias de la Información con Orientación en Archivología, da UNNE, é vinculado a uma Facultad de Humanidades; e o curso de Bacharelado em Arquivologia, da

UFSC, é subordinado a um Centro de Ciências da Educação.

Para este estudo, a escolha das disciplinas que compõem cada categoria se deu a partir da análise de suas ementas, a fim de guiar-nos pelo objetivo próprio de cada disciplina, na posição em que se encontra nas matrizes curriculares, e não somente por sua nomenclatura. Em total, foram analisadas 145 disciplinas, as quais foram enquadradas nas nove categorias propostas por Hernández Olivera, Martín González, Ríos Hilario, e Travieso Rodríguez (2012).

## ► *Resultados e discussão*

Os gráficos apresentados de acordo à pesquisa desenvolvida, exemplificam a distribuição das categorias pautadas por Hernández Olivera, Martín González, Ríos Hilario, e Travieso Rodríguez (2012), atribuídas a cada disciplina que compõe as matrizes curriculares das quatro universidades analisadas. Observou-se que estas instituições estabelecem-se com distribuição discrepante em relação às disciplinas dos programas de ensino analisados, como será possível notar a seguir. (Ver gráficos 1-4 em anexo).

Dada a configuração dos cursos de graduação em Arquivologia nos países analisados, de acordo com o quadro e a amostra coletada a partir das universidades que fazem parte da AUGM, observou-se desproporcionalidade, pois a Argentina possui quatro cursos de graduação em Arquivologia, enquanto a Bolívia conta com um, assim como o Uruguai e o Brasil com um número mais expressivo, de cinco universidades que possuem o curso.

A Universidad de la República, do Uruguai, é a que possui a vinculação acadêmica mais específica, dentre as quatro, pois seu curso de graduação em Arquivologia é subordinado a uma Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines, o que lhe confere maior probabilidade de abarcar disciplinas específicas à área de Arquivologia e obter maior equilíbrio na distribuição destas disciplinas no currículo. Neste caso, é o que acontece, porque se observa que a UDELAR possui maior equilíbrio no que diz respeito às categorias de 1 a 9 analisadas. Para estas categorias, não há muita variação em relação aos valores apresentados.

Observou-se resultado relevante também na Universidad Mayor de San Andrés, que propõe como título de graduação o curso de Bibliotecología y Ciencias de la Información. Em relação a este aspecto, pode-se notar no programa de disciplinas, disciplinas voltadas à Biblioteconomia e à Arquivologia, apresentando a dicotomia entre as duas áreas e sua complementaridade, englobadas no âmbito da Ciência da Informação.

Esta complementaridade torna-se visível e relevante, tendo em conta que o curso de graduação na UMSA, foi fundado no ano de 1970, momento em que a Arquivologia na América Latina ainda era incipiente e encontrava-se, como ainda encontra-se, alicerçada em outras ciências também.

Dentre todos os resultados mais proeminentes apresentados, a categoria que obteve destaque foi a Categoria 5 (Gestão de programas e serviços arquivísticos). A preponderância desta categoria se explica por englobar disciplinas relacionadas à gestão arquivística, traduzindo-se em disciplinas que abarcam o estudo documental arquivístico nas idades corrente, intermediária e permanente, seus fluxos, gerenciamentos e tratamentos.

Neste sentido, a Categoria 4 (Funções arquivísticas), segunda mais expressiva dentro das categorias analisadas, reflete o comprometimento do ensino da Arquivologia consoante à teoria aplicada à área, baseada em referentes que consolidaram as sete funções arquivísticas e que as determinaram como fundamentais à posta em prática da profissão. Disciplinas relacionadas às funções arquivísticas estão presentes nas quatro universidades, em diferentes distribuições, porém são consideradas como basilares para o ensino da Arquivologia compreendido em cursos de graduação, porque unem a teoria à prática.

A Categoria 9 (Âmbitos arquivísticos) configura-se a partir das disciplinas relacionadas a todos os âmbitos que a Arquivologia pode abarcar, desde as voltadas à gestão de arquivos em unidades de saúde, presente na UFSC, até disciplinas relacionadas à gestão de arquivos governamentais, eclesiásticos. A pouca incidência de disciplinas dentro desta categoria revela o ensino da Arquivologia volteado por disciplinas que determinaram sua base, como referentes à gestão de arquivos, funções arquivísticas, preservação e conservação.

Por outro lado, a pouca incidência apresentada pelas universidades UFSC, UMSA e UNNE, nas disciplinas relacionadas à tecnologia da informação, informática e arquivos digitais, pode ser questionada, devido à constante atualização dos cursos de graduação em Arquivologia que, ainda que muito recentes (o mais antigo dos quatro data de 1970), conservam como preocupação a atualização curricular periódica, conforme as necessidades apresentadas. Ainda assim, apresentam como maioria das disciplinas ofertadas, disciplinas relacionadas às bases teóricas da Arquivologia, seu desenvolvimento histórico e instrumentos de gestão.

Apresentaram-se com pouca incidência também, na UMSA, a Categoria 2 (Arquivos e sociedade), visto que a única disciplina que representou a categoria denomina-se *Arquivística* e, na UNNE, a Categoria 1 (Objeto e finalidade dos arquivos e da arquivística), cuja disciplina relacionada é *Bases teóricas das Ciências da Informação*.

As duas disciplinas configuram-se como introdutórias no ensino da Arquivologia e possuem menos incidência em relação às demais disciplinas que compõem os programas de cada universidade, pois pautam a introdução aos princípios basilares e à história da Arquivologia, muitas vezes não necessitando desmembrar-se em outras disciplinas com o mesmo foco, por encontrarem-se completas em uma só.

### ► Considerações

Ao considerar o desenvolvimento sociopolítico e cultural da América Latina, com seus desdobramentos geográficos, é imprescindível não ignorar seus processos históricos. As colonizações que sofreu o seu território, a mescla idiomática e cultural, fizeram emergir países que congregam características comuns, mas também muito diferentes. A identidade pluricultural latino-americana promoveu na criação das universidades, desafios ímpares, pois encontrou como pertinente agregar estas nações amigas e torná-las parte da formação do saber, mais além do conhecimento que se pode adquirir na Academia.

O estudo do desenvolvimento da Ciência da Informação e da Arquivologia no conjunto de vinte países, que compõe o território latino-americano, é primordial para refletir em que bases históricas e teóricas a América Latina encontra-se pautada; que grau de influência é absorvido dos países europeus; que grau de conhecimento pudemos e podemos aportar, por meio das universidades, de publicações periódicas, palestras, encontros; de que maneira podemos, como nações próximas, comunicar a Arquivologia, de modo que um acadêmico em intercâmbio possa sentir-se complementando sua formação.

Neste sentido, observa-se como resultados finais, que discentes latino-americanos quando em período de intercâmbio acadêmico de graduação em uma das quatro universidades analisadas (UNNE, UFSC, UDELAR e UMSA), encontrarão disciplinas complementares a sua formação, visto que as instituições obtiveram discrepância em seus resultados.

Considerou-se que a UDELAR colabora com distribuição mais equivalente das disciplinas em seu programa de disciplinas e que tal fato contribui para que o discente seja imbuído de uma carga curricular mais equitativa.

Em universidades como a UFSC, encontrarão disciplinas distintas, como *Documentação em unidades de saúde e Práticas na documentação de unidades de ensino*, conteúdos curriculares que promoverão ao discente intercambista maior compreensão sobre os âmbitos em que o arquivo, os acervos e a Arquivologia estão inseridos.

Já a UNNE conta com disciplinas como *Antropologia filosófica e Legislação arquivística*, as quais contribuem para o ensino dos desdobramentos da História e do Direito, em relação ao desenvolvimento social e arquivístico.

A UDELAR contribui com disciplinas como *Documentação audiovisual e Governo eletrônico*, as quais trabalham os diferentes tipos de acervos, os distintos rumos que a Arquivologia pode tomar, permitindo ao intercambista conhecer a realidade dos diferentes países quanto à produção, acesso e difusão dos arquivos em suas diferentes formas, pois requerem distintos métodos de gestão.

Por sua vez, a UMSA conta com *Seleção e aquisição* como disciplina aliada às funções arquivísticas, porém que não está inserida nas disciplinas voltadas a arquivos correntes, intermediários e

permanentes, por exemplo. Encontra-se desmembrada e cumpre importante papel na formação em Arquivologia desta universidade.

Todas as disciplinas das quatro universidades analisadas são amostras reduzidas do que se reflete na América Latina, em relação à Arquivologia, à Ciência da Informação e à promoção de mobilidade acadêmica, nesta área. E este estudo constitui, em si, uma grande abertura de fronteiras.

## » Referências

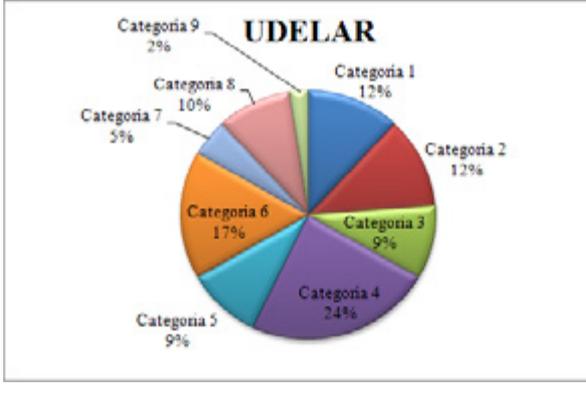
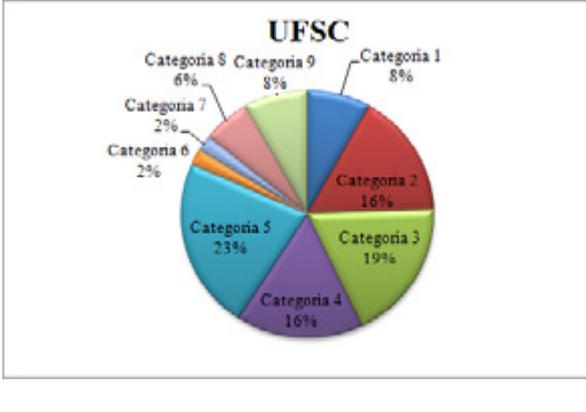
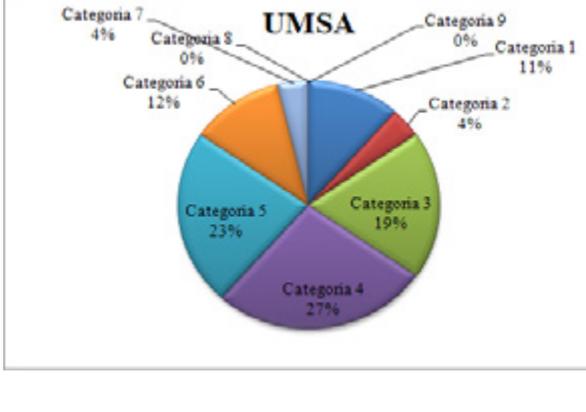
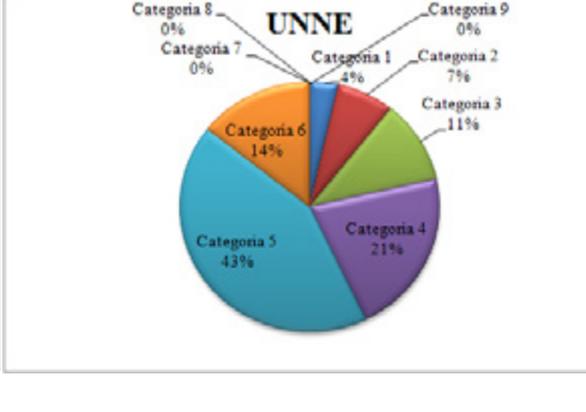
- » Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (2015a). *Estatuto da AUGM*. Montevideú. Recuperado em 10 agosto, 2016, de <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/estatutos/>.
- » Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (2015 b). *Institucional*. Montevideú. Recuperado em 10 agosto, 2016, de <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>.
- » Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (2016). *Programa Escala de Estudiantes de Grado: Reglamento General del Programa*. Montevideú. Recuperado em 10 agosto, 2016, de <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2016/05/ESCALA-Estudiantes-de-Grado.-Reglamento-Gral-esp-aprobado-mayo-2016.pdf>.
- » Hernández Olivera, L., Martín González, Y., Ríos Hilario, A. B. & Travieso Rodríguez, C. (2012). La construcción de la Archivística: una aproximación a la investigación científica a través de las tesis doctorales. In Mariz, A. C. A., Jardim, J. M. & Silva, S. C. de A. (Orgs.). *Novas dimensões da pesquisa e do ensino da Arquivologia no Brasil* (pp.13-33). Rio de Janeiro: Móbile.
- » Marques, A. A. da C. (2011). *Interlocuções entre a Arquivologia nacional e a internacional no delineamento da disciplina no Brasil*. Tese de Doutorado, Curso de Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- » Martín-Pozuelo, M. P. (2012). El observatorio de prospectiva archivística y sociedad: Modelo de análisis para el estudio de la construcción social del futuro de la archivística. In Mariz, A. C. A., Jardim, J. M. & Silva, S. C. de A. (Orgs.). *Novas dimensões da pesquisa e do ensino da Arquivologia no Brasil* (pp.34-65 ). Rio de Janeiro: Móbile.
- » Oporto Ordóñez, L. (2009). La enseñanza de la archivística genesis y desarrollo mundial. *Revista Fuentes del Congreso*, volume (3), pp.17-29.
- » Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de Formación*. 10. ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas/ Facultad de Filosofía y Letras–UBA. (Los Documentos).
- » Tanodi, A. (1985). *The status of archivists in relation to other information professionals in the public service in Latin America*. Paris: UNESCO.
- » Universidad De La República. *Plan de estudios para las carreras de grado de la EUBCA: Licenciatura en Archivología*. Montevideú. Recuperado em 10 agosto, 2016, de [http://www.eubca.edu.uy/licenciatura\\_en\\_archivologia](http://www.eubca.edu.uy/licenciatura_en_archivologia).
- » Universidad Mayor de San Andrés. *Plan de estudios Bibliotecología y Ciencias de la Información*. La Paz. Recuperado em 10 agosto, 2016, de <http://bibliotecologia.umsa.bo/pensum>.
- » Universidad Nacional del Nordeste. *Plan de estudios Licenciatura en Ciencias de la Información con Orientación en Archivología*. Corrientes. Recuperado em 10 agosto, 2016, de <http://hum.unne.edu.ar/academica/carreras/archivologia.pdf>.
- » Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). *Currículo Bacharelado em Arquivologia*. Florianópolis. Recuperado em 10 agosto, 2016, de <http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=335&curriculo=20101>.

► **Anexo**

**Quadro 1:** Categorias e subcategorias analisadas

Categorias	Subcategorias
1. Objeto e finalidade dos arquivos e da arquivística	1.1 Arquivos (informação/documento) 1.2 Objetivos dos arquivos 1.3 Utilidade dos arquivos 1.4 Auxiliares: paleografia, diplomática, crítica
2. Arquivos e sociedade	2.1 Arquivística na sociedade 2.2 Arquivística como disciplina 2.3 Arquivística como profissão 2.4 Ética 2.5 Dados pessoais e intimidade 2.6 Direito, Legislação
3. História dos arquivos e da arquivística	3.1 História dos arquivos 3.2 História da arquivística
4. Funções arquivísticas	4.1 Criação de documentos 4.2 Incorporação de documentos (aquisição, doações) 4.3 Organização (classificação, ordenação) 4.4 Avaliação 4.5 Descrição e Indexação 4.6 Conservação 4.7 Comunicação e Difusão
5. Gestão de programas e serviços arquivísticos	5.1 Teoria e prática de organizações 5.2 Planificação e avaliação de programas 5.3. Direção, marketing e relações públicas
6. Tecnologias	6.1 TIC e arquivos 6.2 Telecomunicações, sistemas, redes
7. Tipos de documentos (suportes) e arquivos	7.1 Arquivos audiovisuais (televisão, rádio, cinema) 7.2 Arquivos figurativos (cartotecas) 7.3 Microformas 7.4 Digitais
8. Documentos e arquivos eletrônicos	8.1 Documentos eletrônicos. Descrição, funções 8.2 Requisitos 8.3 Gestão de documentos eletrônicos (organização, avaliação, entre outros) 8.4 Metadados 8.5 Preservação 8.6 Necessidades do usuário e recuperação da informação eletrônica
9. Âmbitos arquivísticos	9.1 Entidades governamentais 9.2 Entidades de ensino e pesquisa 9.3 Entidades religiosas 9.4 Entidades sanitárias 9.5 Entidades políticas e sindicais

Fonte: Hernández Olivera, Martín González, Ríos Hilario, e Travieso Rodríguez (2012).

<p>» <b>Gráfico 1</b> – Incidência das disciplinas específicas na Universidad de la República</p>	<p>» <b>Gráfico 2</b> – Incidência das disciplinas específicas na Universidade Federal de Santa Catarina</p>																																								
 <table border="1"> <caption>Gráfico 1 – UDELAR</caption> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Categoria 1</td><td>12%</td></tr> <tr><td>Categoria 2</td><td>12%</td></tr> <tr><td>Categoria 3</td><td>9%</td></tr> <tr><td>Categoria 4</td><td>24%</td></tr> <tr><td>Categoria 5</td><td>9%</td></tr> <tr><td>Categoria 6</td><td>17%</td></tr> <tr><td>Categoria 7</td><td>5%</td></tr> <tr><td>Categoria 8</td><td>10%</td></tr> <tr><td>Categoria 9</td><td>2%</td></tr> </tbody> </table>	Categoria	Porcentagem	Categoria 1	12%	Categoria 2	12%	Categoria 3	9%	Categoria 4	24%	Categoria 5	9%	Categoria 6	17%	Categoria 7	5%	Categoria 8	10%	Categoria 9	2%	 <table border="1"> <caption>Gráfico 2 – UFSC</caption> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Categoria 1</td><td>8%</td></tr> <tr><td>Categoria 2</td><td>16%</td></tr> <tr><td>Categoria 3</td><td>19%</td></tr> <tr><td>Categoria 4</td><td>16%</td></tr> <tr><td>Categoria 5</td><td>23%</td></tr> <tr><td>Categoria 6</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Categoria 7</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Categoria 8</td><td>6%</td></tr> <tr><td>Categoria 9</td><td>8%</td></tr> </tbody> </table>	Categoria	Porcentagem	Categoria 1	8%	Categoria 2	16%	Categoria 3	19%	Categoria 4	16%	Categoria 5	23%	Categoria 6	2%	Categoria 7	2%	Categoria 8	6%	Categoria 9	8%
Categoria	Porcentagem																																								
Categoria 1	12%																																								
Categoria 2	12%																																								
Categoria 3	9%																																								
Categoria 4	24%																																								
Categoria 5	9%																																								
Categoria 6	17%																																								
Categoria 7	5%																																								
Categoria 8	10%																																								
Categoria 9	2%																																								
Categoria	Porcentagem																																								
Categoria 1	8%																																								
Categoria 2	16%																																								
Categoria 3	19%																																								
Categoria 4	16%																																								
Categoria 5	23%																																								
Categoria 6	2%																																								
Categoria 7	2%																																								
Categoria 8	6%																																								
Categoria 9	8%																																								
<p>Fonte: Elaborado pela autora, com base nos programas de disciplinas da instituição (2016).</p>	<p>Fonte: Elaborado pela autora, com base nos programas de disciplinas da instituição (2016).</p>																																								
<p>» <b>Gráfico 3</b> – Incidência das disciplinas específicas na Universidad Mayor de San Andrés</p>	<p>» <b>Gráfico 4</b> – Incidência das disciplinas específicas na Universidad Nacional del Nordeste</p>																																								
 <table border="1"> <caption>Gráfico 3 – UMSA</caption> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Categoria 1</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Categoria 2</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Categoria 3</td><td>19%</td></tr> <tr><td>Categoria 4</td><td>27%</td></tr> <tr><td>Categoria 5</td><td>23%</td></tr> <tr><td>Categoria 6</td><td>12%</td></tr> <tr><td>Categoria 7</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Categoria 8</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Categoria 9</td><td>0%</td></tr> </tbody> </table>	Categoria	Porcentagem	Categoria 1	11%	Categoria 2	4%	Categoria 3	19%	Categoria 4	27%	Categoria 5	23%	Categoria 6	12%	Categoria 7	4%	Categoria 8	0%	Categoria 9	0%	 <table border="1"> <caption>Gráfico 4 – UNNE</caption> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Categoria 1</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Categoria 2</td><td>7%</td></tr> <tr><td>Categoria 3</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Categoria 4</td><td>21%</td></tr> <tr><td>Categoria 5</td><td>43%</td></tr> <tr><td>Categoria 6</td><td>14%</td></tr> <tr><td>Categoria 7</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Categoria 8</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Categoria 9</td><td>0%</td></tr> </tbody> </table>	Categoria	Porcentagem	Categoria 1	4%	Categoria 2	7%	Categoria 3	11%	Categoria 4	21%	Categoria 5	43%	Categoria 6	14%	Categoria 7	0%	Categoria 8	0%	Categoria 9	0%
Categoria	Porcentagem																																								
Categoria 1	11%																																								
Categoria 2	4%																																								
Categoria 3	19%																																								
Categoria 4	27%																																								
Categoria 5	23%																																								
Categoria 6	12%																																								
Categoria 7	4%																																								
Categoria 8	0%																																								
Categoria 9	0%																																								
Categoria	Porcentagem																																								
Categoria 1	4%																																								
Categoria 2	7%																																								
Categoria 3	11%																																								
Categoria 4	21%																																								
Categoria 5	43%																																								
Categoria 6	14%																																								
Categoria 7	0%																																								
Categoria 8	0%																																								
Categoria 9	0%																																								
<p>Fonte: Elaborado pela autora, com base nos programas de disciplinas da instituição (2016).</p>	<p>Fonte: Elaborado pela autora, com base nos programas de disciplinas da instituição (2016).</p>																																								

# Trastienda metodológica de un estudio sobre habilidades metalingüísticas en estudiantes de educación primaria

GALLI, Amira / FAHCE-UNLP - amiragalli835@gmail.com

GONZALEZ, Antonella / FAHCE-UNLP - gonzalezantonella17@gmail.com

JUREIT, Mariana / FAHCE-UNLP - jureitmariana@gmail.com

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Investigación

» Palabras claves: habilidades metalingüísticas – metacognición – lenguaje - aprendizaje - tareas off-line

## ► Resumen

Este trabajo presenta avances de una investigación sobre procesos de literacidad y aprendizaje que se desarrolla desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En particular, analiza las condiciones de adecuación y administración del Test de Habilidades Metalingüísticas – 2 (THAM – 2) y expone un ensayo local en estudiantes de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires. Las habilidades metalingüísticas se relacionan con el conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus propios procesos cognitivos y la capacidad de reflexionar sobre las estructuras y el funcionamiento del lenguaje. Parte del supuesto que el desarrollo de estas habilidades mejora el uso del lenguaje al hacer conscientes ciertos componentes y funcionamientos en la comprensión oral y escrita. El test consta de seis pruebas (Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función gramatical, Segmentación fonémica) y abarca un total de 96 ítems, conformados por preguntas lingüísticas y metalingüísticas. Se exponen procedimientos técnicos de la trastienda de la investigación y resultados preliminares generales comparativos de los grupos de estudiantes examinados; como aportes al debate sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción de materiales didácticos y formación de investigadores en el tema.

## ► Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación interdisciplinaria sobre “Lenguajes, Culturas y Educación”, que resulta de un convenio de colaboración académica entre la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR). La iniciativa surge de la Cátedra Psicología Educativa de la FaHCE, UNLP y, en particular, del Proyecto “Literacidad y aprendizaje: implicaciones en la formación docente, evaluación y orientación escolar. Estudios sobre las prácticas de lectura convencional y con nuevas tecnologías en escuelas de la provincia de Buenos Aires” (Código H750); perteneciente al Programa de Incentivos, Ministerio de Cultura y Educación.

La aplicación de instrumentos de indagación de los procesos lingüísticos y metalingüísticos debe asegurarse mediante procedimientos disciplinares y estadísticos específicos, de tal manera que ellos midan lo que pretenden medir y, por consiguiente, resultan confiables para estimar distintos niveles de habilidad en la comprensión del lenguaje. (Palacios 2009). En atención al proceso de investigación en campo reviste especial relevancia revisar algunos aspectos vinculados a la construcción de instrumentos y el diseño de tareas para examinar las habilidades metalingüísticas de los estudiantes de la educación primaria.

## ► Fundamentos

Las habilidades metalingüísticas se relacionan con la noción de metacognición referida al conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus propios procesos cognitivos; y denotan la capacidad de reflexionar sobre las estructuras y el funcionamiento del lenguaje. El desarrollo de estas habilidades mejora el uso del lenguaje al hacer conscientes ciertos componentes y funcionamientos en la comprensión oral y escrita; por lo que el despliegue de la metacognición representa una tarea que debe abordar la escuela con rigor y sistematicidad (Nuñez Delgado, 2015).

Los lectores en formación se benefician en la comprensión y las habilidades metalingüísticas cuando interactúan con una gran variedad de textos que le permiten, por un lado, ampliar su universo de palabras extendiendo sus significados; y, por otro, reflexionar sobre sus relaciones sintácticas y semánticas (Palacios y Barreiro, 2014). La consciencia metalingüística se presenta en los niños, en principio como un conocimiento implícito que se explicita a través de las interacciones lingüísticas, hasta alcanzar un uso de la lengua cada vez más consciente, reflexivo y crítico del lenguaje (Nuñez Delgado, 2009).

Siguiendo a Sautú (2005) las investigaciones en este campo implican una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de teorías aplicando reglas de procedimiento explícitas. En su contenido la investigación es temporal – histórica, sujeta a inexactitudes y, por lo tanto, los postulados son siempre parciales. En advertencia a esta cuestión, los especialistas sostienen que los paradigmas utilizados en la investigación de la comprensión de lenguaje pueden dividirse en dos grupos, teniendo en cuenta el tipo de medida y el momento de medición, es decir, la relación temporal entre los indicadores obtenidos y los procesos estudiados (Molinari Maroto, 1998).

Los dos grupos de paradigmas se relacionan con la oposición entre el estudio de los productos y el estudio de los procesos de la comprensión. El primer grupo de técnicas u *off-line* se aplica una vez que la comprensión ha tenido lugar y emplea medidas de memoria, como el recuerdo libre y el reconocimiento. El segundo grupo se aplica mientras tiene lugar la comprensión y recurre a medidas de activación como el tiempo de lectura, la decisión, la denominación, la identificación perceptiva y las técnicas electrofisiológicas. Las técnicas cronométricas u *on-line* son las dominantes hace unos años (Irrazábal y Molinari Maroto, 2005).

Las tareas *off-line*, como las que se analizan en nuestro trabajo, apuntan al producto del procesamiento. Algunos autores señalan que ellas presentan dificultades, pero se refieren sobre todo a los efectos ocurridos por el transcurso del tiempo entre la aplicación y las inferencias que el lector aporta posteriormente. Es decir, entre la aplicación y el momento en que se indaga el recuerdo de lo comprendido aparecen inferencias de las que no puede decirse si se produjeron durante la comprensión o durante el recuerdo. En atención a esta cuestión en nuestro estudio se aplica un test de habilidades metalingüísticas cuyos ítems son expresiones para el reconocimiento y la reflexión que dan cuenta del procesamiento de la información verbal. A nuestros fines, la trastienda metodológica representa la “cautela advertida y reflexiva en el modo de proceder” (RAE, 2015) en un estudio que pretenda producir conocimiento sobre la realidad educativa, para la elaboración de políticas y/o planes de acción, en pos de generar mejores condiciones en las prácticas del lenguaje y materiales didácticos escolares.

Nuestro estudio es de tipo descriptivo, por cuanto busca especificar los niveles de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en los estudiantes de la educación primaria, sin manipular variables procurando observar los desempeños lingüísticos para luego analizarlos. El objetivo que persigue es analizar las condiciones técnicas del Test de Habilidades Metalingüísticas – 2 (THAM – 2) para la indagación de las habilidades metalingüísticas, en estudiantes de la educación primaria.

## ► Aspectos metodológicos

El Test de Habilidades Metalingüísticas – 2 (THAM - 2), creado por Nuñez Delgado y Pinto (2015) mide las habilidades metalingüísticas en sujetos de 9 a 14 años. Consta de seis pruebas (Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función gramatical, Segmentación fonémica) y abarca un

total de 96 ítems, conformados por preguntas lingüísticas (PL) y metalingüísticas (PML).

Las PL buscan una respuesta global, referida a distintos aspectos de aquellos en los que se centra cada prueba. Se evalúan según una alternativa dicotómica, verdadero/falso o similar apoyándose en el conocimiento de reglas de uso de la lengua. Las PML demandan una argumentación a la primera respuesta, y se evalúa según el grado de elaboración de los materiales lingüísticos.

La prueba de comprensión busca el reconocimiento de relaciones semántico-gramaticales.

Ejemplo:

La princesa besó al sapo.

P.L. ¿Quién fue besado?

R.L.: \_\_\_\_\_

P.M.L.: ¿Por qué?

R.M.L.: \_\_\_\_\_

La prueba de sinonimia refiere a la capacidad para justificar satisfactoriamente las respuestas dadas en la captación del sentido ambivalente presente en textos diferenciados por su estructura sintáctica y/o por su significado.

Ejemplo:

La enfermera es llamada por el médico.

Es a la enfermera a quien ha llamado el médico.

P.L.: ¿Significan lo mismo o no?

R.L.: \_\_\_\_\_

P.M.L.: ¿Por qué lo sabes con seguridad?

R.M.L.: \_\_\_\_\_

La prueba de aceptabilidad presenta oraciones con algún tipo de anomalía en su estructura semántica, para examinar si el sujeto es capaz de reconocerla y juzgarla en función del contexto lingüístico.

Ejemplo:

La niña acariciaba al perro.

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.: \_\_\_\_\_

La niña estaba acariciando.

P.L.: ¿Se puede decir?

R.L.: \_\_\_\_\_

P.ML.:¿Por qué has dado esas respuestas?

R.ML.:\_\_\_\_\_

La prueba de ambigüedad plantea el reconocimiento de términos polisémicos y solicita la explicitación de significados en el contexto de una frase.

Ejemplo:

La pluma era negra.

P.L.:¿Cuántos significados ves en la palabra pluma y cuáles son?

R.L.:\_\_\_\_\_

P.ML.: Por lo tanto, en el primer sentido ¿qué significa “La pluma era negra”?

R.ML.:\_\_\_\_\_

P.ML.:en el segundo caso ¿qué significa “La pluma era negra”? (Solo se responde si se ha dicho que la palabra tiene más de un significado).

R.ML.:\_\_\_\_\_

La prueba de función gramatical examina la capacidad de análisis de las funciones gramaticales (sujeto, objeto y predicado), las acciones y roles que se organizan en torno a ellas, así como de complementos circunstanciales y oraciones subordinadas causales o finales.

Ejemplo:

El gatito era mimado por Mario.

P.L.:¿Quién realiza la acción?

R.L.:\_\_\_\_\_

P.ML.:¿En qué te fijas para saberlo con seguridad?

R.ML.:\_\_\_\_\_

La prueba de segmentación fonémica plantea el análisis de fonemas, sílabas y lexemas, según diferencias y semejanzas fonético-fonológicas en parejas de palabras simples; separación en sílabas de diferentes palabras; fonemas que aparecen repetidos o combinados en una palabra.

Ejemplo de segmentación fonemática:

Toca/boca

P.L.:¿Qué tienen igual?

R.L.:\_\_\_\_\_

P.L.:¿Qué tienen diferente?

R.L.: \_\_\_\_\_

P.M.L.: ¿Qué significan estas palabras?

R.M.L.:

Toca \_\_\_\_\_

Boca \_\_\_\_\_

Ejemplo de división en sílabas:

Duerme

P.L.: ¿Cuáles son las sílabas de esta palabra?

R.L.: \_\_\_\_\_

P.L.: ¿Cuántas son?

R.L.: \_\_\_\_\_

Ejemplo de repetición de fonemas:

Avanzado

P.L.: ¿Qué sonidos se repiten?

R.L. \_\_\_\_\_

P.L.: ¿Cuántas veces?

R.L.: \_\_\_\_\_

Ejemplo de formación de palabras:

G

M

L            ira

P

T

P.L.: Forma todas las palabras que puedas uniendo cada letra de la izquierda con la parte  
de la palabra que está a la derecha.

R.L.: \_\_\_\_\_

P.M.L.: Escribe al lado de cada palabra si se trata de verbos, adjetivos, adverbios o sustantivos.

R.ML.: \_\_\_\_\_

El THAM-2 fue aplicado a un total de 190 estudiantes de la educación primaria de 4to, 5to y 6to año de la educación primaria; abarcando un total de seis cursos (dos cursos por cada año escolar); que cursan en el Colegio San Blas ubicado en la localidad de City Bell, perteneciente al partido de La Plata, provincia de Buenos Aires.

Algunas palabras y expresiones del THAM 2 fueron cambiadas, mediante juicio experto, considerando la familiaridad en el uso, edad y nivel de escolaridad de los estudiantes y, también, procurando que las tareas no pierdan sus características originales. Este proceso se realizó mediante el juicio experto por parte de especialistas en educación y maestros, quienes se pronunciaron sobre la pertinencia de los términos sinónimos, la claridad de la redacción de los enunciados, la organización de las preguntas a lo largo de la prueba, su grado de dificultad estimado.

*Ejemplos expresiones contenidas en ítems adaptadas:*

-La expresión ¡*Coge el paraguas!* fue reemplazada por ¡*Agarra el paraguas!*

-La palabra “aceras” en la expresión, “Las aceras iban al mercado” fue reemplazada por “veredas”.

-La palabra “peñasco” en la expresión “El peñasco estaba en medio de la calle”, fue reemplazada por “pozo”.

El Test se administró durante la jornada escolar, utilizando las dos primeras horas de clase, considerando el recreo como descanso. Se respetó el ritmo de resolución de cada uno de los estudiantes, lo cual requirió varias sesiones de trabajo en los cursos (entre dos o tres jornadas).

En los años inferiores, el instrumento se ensayó mediado por un breve descanso; en atención a la gran cantidad de ítems y la fatiga cognitiva de los estudiantes. En cada ensayo se distribuyó a los estudiantes el protocolo de prueba, se explicaron sus propósitos y la mecánica de respuesta, con apoyo en ejemplos provistos por el instrumento.

En cada curso examinado el examinador fue acompañado de un colaborador de investigación, quien ayudaba a los estudiantes en el caso que no comprendieran la consigna de las tareas. Se ha visto que, bajo estas condiciones, el THAM es factible de ser aplicado de manera masiva y simultánea en los cursos.

En cuanto a la elaboración de las puntuaciones se respetaron criterios de corrección de las pruebas del THAM-2. Las respuestas lingüísticas (RL) se puntuaron de manera dicotómica, asignándole 1 punto en el caso de que la respuesta sea correcta/verdadero, y 0 punto, en el caso de que sea incorrecta/falsa. En cuando a las respuestas metalingüísticas (RML) éstas se puntuaron respetando tres niveles: Nivel 0: indica que el estudiante queda fuera del análisis de los índices semántico-gramaticales del ítem que se le propone. El sujeto “no sabe”, “no responde”. - Proporciona respuestas tautológicas (“Es así porque sí”, “porque está escrito en el papel”, porque ésa es la regla...). Da una respuesta disparatada pero elaborada, empleando especiales categorías gramaticales y tergiversando sus significados por completo.

Nivel 1: el estudiante realiza un análisis pertinente pero insuficiente. Las argumentaciones que proporciona el estudiante no consiguen resolver por completo la ambigüedad del problema que se le plantea.

Nivel 2: el análisis es exhaustivo y pertinente. El estudiante resuelve la ambigüedad del problema planteado, con independencia del contenido, por lo que se puede considerar con precisión “metalingüística”.

### ➤ *Trastienda del estudio*

Si bien, el propósito de nuestra presentación es revisar aspectos técnicos de la adaptación y administración del THAM 2 a estudiantes de la educación primaria, presentamos resultados globales obtenidos en la aplicación del instrumento; que dan cuenta de su sensibilidad para identificar niveles de

desempeños lingüísticos y metalingüísticos de los estudiantes y grupos.

Los promedios generales del desempeño en el THAM 2 en los distintos cursos examinados se corresponden con los parámetros esperados para los respectivos niveles educativos. Como puede observarse en la Tabla 1 (ver Tabla 1 en anexo), los valores se acrecientan a medida que avanza la escolarización (Media= 91,6 en 4<sup>a</sup>; Media= 105,3 en 5<sup>a</sup>; Media= 113,9 en 6<sup>a</sup> año).

En los cursos examinados, los promedios de habilidad lingüística comparativamente con los promedios de habilidad metalingüística son más altos. Este resultado obedece a que el uso de la lengua antecede a la conciencia metalingüística de su estructura y funciones. Esta última se adquiere progresivamente hasta la adolescencia fundamentalmente a través de la enseñanza formal. Se destaca que el promedio de habilidad lingüística de los estudiantes de 4<sup>o</sup> año (Media= 74,1) es ligeramente superior al obtenido por los estudiantes del 5<sup>o</sup> año (Media= 73,1).

Los desempeños lingüísticos de los niños de 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> y 6 años fueron buenos y se atribuyen al efecto de la enseñanza.

a) En la prueba de “comprensión” resolvieron de manera correcta más el 80% de las tareas presentadas y pone de manifiesto la capacidad de los estudiantes para reconocer relaciones sintácticas.

b) Sinonimia: resolvieron más del 60% de las tareas. Muestra la capacidad de detectar la invariabilidad o diferencia de significado de dos frases mediante la individualización de algunos índices semántico-gramaticales.

c) Aceptabilidad: los estudiantes superaron el 68%. Se distingue el desempeño de los niños de 5<sup>a</sup> año. Demostraron capacidad para reconocer ciertas incongruencias de carácter léxico gramaticales en algunas frases presentadas y analizar los significados léxicos contenidos en las frases.

d) Ambigüedad: los estudiantes de 4<sup>a</sup> resolvieron el 57% de las tareas, mientras que los de 5<sup>a</sup> y 6<sup>a</sup> superaron el 70%. Muestra la capacidad de resolver la ambigüedad de frases que pueden asumir significados diferentes, dependiendo de las distintas acepciones de una única palabra polisémica.

e) Función gramatical: superaron el 90% de las tareas. Lo que muestra las capacidades de análisis semántico-gramatical; entre otras, aislar o individualizar las funciones de sujeto, objeto y predicado a través del análisis de algunos índices gramaticales, lexemáticos y morfosintácticos.

f) Segmentación: los estudiantes de 4<sup>a</sup> y 7<sup>a</sup> años resolvieron el 86% de las tareas, mientras que los de 5<sup>a</sup> año el 71%. Muestra las capacidades para reconocer fonemas, sílabas y lexemas simples; similitudes y diferencias en palabras.

En general, las menores puntuaciones se observan en los desempeños metalingüísticos donde los estudiantes se posicionan en un nivel pre analítico; con predominio de respuestas en blanco, “no sé”, “porque está escrito”, “porque se escribe así”. En el 6<sup>a</sup> año, se detecta mejor desempeño en las habilidades metalingüísticas correspondientes a la prueba de ambigüedad; que aluden a la capacidad de reestructurar el significado completo de la frase según cada posible significado de un lexema dado. Esto requiere en primer lugar una diferenciación exacta de los rasgos semánticos que convierten en específico este o aquel significado.

### ► *Consideraciones finales*

El Test de Habilidades Metalingüísticas – 2 (THAM - 2) es un instrumento sensible para examinar las capacidades de los estudiantes para reflexionar sobre las estructuras y el funcionamiento del lenguaje. El desarrollo de estas capacidades mejora el uso del lenguaje al hacer conscientes ciertos procesos y componentes; entre otros, producir y comprender frases, profundizar en las distintas funciones gramaticales, diferenciar estructuras sintácticas y contenidos semánticos. Por tanto, estas habilidades representan un logro educacional para favorecer los aprendizajes escolares.

En nuestro estudio las respuestas proporcionadas por los estudiantes a las preguntas lingüísticas en su mayoría obtuvieron el mayor puntaje. En cambio, las respuestas a las preguntas metalingüísticas fueron más variados, debido a que implican construcciones personales en base a las habilidades metalingüísticas propias de cada sujeto.

Los resultados obtenidos en el THAM – 2 dan a conocer fortalezas y debilidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y aportan información relevante para construir materiales o unidades didácticas a favor de mejorar las habilidades metalingüísticas, sobre todo aquellas que presentan mayores dificultades para los estudiantes de la educación primaria.

Las indagaciones de este tipo constituyen un insumo imprescindible tanto para el desarrollo de la enseñanza como de investigaciones que pretendan examinar los usos y la comprensión del lenguaje; en particular, aquello que las escuelas aportan al desarrollo de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas para lograr niveles más altos de aprendizaje o desempeño.

## ► REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- » Irrazábal, N. y Molinari Maroto, C. (2005). Técnicas experimentales en la investigación de la comprensión del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 581-594.
- » Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Nuñez Delgado, P (2009) Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza - aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Revista Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. Grupo Editorial Universitario
- » Nuñez Delgado, P y Pinto, M.A (2015) *Tham – 2 Test de habilidades metalinguísticas nº2 (9 – 14 años)*. Universidad Sapienza. Roma
- » Palacios, A.M (2009) *Comprensión del léxico en textos narrativos y explicativos*. FLACSO, Sede Argentina. Universidad Autónoma de Madrid.
- » Palacios, A.M (2013) Tesis doctoral: *El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos*. Universidad de San Andres.
- » Palacios, A.M y Barreiro, J.P (2014) El efecto de facilitación de palabras en la comprensión lectora en estudiantes de distintos sectores sociales. *Revista Argentina de Neuropsicología* 24, 32-45.
- » Palacios, A.M (2015) *Claves para incluir, aprender, enseñar y comprender*. Noveduc. Argentina.
- » Real Academia Española (2015)
- » Sautu, R; Boniolo, P; Dalle, P y Elbert, P. (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Colección, Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina.
- » Wainerman, C y Sautu, R (comps.) (1997) *La trastienda de la investigación*, Lumiere. Buenos Aires.

## ► Anexo

<b>Tabla 1. Desempeños Lingüísticos y Metalingüísticos en la resolución del THAM 2 de estudiantes de 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> y 6<sup>a</sup> años de la Educación Primaria</b>			
	Promedio de Habilidad Lingüística	Promedio de Habilidad Metalingüística	Promedio General Test (L+ML)
4 <sup>a</sup> Año (N=53)	74,1	17,5	91,6
5 <sup>a</sup> Año (N=51)	73,1	32,2	105,3
6 <sup>a</sup> Año (N=56)	77,5	36,5	113,9

# Conocimientos de niños pequeños en interacción con sus madres al producir dibujos, escritura y numerales

GARIBOLDI, María Belén / IRICE (CONICET-UNR) - gariboldi@irice-conicet.gov.ar  
SALSA, Analía (orientadora) / IRICE (CONICET-UNR) - salsa@irice-conicet.gov.ar

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: investigación

» Palabras claves: Dibujo – Escritura – Numerales – Interacción materno-infantil

## ► Resumen

Estudiamos la interacción entre niños de 2 años y medio y sus madres durante la resolución de una tarea de producción conjunta de dibujos, escritura y numerales. Específicamente, analizamos: (1) el sistema notacional que constituyó un foco de atención privilegiado para las díadas; (2) los conocimientos que las madres y sus niños pusieron en juego sobre las propiedades formales y la función referencial de los sistemas durante la producción conjunta; y (3) la participación infantil y la mediación materna en la producción gráfica. Participaron 10 díadas madre-niño de la ciudad de Rosario. La consigna era producir una tarjeta de identidad sobre el niño que incluyera un dibujo de sí mismo, la escritura de su nombre y el numeral de su edad. El análisis cualitativo de las interacciones nos permitió construir categorías en tres niveles de análisis en relación con los objetivos específicos del estudio. Los resultados indican que las díadas dedicaron más tiempo a las producciones de dibujos que a las de escritura y numerales. Con respecto a los aspectos del conocimiento notacional, predominaron las elaboraciones sobre la función referencial de los tres sistemas, sobre las relativas a sus propiedades formales: las díadas identificaron y describieron a los referentes, mientras que prácticamente no mencionaron el nombre de los sistemas o sus unidades ni realizaron demostraciones gráficas ni descripciones de sus trazos o disposición espacial. En cuanto a la producción gráfica, la mayoría de los dibujos fueron garabatos realizados por los niños en forma independiente. Las madres brindaron mayor asistencia a los niños en la escritura de su nombre y su edad, ya sea guiando la mano de los niños o realizando las representaciones ellas mismas.

La alfabetización contribuye al desarrollo personal de los niños y a su participación activa en la sociedad. Desde un enfoque multimodal (Kress, 2010; Teubal & Guberman, 2014), el proceso de alfabetización involucra el aprendizaje, la enseñanza y el uso de una variedad amplia de lenguajes gráficos (sistemas notacionales, Karmiloff-Smith, 1992) como la escritura, el dibujo y la notación numérica. Este proceso requiere que los niños aprendan dos aspectos del conocimiento notacional: la función referencial (qué representa cada sistema) y las propiedades formales (los nombres de cada sistema y de sus unidades, las características de los trazos, su disposición espacial y reglas de composición). Tolchinsky Landsmann y Karmiloff-Smith (1992) sostienen que los niños serían sensibles a las propiedades formales de los sistemas notacionales aun antes de saber utilizarlos según su función comunicativa-referencial. A continuación presentamos parte de un estudio centrado en las etapas iniciales de apropiación de estos conocimientos por parte de los niños en una tarea de producción gráfica junto con sus madres.

Numerosas investigaciones indagaron la producción de dibujos, escritura y numerales de niños pequeños. Los niños de 4 años diferenciarían sus producciones gráficas en base a las propiedades formales del dibujo y la escritura, particularmente las características de los trazos y su disposición espacial (Brenneman, Massey, Machado y Gelman, 1996). A menor edad, existe controversia acerca de

qué sucede con la diferenciación entre sistemas: Levin y Bus (2003) mostraron que niños menores de 3 años producían marcas con características indistinguibles para dibujo y escritura, mientras que Yamagata (2007) registró una producción diferenciada para dibujo, escritura y numerales en niños de 2 años.

Por otra parte, Dockrell y Teubal (2007) solicitaron a niños de entre 3 y 5 años anotar distintas clases de información en una tarjeta de identidad, sin indicarles los sistemas notacionales que debían utilizar. Los niños de 3 años usaron dibujos y trazos protoconvencionales de escritura y numerales según sus funciones referenciales específicas para hacer un dibujo de sí mismos y comunicar información como su nombre, color de ojos, edad y número telefónico.

En nuestro estudio, solicitamos a niños de 2 años y medio y 4 años la creación junto a sus madres de una tarjeta de identidad con información sobre el niño: un dibujo de sí mismo, la escritura de su nombre y el numeral que indicara su edad. El recorte que aquí presentamos incluye resultados preliminares en base a los análisis de las interacciones entre niños de 2 años y medio y sus madres durante la producción conjunta.

Los niños de 2 años y medio no serían capaces de producir por sí mismos el dibujo de la figura humana, la escritura ni los numerales en forma convencional. Sin embargo, aun antes de dominar las convenciones de producción y comprensión de los sistemas notacionales, los niños se apropian de conocimientos sobre su función referencial y sus propiedades formales a partir de la interacción con otros (Martí, 2003; Teubal & Guberman, 2014). El aprendizaje de los sistemas notacionales es un proceso complejo y progresivo de participación en prácticas socioculturales en la que los adultos obran como mediadores de los procesos cognitivos de los niños (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa & Goldsmith, 1995). Desde esta perspectiva nos proponemos estudiar la interacción de los niños y sus madres al producir juntos dibujos, escritura y numerales.

En cuanto a la producción conjunta de dibujos, Braswell y Callanan (2003) observaron el impacto de las verbalizaciones y las producciones gráficas maternas en las habilidades gráficas infantiles. Los autores identificaron cambios microgenéticos en las sucesivas producciones de niños de 4 y 5 años de dibujos a partir de modelos tridimensionales (animales de juguete). Dichos cambios estaban relacionados con la información verbal que sus madres les brindaban sobre las características distintivas de los dibujos y con la incorporación por parte de los niños de algunas características de las producciones gráficas maternas en sus propios dibujos.

Yamagata (1997) realizó un estudio longitudinal sobre la producción conjunta de dibujos entre madres y niños en una etapa más temprana del desarrollo infantil, de 1 año a 2 años y medio de edad. Alrededor del año y medio los niños mostraron la intención de representar algo, aunque no fueran capaces de producir por sí mismos dibujos reconocibles. Asimismo, a los 2 años solían dibujar algunas partes de los dibujos de sus madres, evidenciando una verdadera producción conjunta. Estos resultados indican que la intención de representar emerge tempranamente y que la asistencia materna es fundamental en el desarrollo temprano del dibujo.

En el caso de la escritura, la mediación materna en la producción infantil estaría relacionada con las habilidades básicas que los niños desarrollan y que son esenciales para su alfabetización escolar. Aram y Levin (2001) distinguieron niveles de mediación que las madres ofrecían a sus niños de 5 años y medio en la producción escrita de cada letra según una escala que incluía la escritura independiente por parte de la madre, la producción de un modelo para que el niño copie, el andamiaje de la producción infantil y el incentivo a que el niño escriba la letra por sí mismo. Sus resultados refuerzan la importancia de que los apoyos parentales se desplieguen por encima de la competencia independiente del niño, esto es, en su zona de desarrollo próximo.

Leyva, Reese y Wiser (2012) abordaron los conocimientos tempranos de niños de 4 y 5 años sobre las funciones de la escritura y los numerales al producir junto a sus padres representaciones para resolver un problema: hacer una lista de supermercado, con los nombres y las cantidades de frutas a comprar. Con respecto a la mediación parental, estos autores observaron que los padres de los niños con mejor desempeño en la tarea de producción individual solían apoyar la autonomía de sus hijos durante la tarea de producción conjunta, permitiendo o fomentando que ellos eligieran las estrategias para anotar las informaciones y brindándoles orientación y retroalimentación para que sus representaciones fueran eficaces.

A diferencia de estos estudios previos, el objetivo de este trabajo es analizar los conocimientos sobre

los sistemas notacionales desplegados durante la interacción entre madres y niños de 2 años y medio en una tarea que demanda la producción conjunta de los tres sistemas: dibujo, escritura y numerales. Las producciones gráficas solicitadas no podrían ser efectuadas por niños de esta edad en forma independiente, por este motivo nos interesa conocer cómo las madres asisten la producción infantil de cada notación. Los objetivos específicos de este trabajo son: (1) determinar qué sistema notacional constituye un foco de atención privilegiado para las díadas; (2) analizar si y cómo las madres y sus niños ponen en juego conocimientos sobre las propiedades formales y la función referencial de los sistemas durante la producción conjunta; y (3) describir la participación infantil y la mediación materna en la producción gráfica.

## ► Método

### Participantes

Participaron diez díadas madre-niño. La media de edad de los niños fue de 31 meses. Contactamos a las díadas a través de los jardines de infantes a los que concurrían los niños, instituciones de gestión privada ubicadas en la zona céntrica de la ciudad de Rosario (Argentina).

La media de edad de las madres fue de 35 años. Con respecto a sus niveles de escolaridad, una madre (10%) poseía estudios secundarios completos, tres madres (30%) estudios terciarios y/o universitarios incompletos y seis madres (60%) estudios terciarios y/o universitarios completos. En cuanto a su ocupación, seis madres (60%) trabajaban en sus profesiones y cuatro madres (40%) trabajaban en relación de dependencia.

### Materiales y procedimiento

Las sesiones de producción gráfica se realizaron en una sala disponible del jardín de infantes al que concurría el niño o en el hogar, según la preferencia de la madre, y tuvieron una duración de entre 2 y 10 minutos. El niño se sentaba junto a su madre y la experimentadora les ofrecía hojas en blanco (formato A4), un lápiz negro y tres lápices de colores. En base a una adaptación de la tarea empleada por Dockrell y Teubal (2007), la consigna fue crear juntos una tarjeta de identidad del niño/a que permitiera a otras personas conocer más acerca de él/ella: debían dibujar al niño/a, escribir su nombre y el numeral que indicara su edad. Registramos las sesiones de lectura con una filmadora y luego las transcribimos textualmente para su análisis.

### Construcción de las categorías de análisis

Registramos las sesiones de producción conjunta con una filmadora y las transcribimos textualmente para su posterior codificación y análisis. Aplicamos el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) para generar inductivamente categorías abiertas y revisables a través del análisis iterativo de los datos en varias etapas. El sistema de codificación construido es producto de tres niveles de análisis en línea con los objetivos específicos del estudio.

En primer lugar, el análisis en función de los dos primeros objetivos del estudio nos permitió identificar *eventos*, esto es, fragmentos de la interacción constituidos por uno o más mensajes en que las díadas elaboraban un tipo específico de información sobre la función referencial o las propiedades formales de alguno de los sistemas notacionales. En línea con Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992), concebimos al *mensaje* como la expresión, a cargo de uno de los participantes en la interacción, de una unidad de información que tiene sentido en sí misma y está constituida por expresiones verbales (palabras u oraciones) y no verbales (registros prosódico, gestual y gráfico). Un evento podía estar formado por un único mensaje de uno de los participantes o por varios mensajes en una sucesión de intercambios comunicativos. Las repeticiones, en distintos momentos de la interacción, de mensajes relativos a una misma información (que no incorporaban información adicional) se registraron como un único evento. Luego de identificar los eventos los analizamos en función del tercer

objetivo específico.

Los tres niveles de análisis consistieron en:

1. **Foco de atención.** En el primer nivel de análisis, identificamos el sistema notacional en que las díadas centraban su atención: dibujo (D), escritura (E) o numerales (N). Analizamos el tiempo total dedicado a dibujo, escritura y numerales durante la interacción y la cantidad de eventos referidos a cada sistema.

2. **Conocimiento notacional.** En el segundo nivel, construimos categorías sobre los tipos específicos de información que las díadas ponían en juego acerca de los aspectos del conocimiento notacional en los registros oral y gráfico: una sobre la función referencial (FR) de los sistemas y dos sobre sus propiedades formales (NSU y EPP).

a) *Función Referencial (FR).* Identificar a quién refiere el dibujo, alguna de sus partes u objetos incluidos por la díada en la tarjeta, el nombre del niño/a y su edad. Esta categoría corresponde a situaciones en las que 1) madres y niños/as brindaban información sobre el referente, 2) las madres formulaban preguntas cerradas que contenían en sí mismas la identidad (o cantidad) del referente o hacían preguntas y ellas mismas brindaban las respuestas (formato pregunta-respuesta), o 3) las madres indagaban acerca de los referentes mediante preguntas abiertas a sus niños/as. (Ver ejemplos en cuadro 1 del Anexo).

b) *Nominación del Sistema o sus Unidades (NSU).* Nombrar el sistema notacional como 'dibujo', 'letras', 'números' y, en el caso de la escritura y los numerales, sus unidades gráficas ('A', 'L', 'dos'). La nominación fue llevada a cabo casi exclusivamente por las madres. (Ver ejemplos en cuadro 2 del Anexo).

c) *Explicitación del Proceso de Producción (EPP).* Demostraciones gráficas en las que las madres mostraban a los niños cómo se producen las notaciones, algunas veces acompañando con descripciones verbales acerca de las características de los trazos y su disposición espacial. (Ver ejemplos en cuadro 3 del Anexo).

3. **Participación en la producción gráfica.** En el tercer nivel de análisis, construimos categorías que describen la participación infantil y la mediación materna en la producción gráfica. Analizamos si en cada evento las díadas estaban realizando o no una producción gráfica y por quién era llevada a cabo la misma. Construimos las categorías de este nivel a partir del análisis cualitativo de las interacciones registradas y de la adaptación de los niveles de mediación materna empleados en estudios previos (Aram & Levin, 2001; Leyva, Reese & Wiser, 2012).

a) *Producción infantil independiente.* El niño producía trazos en forma independiente, sin asistencia gráfica de su madre.

b) *Producción con modelo.* El niño producía trazos imitando los que la madre había producido previamente como modelo o los movimientos que ella había realizado con esa intención (aunque no hubieran dejado trazos visibles en la hoja).

c) *Producción conjunta.* El niño y la madre producían juntos, ya sea tomando simultáneamente el mismo lápiz (en este caso la madre solía guiar la producción) o turnándose para producir diferentes partes de una misma representación.

d) *Producción materna.* La madre producía representaciones, sin intervención del niño.

e) *Sin producción gráfica.* Las díadas elaboraban en forma verbal información sobre algún aspecto del conocimiento notacional sin producir ninguna representación.

## ► Resultados

En base a los tres niveles de análisis correspondientes a los objetivos específicos del estudio, presentamos una breve descripción de lo que sucedió en las interacciones y los resultados de los análisis cuantitativos mediante estadística no paramétrica (prueba de Friedman y prueba de Wilcoxon).

### Foco de atención

Cuando se refirieron a escritura y numerales las díadas se centraron en el cumplimiento de la consigna propuesta: escribir el nombre del niño y su edad, respectivamente. Sin embargo, para dibujo se registró, además de la producción de la figura humana que solicitaba la consigna, la creación de otras

representaciones que la díada realizaba espontáneamente.

La prueba de Friedman arrojó diferencias en el tiempo dedicado a los tres sistemas notacionales:  $\chi^2(2, N = 10) = 15.8, p < .001$ . Las comparaciones por pares (prueba de Wilcoxon) mostraron que el tiempo en segundos dedicado a los dibujos ( $Mdn = 203$ ) fue superior al de escritura ( $Mdn = 56.5$ ) y al de numerales ( $Mdn = 41$ ):  $Z = 2.80, p = .005$ , en ambos casos.

En el mismo sentido, el total de eventos se diferenció por sistema:  $\chi^2(2, N = 10) = 14.75, p = .001$ . Las díadas elaboraron información sobre el dibujo ( $Mdn = 5$ ) más que sobre la escritura ( $Mdn = 2, Z = 2.29, p = .005$ ) y los numerales ( $Mdn = 1, Z = 2.67, p = .008$ ). No se registraron diferencias entre ambos sistemas arbitrarios ( $Z = 0.51, p = .608$ ).

### Conocimiento notacional

Al comparar los eventos en función del aspecto del conocimiento notacional elaborado por las díadas se registró un predominio de la función referencial sobre las propiedades formales en el caso del dibujo ( $Mdns FR = 4.5, PF = 1; Z = 2.68, p = .007$ ) y de la escritura ( $Mdns FR = 1, PF = 0.5; Z = 2.46, p = .014$ ). No se hallaron diferencias significativas por aspecto del conocimiento para los numerales ( $Mdns FR = 1, PF = 0; Z = 1.66, p = .096$ ).

El análisis de los eventos en función de las categorías sobre el tipo de información elaborada por las díadas arrojó diferencias significativas para los tres sistemas notacionales. Los estadísticos descriptivos y las diferencias entre las tres categorías se presentan en la Tabla 1 (ver Tabla 1 del Anexo).

Las comparaciones por pares muestran que la categoría FR superó a NSU (Dibujo:  $Z = 2.67, p = .008$ ; Escritura:  $Z = 2.59, p = .009$ ; Numerales:  $Z = 2.71, p = .007$ ) y a EPP (Dibujo:  $Z = 2.81, p = .005$ ; Escritura:  $Z = 2.76, p = .006$ ; Numerales:  $Z = 2.33, p = .020$ ). Debido a sus bajas ocurrencias, estas dos últimas categorías no se diferenciaron entre sí en ninguno de los sistemas (Dibujo:  $Z = 1, p = .317$ ; Escritura:  $Z = 0.44, p = .655$ ; Numerales:  $Z = 0.81, p = .414$ ). Las díadas elaboraron información sobre los referentes de los tres sistemas, por ejemplo, conversando acerca de las partes del cuerpo, el nombre y la edad del niño mientras producían las respectivas notaciones. Solo en algunas díadas se registraron eventos de ambas categorías sobre las propiedades formales.

### Participación en la producción gráfica

Analizamos las categorías de participación infantil y mediación materna en la producción gráfica por sistema notacional. Las diferencias fueron significativas únicamente en el caso del dibujo:  $\chi^2(4, N = 10) = 19.04, p = .001$ . Predominaron las producciones infantiles independientes ( $Mdn = 2$ ), que superaron a las producciones con modelo ( $Mdn = 0; Z = 2.69, p = .007$ ) y las producciones conjuntas ( $Mdn = 0; Z = 2.27, p = .023$ ), prácticamente inexistentes, como así también a los eventos sin producción ( $Mdn = 1; Z = 2.21, p = .027$ ). También se registraron algunas producciones maternas ( $Mdn = 0.5$ ).

Para complementar los análisis estadísticos, identificamos quién realizó las producciones solicitadas por la consigna en cada interacción y qué tipo de trazos produjeron. Cuatro de las diez díadas (40%) no realizaron dibujos de la FH, sino que solo crearon otros dibujos: los niños produjeron garabatos y las madres realizaron algunos dibujos figurativos (por ejemplo, un sol, un corazón o un auto). Con respecto al dibujo de FH, en cuatro interacciones (40%) solo hubo producciones infantiles independientes, en una (10%) hubo una producción infantil y una materna y en otra (10%) una producción conjunta y una materna. Las producciones infantiles consistieron en garabatos que intentaban representar al niño por solicitud de la madre. En la producción conjunta de la FH la madre guió la mano del niño para dibujar su cara. Las producciones maternas fueron dibujos figurativos esquemáticos de la FH.

En el caso de escritura, solo se registraron eventos con producciones maternas ( $Mdn = 1$ ), las demás categorías tuvieron escasa frecuencia ( $Mdn = 0$ ). El análisis de cada interacción mostró que un caso (10%) presentó únicamente producciones infantiles, dos (20%) incluyeron producciones infantiles independientes y producciones maternas, uno (10%) combinó producciones con modelo y maternas, uno (10%) incluyó solo producciones conjuntas, dos (20%) presentaron producciones conjuntas y maternas y en los otros tres (30%) solo se registraron producciones maternas. Las niñas que produjeron la escritura de su nombre en forma independiente realizaron trazos continuos y abiertos, una

de ellas respetando la orientación horizontal y el sentido de izquierda a derecha. El niño que produjo luego del modelo de su madre, realizó garabatos encima de la escritura de su nombre. Las producciones conjuntas consistieron en la escritura (o el intento de escritura) del nombre por parte de la madre sosteniendo y guiando la mano del niño. Finalmente, las producciones maternas correspondieron a la escritura convencional.

Con respecto a los numerales las categorías no tuvieron frecuencia ( $Mdn = 0$ , en todos los casos) y se registraron algunos eventos sin producción gráfica ( $Mdn = 0.5$ ), esto es, las díadas conversaban sobre la edad del niño sin estar produciendo el numeral en forma simultánea. En cuanto al análisis de cada interacción, una díada (10%) no realizó producciones gráficas, dos (20%) presentaron solo producciones infantiles, en otras dos (20%) hubo producciones con modelo, una díada (10%) realizó producciones conjuntas, otra (10%) incluyó producciones conjuntas y maternas y en otras tres (30%) solo hubo producciones maternas. Una de las niñas que produjo en forma independiente realizó garabatos y la otra hizo varios trazos discretos verticales con algunos trazos cortos horizontales que los intersectaban. En las producciones con modelo, un niño realizó garabatos luego de que su madre escribiera el numeral 2 y una niña imitó los dos trazos discretos que su madre produjo para representar dos años. Las producciones conjuntas fueron guiadas por las madres y, al igual que las producciones maternas, llevaron a la notación convencional del numeral 2.

### ► Reflexiones finales

La participación de los niños en prácticas socioculturales de producción, comprensión o uso de diversos sistemas notacionales es de gran importancia para su alfabetización emergente. En el presente estudio abordamos una tarea de producción conjunta entre niños de 2 años y medio y sus madres para analizar qué sistema notacional constituyó un foco de atención privilegiado para las díadas, qué conocimientos sobre las propiedades formales y la función referencial de dibujo, escritura y numerales desplegaron y cómo asistieron las madres a sus niños en la producción gráfica de cada representación.

Con respecto al primer objetivo específico del estudio, las díadas dedicaron más atención a los dibujos que a la escritura y a los numerales. Los niños de esta edad suelen producir trazos que no respetan las convenciones de los sistemas notacionales y atribuirles significado al manifestar su intención de dibujar ciertos referentes (Salsa, 2013; Winner, 2006). Asimismo, diversos estudios documentaron el interés preferencial por los dibujos que los niños muestran en otras situaciones interactivas, como la lectura compartida de libros con diferentes representaciones (Gariboldi & Salsa, 2016; Shapiro, Anderson & Anderson, 1997).

En relación con el segundo objetivo específico, las díadas desplegaron conocimientos sobre la función referencial de los tres sistemas notacionales, mencionando y describiendo a sus respectivos referentes (las partes del cuerpo, el nombre del niño y su edad). Si bien la tarea se centraba en la producción gráfica, prácticamente no se registraron conocimientos sobre las propiedades formales de los sistemas, como podrían ser descripciones de los trazos a producir, su disposición espacial y el nombre de cada unidad (letras y dígitos) a emplear para cumplir con la consigna propuesta. Estos resultados parecen distanciarse de la afirmación de Tolchinsky Landsmann y Karmiloff-Smith (1992) acerca de que los niños abordarían primero a los sistemas notacionales como dominios de conocimiento, en cuanto a sus propiedades formales, antes de utilizarlos como herramientas de comunicación referencial. Asimismo, se diferencian de los resultados de Yamagata (1997), que observó que las madres de niños de entre 2 y 3 años solían desplegar en forma verbal información sobre el método de producción de los dibujos. Estas diferencias en el tipo de conocimientos que los niños y sus madres despliegan podrían estar relacionadas con las características de las tareas empleadas (Dockrell & Teubal, 2007; Martí & García-Mila, 2010). Al solicitar que las díadas representen información personal sobre el niño nuestra consigna parece haber puesto de relieve el aspecto comunicativo-referencial del conocimiento notacional.

Nuestro tercer objetivo específico fue describir la participación infantil y la mediación materna en la producción gráfica. Algunos estudios previos (Aram & Levin, 2001; Braswell & Callanan, 2003; Leyva, Reese & Wiser, 2012) destacaron la importancia de la asistencia brindada por las madres para la producción

infantil de representaciones adecuadas para los sistemas notacionales. Sin embargo, el presente trabajo se diferenció de dichos estudios al centrarse en interacciones entre niños más pequeños y sus madres. Como era de esperar en base a su edad, los niños participaron en mayor medida de la producción de dibujo, en comparación con la producción de escritura y numerales y sus producciones gráficas no fueron convencionales. Las madres optaron por diferentes estrategias para asistir a sus niños en la producción de los sistemas notacionales. En el caso del dibujo, dieron mayor autonomía a sus niños por concebir que ellos son capaces de producir estas representaciones, más allá del nivel de adecuación entre sus trazos y los referentes. En contraste, las madres se hicieron cargo de la producción de escritura y numerales, ya sea guiando la mano de sus niños o realizando las representaciones ellas mismas.

Como señalamos en la introducción, el trabajo aquí presentado forma parte de un estudio más amplio en curso, en el que también se incluirá un grupo de niños de 4 años y sus madres. Será de interés analizar posibles diferencias evolutivas en el foco de atención de las diadas, los conocimientos desplegados en las interacciones y la asistencia materna en la producción de dibujos, escritura y numerales.

## ► Bibliografía

- » Aram, D. & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
- » Braswell, G. & Callanan, M. (2003). Learning to draw recognizable graphic representations during mother-child interactions. *Merrill Palmer Quarterly*, 49(4), 471-494.
- » Brenneman, K., Massey, C., Machado, S. & Gelman, R. (1996). Young children's plans differ for writing and drawing. *Cognitive Development*, 11, 397-419.
- » Dockrell, J. & Teubal, E. (2007). Distinguishing numeracy from literacy: Evidence from children's early notations. En E. Teubal, J. Rockwell & L. Tolchinsky (Eds.), *Notational knowledge: developmental and historical perspectives* (pp. 113-134). Rotterdam: Sense.
- » Gariboldi, M. B. & Salsa, A. M. (2016). Influencia de la cantidad y el nombre de las unidades gráficas en el reconocimiento y la diferenciación precoz entre dibujo, escritura y numerales, *PSYKHÉ*, 25(2), 1-15.
- » Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York, NY: Aldine.
- » Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- » Kress, G. (2010). *Multimodality. A social-semiotic approach to contemporary communication*. Abingdon: Routledge.
- » Levin, I. & Bus, A. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39, 891-905.
- » Leyva, D., Reese, E. & Wiser, M. (2012). Early understanding of the functions of print: Parent-child interaction and preschoolers' notating skills. *First Language*, 32(3), 301-323.
- » Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente: la adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado.
- » Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. En J. Goodnow, P. Miller, & F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development* (pp. 45-65). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- » Salsa, A. (2013). Comprensión y producción de representaciones gráficas: Cambios evolutivos y diferencias por nivel socioeconómico. *Cultura y Educación*, 25, 95-108.
- » Shapiro, J., Anderson, J. & Anderson, A. (1997). Diversity in parental storybook reading. *Early Child Development and Care*, 127, 47-58.
- » Teubal, E. & Guberman, A. (2014). *Textos gráficos y alfabetización múltiple. Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial*. Barcelona: Paidós.
- » Tolchinsky Landsmann, L. y Karmiloff-Smith, A. (1992). Children's understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools. *Cognitive Development*, 7, 287-300.
- » Winner, E. (2006). Development in the arts: Drawing and music. En D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 2, pp. 859-904). Nueva Jersey, NJ: Wiley.
- » Yamagata, K. (1997). Representational activity during mother-child interaction: The scribbling stage of drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 355-366.
- » Yamagata, K. (2007). Differential emergence of representational systems: Drawings, letters, and numerals. *Cognitive Development*, 22, 244-257.

» **Anexo**

» **Cuadro 1.**

» <b>FR DIBUJO</b>	» <b>FR ESCRITURA</b>	» <b>FR NUMERALES</b>
Niño: - ¡Mirá! (señala el dibujo que hizo la mamá) Mamá: - ¿Quién es ese? Niño: - Felipe Mamá: - ¿Este es Felipe? Niño: - Sí	Niña: -(Hace trazos continuos, abiertos y horizontales en la parte inferior de la hoja) Mamá: -Dale, Josefina Niña: -(Termina de hacer los trazos, levanta el lápiz de la hoja) Mirá, Josefina Mamá: -¡Josefina!	Mamá: -¿Cuántos años tenés vos? ¿Dos? Niño: -Sí Mamá: -¡Dos! (Escribe el numeral 2 en una esquina) Niño: -Dos

» **Cuadro 2.**

» <b>NSU DIBUJO</b>	» <b>NSU ESCRITURA</b>	» <b>NSU NUMERALES</b>
» Mamá: -¿Querés que dibuje yo? Y vos hacés otro dibujo. » Niño: -Sí	» Mamá: - Vamos a poner primero la ele (escribe la letra L) » Niña: -¡Uy mami!	» Mamá: -¿Vos sabés cómo es el número dos? » Niño: -(Niega con la cabeza)

» **Cuadro 3.**

» <b>EPP DIBUJO</b>	» <b>EPP ESCRITURA</b>	» <b>EPP NUMERALES</b>
» Mamá: -Así como un redondelito (dibuja un círculo), que vos sabés » Niña: -(dibuja varios círculos en el mismo lugar)	» Mamá: -(acomoda el lápiz en la mano del niño) Agarrá el lápiz (sostiene su mano, guiándola) Así. Muy bien (escriben juntos el nombre del niño). ¿Te gustó? » Niño: -Sí	» Mamá: -Lo ponemos acá, mirá, como un patito (escribe el numeral 2 en la esquina superior derecha).

» **Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de las categorías y resultados de las pruebas estadísticas al interior de cada sistema notacional*

Categorías	M	Mdn	Mínimo	Máximo	x <sup>2</sup>	p
NSU Dibujo	0.5	0.5	0	1	16.62	<0.001
EPP Dibujo	0.2	0	0	2		
FR Dibujo	4.5	4.5	1	7		
NSU Escritura	0.3	0	0	1	13.68	=0.001
EPP Escritura	0.2	0	0	1		
FR Escritura	1.4	1	1	2		
NSU Numerales	0.2	0	0	1	11.79	=0.003
EPP Numerales	0.4	0	0	2		
FR Numerales	1.1	1	1	2		

# Intervenciones en la articulación educación secundaria-universidad en la disciplina de la química

GILLET, Natalia F. / UNS - natalia.gillet@gmail.com

HERNÁNDEZ, Sandra A. / INQUISUR-CONICET-UNS - sandra.hernandez@uns.edu.ar

*Eje: Construcción de conocimientos y saberes*

*Tipo de trabajo: Investigación*

» *Palabras claves: articulación secundaria-universidad, nivelación en Química, intervención curricular, transición colaborativa, decisiones pedagógicas.*

## » Resumen

El trabajo de campo que se presenta a continuación fue realizado en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) denominado “Enseñanza, aprendizaje y evaluación en Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y en el primer año de la Universidad” que las autoras desarrollan en la Universidad Nacional del Sur y cuya hipótesis de trabajo se orienta a la detección de debilidades y fortalezas en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la Química con el objeto de intervenir en estos procesos para favorecer la articulación entre niveles educativos.

En esta comunicación se exponen algunas reflexiones construidas a partir del análisis de encuestas de opinión anónima realizadas a tres cohortes de ingresantes a la Universidad Nacional del Sur. La primera cohorte corresponde a ingresantes 2014 que realizaron el curso presencial de Nivelación en Química en febrero de 2014; la segunda está representada por los ingresantes 2015 que asistieron al curso presencial en febrero de 2015 y la tercera comprende a los ingresantes 2016 que participaron del curso de nivelación a distancia, a través del Campus Virtual UNS, entre agosto y noviembre de 2015. Mediante este estudio, se buscó principalmente establecer correlaciones entre los saberes adquiridos por los estudiantes ingresantes y las dificultades encontradas al intentar acceder al nivel superior.

A partir de los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los aspirantes y del análisis de los temas propuestos por el Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires en relación a los temas requeridos en el ingreso en Química en la UNS, se realizaron intervenciones metodológicas y curriculares que, a la fecha, muestran un acercamiento entre niveles y un aumento significativo en la aprobación del curso de Nivelación en Química.

## » Introducción

El trabajo de campo que se presenta a continuación fue realizado en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) denominado “Enseñanza, aprendizaje y evaluación en Química en el ciclo superior de la Escuela Secundaria y en el primer año de la Universidad” que las autoras desarrollan en la Universidad Nacional del Sur y cuya hipótesis de trabajo se orienta a la detección de debilidades y fortalezas en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la Química con el objeto de intervenir en estos procesos para favorecer la articulación entre niveles educativos.

En esta comunicación se exponen algunas reflexiones construidas a partir del análisis de encuestas de opinión anónima realizadas a tres cohortes de ingresantes a la Universidad Nacional del Sur. La primera cohorte corresponde a ingresantes 2014 que realizaron el curso presencial de Nivelación en

Química en febrero de 2014; la segunda está representada por los ingresantes 2015 que asistieron al curso presencial en febrero de 2015 y la tercera comprende a los ingresantes 2016 que participaron del curso de nivelación a distancia, a través del Campus Virtual UNS, entre agosto y noviembre de 2015. Mediante este estudio, se buscó principalmente establecer correlaciones entre los saberes adquiridos por los estudiantes ingresantes y las dificultades encontradas al intentar acceder al nivel superior.

En primera instancia, se exponen las decisiones metodológicas del trabajo de campo para, luego, presentar la información obtenida y su interpretación. Finalmente, se plantean algunas de las conclusiones elaboradas a partir de la investigación realizada durante estos tres años.

### ► *Decisiones metodológicas para la articulación entre niveles educativos*

Con el objetivo de realizar un diagnóstico acerca de las fortalezas y debilidades detectadas en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la disciplina Química, entre las estrategias metodológicas del PGI en el que se inscribe este trabajo de campo, se propone realizar el estudio de tres cohortes de estudiantes egresados de la Escuela Secundaria durante el período 2013-2015, que fueran ingresantes a diferentes carreras de la Universidad Nacional del Sur, para las cuales deben rendir el examen nivelatorio de Química.

En tal sentido, en febrero de 2014 y 2015 y desde agosto hasta noviembre de 2015, a través del Campus Virtual UNS<sup>29</sup>, se implementó una encuesta de opinión anónima, que contó con el aporte de un total de 872 ingresantes<sup>30</sup>, que asistían a alguno de los diez cursos presenciales de ingreso a la Universidad Nacional del Sur o realizaban la nivelación a distancia.

El objetivo principal de la encuesta administrada fue establecer correlaciones entre los saberes adquiridos por los estudiantes ingresantes y las dificultades encontradas al intentar acceder al nivel superior.

El instrumento para recabar la información lo constituye una encuesta de opinión a modo de cuestionario semiestructurado, conformado mayormente por preguntas abiertas y algunas cerradas, con alternativas de respuesta delimitadas.

Para el procesamiento de la información y la construcción de los resultados que a continuación se presentan, se utilizaron herramientas de estadística descriptiva o análisis exploratorio de datos que permitieron evaluar las características principales de los datos a través de tablas y gráficos, para variables categóricas y para variables numéricas, con el objetivo de poder apreciar los datos como un todo e identificar sus características sobresalientes.

En el caso de las preguntas abiertas, se buscaron patrones generales de respuesta (respuestas similares o comunes), se listaron esos patrones y se codificaron.

### ► *La construcción de datos: las encuestas*

Luego de consultarles la edad, se les preguntó a los aspirantes acerca del colegio, la localidad de procedencia, la orientación secundaria y la carrera universitaria elegida. Al respecto, los ingresantes encuestados, en su mayoría con edades entre 17 y 19 años, dijeron ser oriundos de las ciudades de Bahía Blanca y alrededores, otras localidades de la provincia de Buenos Aires, y provincias como La Pampa, Río Negro, Neuquén y Chubut.

El gráfico 1 (ver gráfico 1 en anexo) muestra comparativamente la orientación de educación secundaria elegida por los aspirantes de cada cohorte (ingresantes 2014, ingresantes 2015 e ingresantes 2016).

Entre las carreras más elegidas, las tres cohortes de ingresantes declaran haberse inscripto en Bioquímica, Farmacia, Ingeniería Química (que, sorpresivamente, resultó primera elegida en el último año, siendo Farmacia y Bioquímica las carreras que se mantenían en los primeros lugares),

<sup>29</sup> Este curso de nivelación virtual está destinado a los preinscriptos en las diferentes carreras entre los meses de junio y julio de cada año.

<sup>30</sup> Se encuestaron 380 ingresantes en febrero de 2014, 298 en febrero de 2015 y 194 en noviembre de 2015.

Licenciatura en Ciencias Biológicas e Ingeniería Agronómica, incorporándose este último año la Licenciatura en Ciencias Geológicas.

Entre otras cuestiones, se indagó qué temas de los desarrollados en el cuadernillo de química de ingreso a la UNS no habían trabajado antes.

El gráfico 2 (ver gráfico 2 en anexo) presenta el porcentaje de ingresantes según la orientación del título secundario que manifestó haber visto en la educación secundaria todos los temas tratados en la nivelación.

Las respuestas más elegidas por las tres cohortes respecto a los temas no vistos fueron: disoluciones, estequiometría y nomenclatura y formación de compuestos, independientemente de las diferentes orientaciones de la escuela secundaria<sup>31</sup>.

El gráfico 3 (ver gráfico 3 en anexo) muestra las respuestas a la consigna ¿en qué medida crees que los temas de química vistos en tu escuela secundaria son suficientes como para aprobar el examen de ingreso a la UNS?

### ► *El análisis de los resultados*

Como puede observarse en el Gráfico 1, un porcentaje significativo de ingresantes provienen de escuelas secundarias con orientación en Ciencias Naturales<sup>32</sup>. Se observa un aumento en el porcentaje de alumnos de esta orientación que admiten haber abordado todos los temas del cuadernillo de nivelación en Química durante el último año (Gráfico 2), permitiendo obtener, en el último año, resultados que van de un 27% para ingresantes 2014 a un 31% para ingresantes 2015 y un 51% para ingresantes 2016.

De los temas no vistos en la educación secundaria y que son medulares en el curso que realizan los ingresantes, las tres cohortes de encuestados, independientemente de la orientación elegida, coincidieron en no haber trabajado antes contenidos tales como: formación de compuestos, estequiometría y disoluciones.

Estudios recientes realizados en el marco del presente proyecto de investigación (Ledesma y Hernández, 2016) muestran el desfase entre los contenidos trabajados en la educación secundaria de acuerdo al Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires y los requeridos al ingresante en el examen de nivelación en Química de la Universidad Nacional del Sur.

En la siguiente tabla (ver tabla 1 en anexo) se listan, de manera sintética, las materias y el año en que son trabajados en la educación secundaria básica y en la educación secundaria superior, de acuerdo a la orientación elegida por el estudiante, los contenidos evaluados en la nivelación en Química en la universidad.

Por último, en el Gráfico 3, ante la relación de la Química impartida durante la educación secundaria y la aprobación del curso de nivelación, se puede apreciar una disminución en la respuesta “poco” con su consecuente aumento en “bastante”, aunque ambas respuestas no presentan diferencias significativas.

### ► *Conclusiones e intervenciones*

La formación y el manejo de estrategias cognitivas de orden superior, como así también la adaptación a cuestiones típicas de un sistema anómico, sin verdaderas reglas y débilmente estructurado, son algunas de las situaciones referidas a la formación escolar que dificultan la transición a los estudios superiores (Camilloni, 2009; Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010; Bouciguez *et al*, 2013; Manuale, 2013).

Al respecto, los principales indicadores de la falta de articulación entre el nivel universitario y el nivel anterior (medio o polimodal) son la no correspondencia entre los contenidos propios de diversos

31 Existe una diferencia poco significativa entre la orientación Ciencias Naturales y las demás orientaciones en cuanto a la falta de tratamiento de estos temas durante la escolarización secundaria.

32 Dentro de la categoría Ciencias Naturales se incluyeron títulos como Bachiller Agrario o Agropecuario, provenientes de egresados de escuelas rurales, cuyo porcentaje es significativo.

campos disciplinares, desarrollados en la escuela media y los exigidos en las nivelaciones universitarias, y la no correspondencia entre el grado de exigencia en el manejo de saberes y habilidades cognitivas del nivel medio y/o polimodal y las exigencias requeridas por la universidad (Zalba, Gómez, Deamici, Erice, Gutiérrez, Irustia, y Sayavedra, 2005).

Es en este sentido que, a partir de las respuestas de los aspirantes, los resultados poco favorables de los exámenes y las escasas tres semanas disponibles para trabajar el temario requeridos a los ingresantes, se decidió introducir en 2015 un cambio en los temas a trabajar durante la nivelación haciendo mayor hincapié en el uso de la Tabla Periódica de los Elementos, la formación y nomenclatura de compuestos, la estequiometría de las reacciones y las disoluciones. Estas intervenciones surgieron del análisis de la tabla comparativa entre el Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires y los temas requeridos en el ingreso en Química en la UNS en la que claramente se evidencia que el tema estequiometría es visto en 4to o 5to año dependiendo la orientación secundaria elegida por el estudiante y el tema disoluciones sólo es visto en la escolaridad secundaria por aquellos estudiantes que hayan optado por la orientación Ciencias Naturales.

A partir de estas primeras modificaciones hemos podido detectar un aumento en el porcentaje de aprobación del curso de nivelación en Química a un 67,5%. Este valor prácticamente duplica a los valores obtenidos en años anteriores en esta instancia de evaluación y estaría validando las modificaciones realizadas.

Los resultados obtenidos alientan a seguir repensando posibles intervenciones didácticas en pos de una mejor articulación entre niveles educativos.

Las conclusiones planteadas nos llevan a generar nuevos interrogantes. ¿Tiene sentido tratar de “nivelar” en química si los aspirantes dicen no haber abordado los temas en la educación secundaria? ¿Corresponde a la educación secundaria focalizar en los contenidos de química con vistas a la evaluación en los estudios superiores? ¿No se corre el riesgo de enseñar para la evaluación y no para que los estudiantes aprendan? ¿Se podría buscar la manera de definir contenidos de química que integren todas las finalidades de la educación secundaria: desarrollo de una ciudadanía activa, continuidad de los estudios y vinculación con el mundo del trabajo?

Relacionado a esta última pregunta, Donati y Gamboa (2007) en su análisis sobre ¿Qué queremos que sepan sobre Química los alumnos que ingresan a la Universidad?, concluyen que “una educación en química (...) de mayor formación y fundamentalmente más funcional y motivadora para el alumno promedio, contribuiría no solamente a mejorar las capacidades del alumno que ingresa a las carreras específicas, sino también a dejar competencias científicas (...) en aquellos que no seguirán estudiando o que lo harán pero en áreas completamente alejadas de la química”.

En cuanto al interrogante de “nivelar lo que no se vio antes”, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1993) hacen referencia al aprendizaje significativo, aquel que adquiere significado por parte del estudiante y que sirve para dejarle competencias científicas, cuando expresan que “la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo”. Si nunca antes se aprendió un cierto contenido, ese aprendizaje significativo no será posible, ya que “los nuevos significados se generan en la interacción de la nueva idea o concepto potencialmente significativo, con las ideas pertinentes, ya poseídas por el alumno/a, de su estructura cognitiva”. (1993:47). Y estas ideas previas son adquiridas por el alumno, principalmente, en el contexto escolar.

Tanto las conclusiones como los interrogantes presentados permiten visualizar un cierto perfil de ingresante que operaría como referente desde el cual orientar las distintas acciones de enseñanza y evaluación de la Química en este espacio de articulación, abordando las dificultades encontradas con vistas al desarrollo de los saberes requeridos en la formación.

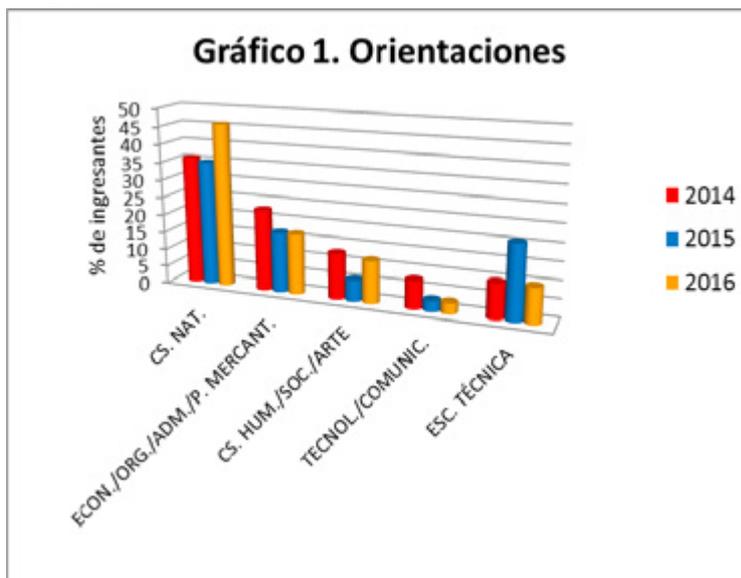
## ➤ Referencias bibliográficas

- » Bouciguez, M.B et al (2013). Transición y articulación: un análisis de acciones instrumentadas. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. 2 (4), 17-27.
- » Camilloni, Alicia (2009). “Los desafíos del ingreso a la universidad”, entrevista a Alicia R. Wigdorovitz de Camilloni, en Gvirtz, S. y Camou, A. (coord.); La universidad argentina en discusión, Buenos Aires, Editorial Granica.

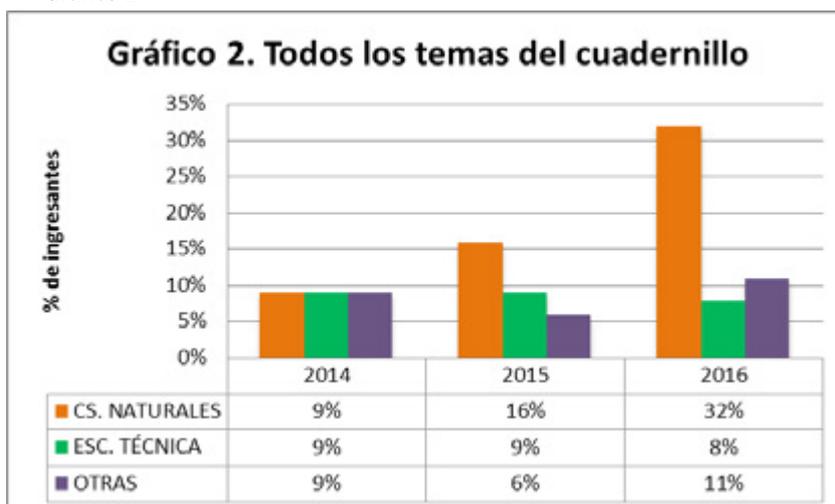
- » Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, Diseño Curricular para la Educación Secundaria. (2007) DPTI - Servicios ABC. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- » Donati, E. y Andrade Gamboa, J. (2007). ¿Qué queremos que sepan sobre Química los alumnos que ingresan a la Universidad? *Revista Química Viva* [en línea], vol. 6, número especial: Suplemento educativo, mayo 2007 [Disponible en: <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/Suplemento%20educativo/foroedu.html>]
- » Galagovsky, L. (2005). La enseñanza de la química pre-universitaria: ¿qué enseñar, cómo, cuánto, para quiénes? *Revista Química Viva*, número 1, año 4, mayo 2005 [Disponible en: <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/v4n1/galagovsky.html>]
- » Gómez Mendoza, M.A., Álzate Piedrahita, M.V. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes* No.33. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación pp. 85 - 97. Julio 2010.
- » Hernández, S. A., Montano, A., Gillet, N. F. (2014). El sujeto de aprendizaje ante la articulación escuela secundaria - universidad en la disciplina química. En Bárbara Mántaras y Jorge Saccone / Libro de ponencias IV *ENCUENTRO NACIONAL DE ARTICULACIÓN ENTRE UNIVERSIDADES Y SISTEMAS EDUCATIVOS: „Políticas interinstitucionales y sujetos de enseñanza en la articulación de niveles”*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2014 (pp. 455-462) E-Book. ISBN 978-987-692-045-2
- » Hernández, S. A., Montano, A., Gillet, N. F. (2016). Reflexiones acerca de la articulación entre la escuela secundaria y la universidad: la nivelación 2015 en la disciplina química. En Ferrando, K. et al (comp.) V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas: IPECYT 2016. (pp. 37- 42). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: edUTecNe, 2016. Libro digital, PDF. ISBN 978-987-1896-52-3.
- » Ledesma, B. A., Hernández, S. A. (2016). Entre el nivel secundario y universitario, hacia una transición colaborativa. En Ferrando, K. et al (comp.) V *Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas: IPECYT 2016*. (pp.145-150). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: edUTecNe, 2016. Libro digital, PDF. ISBN 978-987-1896-52-3.
- » Manuale, M. (2013). El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso. *Revista Aula Universitaria* 15, 43-57.
- » Pérez Gómez A., Gimeno Sacristán, J. (1993), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Ediciones Morata, Cap. 2.
- » Zalba, E. M., Gómez, M. V., Deamicci, C., Erice, X., Gutiérrez, N. B., Irustia, E. y Sayavedra, C. (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. *Actas del Seminario “Currículo Universitario basado en Competencias”, Barranquilla, CINDA-Universidad del Norte*.

## » Anexo

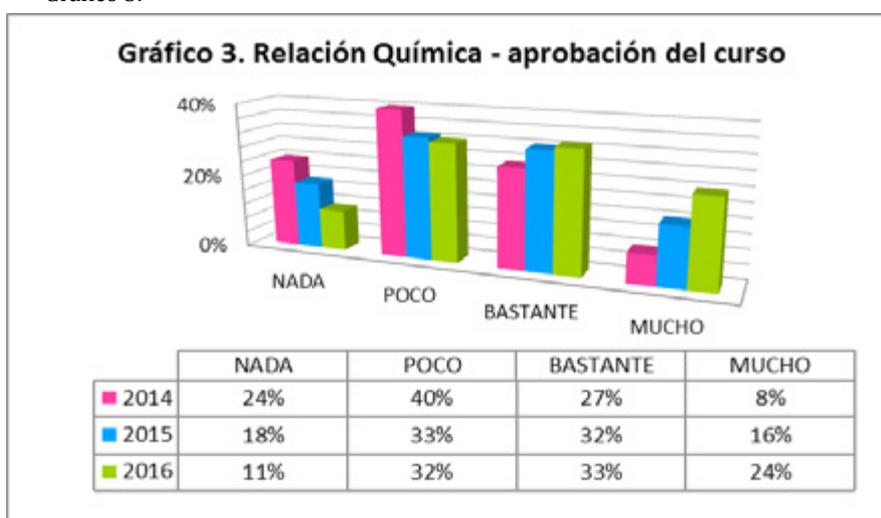
- » Gráfico 1.



» Gráfico 2.



» Gráfico 3.



» Tabla 1.

» **Tabla comparativa entre el Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires y los temas requeridos en el ingreso en Química en la UNS**

Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires	Material de Nivelación en Química - UNS
Fisicoquímica 2º Año del Ciclo Básico de Educación Secundaria	<u>Capítulo 1</u> : La Materia
Fisicoquímica 3º Año del Ciclo Básico de Educación Secundaria	Capítulo 2. Elementos y símbolos químicos. Tabla periódica. Átomos y moléculas. <u>Capítulo 3</u> : Enlace Químico
Introducción a la Química 4º año orientación Ciencias Naturales 5º Año de otras orientaciones	<u>Capítulo 4</u> : Fórmulas químicas. Nomenclatura <u>Capítulo 5</u> : Reacciones químicas y estequiometría
Fundamentos de Química 5º año orientación Ciencias Naturales	<u>Capítulo 6</u> . Disoluciones

# Reconstrucciones sobre las primeras experiencias en la universidad por estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía

GÓMEZ, Sandra María /Universidad Católica de Córdoba/ sgomezvinales@gmail.com  
RASGIDO, Graciela / Universidad Católica de Córdoba

Eje temático: construcción de conocimientos y saberes.

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras claves: vivencias, aprendizaje, estudiantes, universidad

## ► Resumen

Se presenta en esta ponencia una parte de una investigación que se está llevando a cabo en la Universidad Católica de Córdoba con estudiantes que cursan segundo año de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía. Se hace en el marco de un tratamiento de una temática de investigación más amplia en la cual el problema se ha planteado como pregunta, cuáles son las experiencias relevantes identificadas por los estudiantes y las significaciones dadas a las mismas, durante el primer trayecto de la vida universitaria. De esta inquietud general se derivaron preguntas como: ¿qué efectos tienen las nuevas experiencias en la subjetividad y sociabilidad de los estudiantes?, ¿cuáles son los mayores cambios reconocidos por los alumnos en lo relativo a los aspectos intelectuales?, ¿cuáles serían las experiencias obstaculizadoras y cuáles serían las facilitadoras que viven los alumnos en el primer trayecto de carrera?, ¿cómo sobrellevan los desafíos e incertidumbres que genera el proceso de cambio?

Se comparten en este escrito aspectos relativos a alumnos de la carrera de Psicopedagogía intentando identificar rasgos distintivos de esta población. La investigación mayor aborda cinco carreras diferentes, Abogacía, Veterinaria, Ciencias Químicas, Arquitectura; a los fines de reconocer semejanzas y diferencias en dichos grupos en relación al proceso activo de adaptación a la universidad, y la metodología ha sido de tipo mixta.

## ► Sobre el proyecto de investigación

Tal como ya se anticipó en el resumen, el problema de investigación se vincula con la necesidad de conocer las características de los jóvenes que cursan el primer trayecto de la vida universitaria dando cuenta de algunas referencias psicosociales de los mismos a los fines de identificar experiencias y cambios que se van produciendo durante los dos primeros años de cursado. Es decir interesa fundamentalmente dar cuenta de cómo se van construyendo las disposiciones propias de la vida universitaria, que implicarán cambios en los modos de percibir, apreciar, pensar y actuar distintos de los propios del nivel secundario; a los fines de arribar a conclusiones que permitan orientar propuestas de acción favorables en las prácticas de enseñanza, en los procesos de aprendizaje y en la integración social, instancias que podrán redundar positivamente en los índices de retención así como en la calidad de vida del joven alumno universitario.

En virtud del problema seleccionado, se optó por un diseño con enfoque mixto. En una primera etapa, se implementó el método cuantitativo utilizando como técnica la encuesta presencial. El instrumento de recolección de datos administrado fue un cuestionario estructurado, con preguntas abiertas y cerradas. Se hizo censo. En una segunda etapa, el método de investigación fue cualitativo, seleccionando como técnica la implementación de entrevistas individuales y grupales. Para el caso de

la entrevista se utilizó una guía de pautas elaborada según la primera recolección de datos obtenidos en las encuestas. La recolección de datos se hizo en el año 2014. Se trabajó con la población de estudiantes entre 19 y 24 años de las carreras de Veterinaria, Abogacía, Arquitectura, Ciencias Químicas, Psicopedagogía pertenecientes a la Universidad Católica de Córdoba. Para esta ponencia se hace foco en algunos aspectos de una de las poblaciones abordadas.

### ► *Referencias teóricas*

Se consideran claves los dos primeros años en la vida universitaria en lo que respecta a la integración como alumnos en el nivel superior del sistema educativo. Se estima relevante, en la vida de un sujeto, el proceso que se desencadena ante el ingreso a la vida universitaria, lo que implica la necesidad de ir constituyendo un lugar en esta nueva institución.

Este proceso se puede comprender desde una mirada diacrónica y relacional, lo que permite dar cuenta de aspectos distintivos de los estudiantes directamente vinculados con las trayectorias previas (personales, familiares y escolares) y los desafíos que se le presentan en la universidad. Estos rasgos distintivos dan la particular manera de inteligir que tiene cada alumno ante las nuevas circunstancias, proceso en el cual se reorganizan esquemas cognitivos dando origen a la construcción de otras, nuevas, distintas disposiciones en virtud de las nuevas reglas institucionales y/o las exigencias intelectuales -entre otras- según las demandas eventuales que van teniendo que encarar y resolver<sup>33</sup>

Cómo sobrellevar estos desafíos e incertidumbres que genera el proceso de cambio, es uno de los interrogantes en la investigación.

La inserción en el ámbito universitario puede implicar mudanzas, nuevos vínculos, la convivencia con otros jóvenes, otras exigencias intelectuales, incidiendo en la constitución singular. Nuevas experiencias impregnan el devenir cotidiano y serán fuente de vivencias a partir de las que se irá construyendo la historia de estos jóvenes en la universidad, en una trama intersubjetiva en la que cada uno va ir ocupando un lugar que se creará según las relaciones entre los actores directamente involucrados en dichas interacciones.

Se puede considerar que los jóvenes constituyen un colectivo socio-generacional cuyas características se hayan ligadas con aspectos epocales según el tiempo socio-histórico. En el espacio social los jóvenes van construyendo su subjetividad y su identidad social.

Explorar las experiencias de cambio identificadas por los estudiantes permite aproximarnos y reconocer la distancia entre lo conocido y lo novedoso, la distancia entre las formas de acción incorporadas en el mundo familiar y escolar anterior y el habitus que se va estructurando a partir de la participación en la vida universitaria.

Narrarse requiere de una organización cognoscente que permita transmitir aquello que se quiere dar a conocer, estimulado por una pregunta que hace el entrevistador. Desde nuestra perspectiva lo que se pretende es estudiar la experiencia vivida enfocando en dos aspectos: la temporalidad (tiempo vivido en la escolaridad) y las relaciones humanas (relacionalidad entre actores educativos).

Por el discurso el sujeto comunica su experiencia vivida, no como fue directamente experimentada, sino como expresión por la cual resignifica esa vivencia, otorgando sentido en el nuevo contexto intersubjetivo en el que se establece la entrevista. Así la vivencia subjetiva, que es del orden privado, se tematiza y se comparte en una expresión que hace público aspectos de dicha vivencia.

Entrevistar a los estudiantes en la universidad, en un espacio áulico, para hablar sobre la escolaridad y sobre su vida universitaria actual, exige dar cuenta de los contextos en que es producidos dichos discursos. El espacio delimita prácticas sociales esperadas en ese lugar. Las instituciones educativas,

33 La idea de rasgos distintivos se toma del campo de la Lingüística como combinatoria de merismas, fonemas, morfemas y frases. Según se de esa combinación va a ser el significado. Se establece una analogía con el campo de la psicología en relación a la combinación de aspectos subjetivos, sociales y cognoscentes son propios en cada sujeto con una singularidad particular según el juego de estos aspectos en su constitución. Los aspectos corporales se vincula a la idea de subjetividad socializada: Bourdieu acuña la categoría de hexis corporal. Dora Laino (2000) es quien articula aspectos psicosociales en la constitución del sujeto cognoscente como perspectiva interpretativa en la clínica del aprender. Siguiendo esta línea epistemológica, pone en juego aportes de Freud, Piaget, Bourdieu y Habermas para comprender los procesos por los que el sujeto logra la inteligibilidad.

las que ya han sido transitadas por muchos años, por estos estudiantes y por el investigador, implican disposiciones ya inscriptas en los cuerpos.

El abordaje del discurso como práctica debe considerar las condiciones sociales dentro de las cuales se concreta el proceso de producción (Costa, Mozejko, 2001).

Por otra parte, además de la competencia cognitiva que supone el comunicarse, está la dimensión emocional. Para Greimas y Fontanille (2002) "Las pasiones aparecen en el discurso como portadoras de efectos de sentido muy peculiares; despiden un aroma equívoco" (p.21). Estos autores sostienen que la pasión reduce la distancia entre el conocer y el sentir. "Es por la mediación del sujeto percibiente que el mundo se transforma en sentido -en lengua-, que las figuras exteroceptivas se interiorizan y que, finalmente, resulta posible considerar la figuratividad como un modo de pensamiento del sujeto" (p.13). Hay en los enunciados una tensividad que se manifiesta en el discurso.

### ➤ *Resultados alcanzados*

En las encuestas y, fundamentalmente en las entrevistas, se ha abordado el impacto subjetivo y social por el ingreso a la vida universitario como así también los cambios respecto de las formas de estudio, de los vínculos con los profesores, sobre sus expectativas, su proyección a futuro, entre muchas otras cuestiones. En líneas generales las interpretaciones se agrupan en las transformaciones en la cotidianidad, en el capital social, en las formas de acción propias de la universidad por diferenciación a la escolaridad anterior, las nuevas exigencias académicas, como aspectos que salen a la luz cuando los estudiantes expresan sus primeras experiencias. Los alumnos que ha sufrido desarraigo tienen un registro de estos cambios con mayor repercusión

### ➤ *Referencias sobre los estudiantes de Psicopedagogía*

Para acercarnos a esta población de estudiantes es imprescindible considerar algunos elementos descriptivos sobre la misma que nos permita luego, como un efecto de zoom, acercarnos a menor distancia de los rasgos más singulares de los sujetos estudiantes. El grupo que constituía el segundo año de la carrera en el año 2014 estaba conformado por mujeres asistiendo un solo varón. El 64 % eran alumnos de entre 18 y 20 años, el 27% se correspondía a una edad entre 21 y 24 años y solo un 9% era mayor a 25 años. El 45 % de los estudiantes era oriundo de la ciudad capital, lugar sede de la Universidad, un 45 % tuvo que mudarse del interior de la provincia o de otras provincias para hacer sus estudios y el restante 10% se traslada diariamente desde ciudades próximas del interior. Es decir que casi la mitad ha transitado mudanzas para poder dar curso a sus proyectos formativos.

Por otra parte, es relevante considerar que el 52 % de los padres tienen título universitario. De las madres el 73% ingresó al nivel superior (sumados los niveles no universitarios y universitarios), de las cuales el 13% culminó estudios en el primer nivel mencionado y el 41% alcanzó los títulos universitarios.

El 36 % de la población tenía algún referente que había seguido esta carrera o una afín y el 54 % menciona no tenerlo. La mitad exacta había iniciado un trayecto de estudio superior anterior siendo esta carrera una segunda opción.

### ➤ *Experiencias evocadas de la escolaridad primaria y secundaria*

Para ubicarnos en la trayectoria previa a los estudios universitarios se realizaron otras preguntas vinculadas a la escuela primaria y secundaria. Las vivencias evocadas se vinculan a tres grandes aspectos: aquellos recuerdos ligados a espacios y actividades escolares, aquellos vinculados a un referente significativo que ha dejado alguna marca en sentido positivo o negativo y, por último, a particularidades en los pasos de un nivel educativo a otro.

De las entrevistas vamos a ir tomando los relatos, agrupados según las recurrencias, es decir organizando las interpretaciones sin identificar los sujetos caso a caso.

Los maestros, tanto en el nivel primario como en el secundario, han dejado trazas en la subjetividad porque ante la pregunta relativa al recuerdo de algún docente en particular, surgen espontáneamente y se imponen de inmediato vivencias placenteras o displacenteras, o ambas, comparando precisamente tipos de experiencias. Dichos registros se vinculan a alimentos narcisistas que han potenciado las posibilidades cognoscentes a partir del reconocimiento subjetivo de las “virtudes” del alumno, desde la palabra de un adulto al que se le ha conferido autoridad. Dichos reconocimientos alientan al sujeto porque es una voz escuchada, producto de la eficacia simbólica de los discursos docentes. En sentido contrario, la eficacia es la misma pero ahora es la descalificación o un trato que se vivencia como hostil, lo que trae a la memoria resquicios de situaciones de malestar. Es que desde el nacimiento, y aun antes de nacer, el sujeto crece en un contexto intersubjetivo en cual circulan los mensajes de los otros significativos, donde se producen marcas a partir de las experiencias de relegamiento o de preferencia, a partir de la distribución desigual del amor de los padres, originando los celos. (Freud, el narcisismo) Esas posiciones y los modos de vincularse pueden actualizarse, repetirse, en las nuevas relaciones. En la escuela, la intervención de los maestros puede actualizar la mirada de rechazo o de privilegio, siendo esas experiencias lo que hacen sentir único al sujeto o, por el contrario, registrar el relegamiento como una rastro que se imprime por la preferencia de otros pares. En este sentido Bleichmar (2004) hace hincapié en “el carácter múltiple que posee la mirada del otro significativo, que transmite para la mirada del observado-mirada de una mirada-todo un paquete de mensajes, de valoraciones en escalas diversas, escalas de lo moral-del bien y del mal-, de apreciaciones estéticas- la hermosa y la fealdad-, de evaluaciones de capacidades intelectuales- la inteligencia y la estupidez...” (p. 16)

El lugar asumido, a partir de las huellas que van dejando los otros, se constituye en el marco de una intersubjetividad en la cual palabras y acciones dejan marcas, alimentando el deseo narcisista u obturando el indispensable amor a sí mismo como fuente pulsional que mueve al sujeto hacia su deseo, deseo que ha ido siendo en función del deseo del otro. No hay soledad en el deseo, porque las aspiraciones y las concreciones de dichas aspiraciones se vinculan siempre a otros, en una relación amorosa que sostiene la posibilidad de la acción.

Han sido entonces referentes importantes, en palabras de dos alumnas:

*“...las maestras de primaria... Sobre todo, el profesor de música me acuerdo siempre, porque con él era de estar todos juntos, hacer rondas, en la primaria. Y la de lengua me acuerdo... ya en el otro colegio... me acuerdo que ella me ayudó. A mí me gustaba mucho escribir, me gusta mucho escribir, y participé de un concurso para estar en un libro de poemas, y me acuerdo que me apoyó mucho en eso la profesora de lengua. Y después quedé seleccionada, estuve, salí en el libro. Me acuerdo mucho de esa profesora, estuvo mucho conmigo” (Entrevista)*

*“...tenía una profesora que se llamaba Susana, una maestra, eh, me pasaba eh, que ella creía que, eh, yo no comía, entonces me mandó a la psicopedagoga, sin haber hablado con mis papás y todo, después de la reunión con la psicopedagoga, yo no me acuerdo de nada de esa reunión, eh, hablaron con mis padres, pero era cuestión de una confusión, viste cuando el maestro hace especulaciones del alumno, que no, porque cree que puede hacer ese tipo de cosas termina generando esa mala imagen después yo de esa maestra, pero era porque era cuestión que por ahí me olvidaba de la merienda entonces compartía con mi amigas, y comía y todo, pero ella creía que como yo no llevaba la merienda, porque yo estaba en otra, yo no comía, o que en mi casa no me daban de comer” (Entrevista)*

Los docentes son figuras importantes en la vida del sujeto, no de la misma relevancia que los padres, pero operan como sustitutos. De allí el peso de estas relaciones afectivas en la escuela. ¿Qué significa que sean sustitutos de los padres? Freud (1914) en la *Psicología del colegial*, hace alusión a la relación transferencial que reedita formas vinculares que han tenido en el mundo familiar. El fundador del Psicoanálisis nos dice al respecto:

Las actitudes afectivas frente a otras personas, actitudes tan importantes para la conducta ulterior del individuo, quedan establecidas en una época increíblemente temprana (...) Las personas a las cuales se ha fijado de tal manera son sus padres y sus hermanos. Todos los hombres que haya de conocer posteriormente serán, para él, personajes sustitutivos de estos primeros objetos afectivos

(quizá, junto a los padres, también los personajes educadores), y los ordenará en series que parten, todas, de las denominadas imágenes del padre, de la madre, de los hermanos, etc. Estas relaciones posteriores asumen, pues, una especie de herencia afectiva, tropiezan con simpatías y antipatías en cuya producción escasamente han participado; todas las amistades y vinculaciones amorosas posteriores son seleccionadas sobre la base de las huellas mnemónicas que cada uno de aquellos modelos primitivos haya dejado (p.248)

En la escuela primaria los recuerdos se cargan de imágenes más tiernas que cuando refieren a los profesores del nivel secundario. Es que en la infancia estas figuras tienen otro lugar y una dependencia afectiva es mayor. Citemos:

*Recuerdo mucho a dos maestras, una la de jardín de 5 y otra de primer grado de la misma escuela, con las cuales entable una relación amorosa, excelente, ellas eran muy dulces y eso marco en mí algo muy especial (Encuesta N° 14)*

*A mi señorita Marita. La recuerdo porque era la seño de Lengua (la materia que más me gustaba) y porque era muy espontánea y divertida. Su cara y su cuerpo era muy expresivo a la hora de contar historias y de leer las lecturas de clase (Encuesta N° 22)*

¿Qué otras evocaciones de la escuela primaria adquieren relieve en las remembranzas de los alumnos?

En la escuela primaria se mencionan maestras, compañeros, edificios, recreos. Adquieren relevancia expresiones que van dando sentido al pasado en un esfuerzo de ir reorganizando el relato para traerlo a la situación actual. Estas expresiones no dan detalles pero entre las enunciaciones aparecen especificaciones que han dejado huella ya que se presentan como un acontecimiento que se corrió de lo rutinario, de lo previsto, siendo posiblemente excepcional y por ese mismo motivo, convertirse en un hito alrededor del cual organizar los recuerdos más recurrentes, placenteros o no.

*Los paseos fuera del cole (Encuesta N° 8)*

*Recuerdo un no sati en una evaluación de matemática de sexto grado y los 50 ejercicios posteriores que tuve que realizar (Encuesta N° 11)*

Así como aparece lo novedoso, ancla lo redundante en acciones que ofician como rituales. “Lo rutinario es siempre algo “rutinizado”, es decir el producto de un trabajo que apunta a reducir la esfera de lo desconocido y de lo imprevisible” (Lalive D Epinay, 2008)

*Lo que más recuerdo son las fechas importantes y sus celebraciones, por ejemplo actos, misas (Encuesta N° 10)*

¿Qué aspectos distintivos se identifican en los estudiantes de Psicopedagogía cuando tienen que hablar de su escolaridad?

Podríamos destacar como un rasgo distintivo en los estudiantes de esta carrera el que aparezca en los discursos algunas trazas y otras presencias evidentes de nociones apropiadas en el nuevo proceso formativo que han transitado en los dos últimos años. En este sentido cuando “se piensan” y tratan de objetivar situaciones pasadas o actuales lo hacen en función de supuestos teóricos que han ido incorporando en este tiempo universitario. Así se explicita el tema del “aprender” y de las “dificultades” transitadas. Narrar a la escuela es, de algún modo, referir necesariamente a la historia desde una lectura del proceso de aprendizaje escolar, que al menos para algunos expertos, es el objeto de estudio de la psicopedagogía.

*Una etapa muy importante, muy linda, la cual extraño mucho, recuerdo también algunas maestras que fueron significantes para mí (Encuesta N °14)*

*Recuerdo varios profesores que los considero al día de hoy como los mejores de la institución porque no solo nos dieron conocimientos teóricos interesantes sino también prácticos, hicimos voluntariados y pasantías y por su capacidad de escucha al estudiante, no todos los adultos generan un espacio de dialogo con el adolescente y eso es rescatable (Encuesta N °18)*

Es para ellos un doble esfuerzo en la situación de entrevista el tener que narrar aspectos de los trayectos escolares propios y tratar de objetivarlos a la luz de lo progresivamente han incorporado en el corto pero ya significativo tramo en la universidad. La lente comienza a incorporar otros haces en la interpretación de lo rememorado.

*Toda la primaria, no sabía cómo estudiar, yo siempre digamos, las tareas eran pocas, no daban muchas tareas en esa época, eh las hacía con mi papá en el horario después del almuerzo, y después él se iba a trabajar, una horita o media horita, pero sí siempre me pasó eso, yo en la primaria no sabía estudiar, no sabía cómo hacer para que me vaya bien, me iba bien, siempre fui una alumna regular (Entrevista)*

*En la secundaria me pasó que a mí siempre me gustó matemática, entonces, eh, es algo práctico que yo sabía estudiar eso sin la necesidad de que nadie me ayude, eh, pero me pasaba que en las materias teóricas como historia, geografía, no sabía, entonces yo, no sabía cómo resumir, no sabía rescatar ideas, entonces yo o estudiaba todo o iba con lo que la cazaba e intentaba chamuyar, porque tengo esa capacidad que bueno, la empecé a desarrollar en quinto año que de una idea puedo expresar lo que yo conozco y lo plasmo, pero bueno nunca supe realmente resumir, rescatar ideas principales imposible. (Entrevista)*

La escolaridad, y en general los espacios públicos, dejan a los sujetos en un lugar de exposición de sus “competencias” individuales que serán de alguna manera evaluadas por los otros con quienes interactúa. Los docentes y los grupos funcionan como soportes sustantivos que permite sobrellevar con menor o mayor costo psíquico las implicancias subjetivas que conlleva el exponerse ante otros. Ante la pregunta por el paso al secundario una estudiante dice:

*Lindo, o sea lo disfruté. Repetí en 3er año y cambié de compañeros, me separé de mis amigos de toda la vida, pero me encontré con otra chica que siempre fuimos muy amigas también, pero el grupo nuevo nada que ver, no tuve mucha relación. (Entrevista)*

*Que me iba mal en sociales, (se ríe) la remaba como podía, pero me acuerdo del profe de sociales que era muy bueno, pero me iba mal igual, no tenía memoria, no sabía cómo estudiar. (Entrevista)*

Leemos también en la siguiente frase la experiencia de repitencia, que en el caso de esta alumna en particular se dio en dos oportunidades. Queda preguntar: ¿qué incidencia habrán tenido esas experiencias en la elección de carrera, dado las cuestiones del aprendizaje escolar son el centro de discusión de la psicopedagogía?

Ante la pregunta por su situación actual ante los estudios entonces responde:

*Siempre tuve responsabilidad propia para encarar una materia. Si bien tenía compañeros que se copiaban en los exámenes, yo como que siempre iba preparada al examen. Incentivación se dice? como que siempre me tomé en serio cuando iba a rendir una materia. A partir de que repetí me sirvió como para decir “aquí tengo que hacer un clic” si bien está en la joda por así decirlo, yo me propongo no repetir más, seguir adelante, porque mi idea siempre fue estudiar... (Entrevista)*

De los 22 estudiantes que constituían el grupo, 16 tuvieron que rendir alguna materia durante el trayecto secundario. Las causas que manifiestan son variadas siendo las más recurrentes la falta de interés y la adjudicación de “vagancia”. En dos casos remiten a la falta de acompañamiento del profesor. El entusiasmo es fuente indispensable para el aprendizaje. El posicionamiento ante la enseñanza

en la escuela, a partir de sus experiencias personales, deberán tematizarse debido a que en un futuro sus intervenciones estarán ligadas al deseo de aprender, al “interés o desinterés” en palabras de los mismos estudiantes.

Las asignaturas que más les han costado durante este período fueron las matemáticas, la química y la física. Catorce de los veintidós nombran una, dos o las tres materias.

*Sí, me costaba esas materias y al ir “arrastrando” eso a nivel de contenido se repitió en otros años (Encuesta N °15)*

*Sí, a que me costaba muchísimo la materia por más que estudiaba siempre me sentía insegura (Encuesta N °11)*

*Sí, me costaba mucho matemática, entonces me la llevaba casi todos los años, siempre necesite apoyo particular en eso (Encuesta N °13)*

*Sí, no entendía la materia, la profesora se enojaba si íbamos a particular y nos enseñaban de otra forma diferente a la de ella (Encuesta N °9)*

*Sí, me costaba mucho matemática y todo lo que refiriese a números, siempre me esforcé mucho pero a veces no alcanzaba (Encuesta N °17)*

Estas experiencias de dificultad han tenido probablemente una incidencia significativa en el momento de pensar las carreras a seguir.

¿Cuáles han sido los cambios que han identificado como más significativos a partir del ingreso a la universidad?

De los estudiantes entrevistados, algunos se instaló recientemente en la ciudad de Córdoba, siendo oriundos del interior de la provincia o de otras provincias. Este dato nos permite dar cuenta de las movilizaciones internas que les han ocasionado la mudanza y el proceso de adaptación.

*“un pueblito super chiquito, encima eso es de mil habitantes, y a mí me pegó fuerte, el hecho del primer año que yo me vine acá, esta carrera yo la empecé como ya, ubicada digamos, pero es... hay muchos chicos, que apenas ven, cambiar a la universidad que es otro mundo del colegio, y encima una ciudad tan grande o distinta, por más que vengas de otra ciudad grande, son diferentes factores, que todos hacen que te deje de gustar algo, porque ponele que la carrera a vos te interese, pero no te sentís cómoda con el entorno, vas a terminar dejando, pero...” (Entrevista)*

Probablemente extrañen los espacios conocidos y los modos vinculares de sus pueblos o ciudades pequeñas de origen. La gente allí se vincula de otra manera y ellos sienten que pierden presencia ante la falta de reconocimiento de los otros en los espacios públicos. Los saludos y conversaciones informales que eran típicas se pierden en la vorágine de la gran urbe. El desarraigo implica pérdidas que los sujetos deberán ir tramitando de manera simultánea al proceso de incorporación a la vida universitaria.

Los sujetos agentes tienen una captación activa del mundo y construyen una percepción de él bajo condiciones estructurales que no son fáciles de captar en las interacciones manifiestas, dado que se inscriben inconscientemente en los cuerpos, en el lenguaje y en el tiempo. El mundo social es percibido como evidente, dóxicamente, estructurando disposiciones mentales duraderas en los agentes, a través de las cuales aprehenden el mundo social en una interiorización de las estructuras de este último. Hay determinadas formas de inteligibilidad y maneras de actuar que se relacionan con estas construcciones pero que, a la vez, la novedad se impone en el desafío de ir asimilando la realidad universitaria, desde la particular manera de significar que cada sujeto tiene. Los sujetos se comunican desde los mundos de la vida como trasfondo de convicciones que les permiten interpretar situaciones. Es desde ese plexo que emiten sus valoraciones y actúan en las nuevas situaciones que se van generando en la vida.

Las mudanzas les obligan a asumir actividades domésticas que posiblemente antes no tenían a cargo. Ello les quita tiempo libre y los ubica en una posición de mayor responsabilidad.

*“muchos, vivir solo, cocinar, limpiar, manejar el dinero. Trabajar. Otro ritmo de estudio” (Encuesta N ° 4)*

*“Cambio de ciudad, vivir sola, aprender actividades nuevas (cocinar, limpiar), alejamiento de mis amigos que viven en otra ciudad, encuentros con nuevas personas. (Encuesta N ° 21)*

A ello se sumarán las exigencias organizativas y académicas de la vida universitaria. Existen anticipaciones acerca de lo que significa estudiar en estas instituciones pero luego la experiencia puede ser distinta a esas representaciones.

*“claro que la facultad no cumple con las expectativas que vos tenés en los últimos años del secundario. Porque los últimos años del secundario te imaginás toda la vida universitaria como en las películas, bueno... que vas con los libros, feliz de la vida, y nada que ver...(Entrevista)*

Respecto de los cambios reconocidos desde el ingreso al espacio universitario, en general lo que más ha impactado ha sido el ritmo de trabajo intelectual lo que les ha exigido nueva organización de los tiempos, modos de abordaje y de conceptualización, adaptación a los nuevos requerimientos académicos y al sistema de evaluación, entre otras requerimientos novedosos.

### ► Reflexiones y posibles aportes

Los resultados pueden ser un insumo sustantivo en la formación del cuerpo docente a los fines de reflexionar y revisar las propuestas pedagógico-didácticas que sean lo más adecuadas posible a los destinatarios, sin perder el horizonte de una educación de calidad.

A la universidad le permitiría distinguir con mayor precisión las características de las poblaciones de las diferentes carreras según rasgos distintivos de los estudiantes, como así también identificar, de la propia voz de los actores, aspectos subjetivos, cognoscentes y sociales que se ponen en juego en el primer tránsito de la carrera.

Así también, conocer las variables institucionales, que en mayor o menor medida, favorecerían la inclusión de los estudiantes al nivel universitario. Los conocimientos alcanzados podrían alimentar a los niveles de decisión de las políticas educativas de esta universidad, en los procesos de formación pensados por la Universidad Católica de Córdoba en términos de formación en ciencia, conciencia y compromiso.

Del mismo modo, la investigación proporcionaría elementos relativos a la población estudiada permitiendo trabajar las intervenciones por unidades académicas, respondiendo a necesidades y demandas específicas que se pueden inferir de los análisis de los resultados. Más específicamente ofrecería conclusiones, algunas de las cuales, podrían ser útiles y pertinentes a los fines de intervenir en función de necesidades, pudiendo probablemente generar instancias de trabajo con los estudiantes que, de manera preventiva, eviten el abandono o las situaciones reiteradas de fracaso académico, devenidas de situaciones personales de los estudiantes o de situaciones que se generan en el marco de la institución.

Se estima que a partir de los resultados de investigación se podría replicar este diseño de investigación en otras poblaciones estudiantiles a los fines de generar estudios comparativos que permitan reconocer aspectos semejantes y disímiles en las distintas carreras universitarias en diferentes instituciones universitarias. A futuro podría pensarse acciones mancomunadas a los fines de lograr mayor inclusión educativa.

### ► Bibliografía

- » Costa, R.; Mozejko, T. (2001) *El discurso como práctica* Santa Fe: Homo Sapiens

- » Greimas, A.; Fontanille, J. (2002) *.Semiótica de las pasiones*. México: Editorial Siglo XXI
- » Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del Aprendizaje*. Rosario. Ed Homo Sapiens
- » Augé, M. (1998) *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa
- » Bruner, J. (2003) *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- » Bleichmar, H. (2004) *El narcisismo. Estudio sobre la enunciación y la gramática inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión
- » Casullo, N. (1999) en Frigerio, Poggi, Korinfeld (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Argentina: Novedades Educativas.
- » Costa, R.; Mozejko, T. (2001) *El discurso como práctica* Santa Fe: Homo Sapiens
- » Greimas, A.; Fontanille, J. (2002) *.Semiótica de las pasiones*. México: Editorial Siglo XXI
- » Freud, S. (2000) *Sobre la Psicología del Colegial(1914)* Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu
- » Habermas, J. (1990) *Teoría de la acción comunicativa Tomo II*. Buenos Aires: Taurus.
- » Lalive D'epinay, C. (2008) *La vida cotidiana: Construcción de un concepto sociológico y antropológico* *Revista Sociedad Hoy*, núm. 14, 2008, pp. 9-31 Universidad de Concepción Concepción, Chile
- » Lahire, (2006) *El espíritu sociológico* Buenos Aires: Manantial
- » Meirieu, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía* España: Octaedro.

# Construcción de identidad estudiantil en el colegio Marco Fidel Suárez de Pasto [Colombia] a través del proyecto Cátedra Carnaval

HIDALGO, Gina María / UBA - ginamariahidalgo@gmail.com

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: carnaval de negros y blancos, identidad escolar, identidad regional.

## ► Resumen

La ponencia describe las experiencias resultantes del proyecto transversal de Promoción de Estilos de Vida Saludable 'Construcción de identidad regional a través del estudio y fomento del Carnaval de Negros y Blancos de Pasto y de los juegos autóctonos de Nariño'. Este trabajo se desarrolló durante el año lectivo 2013 y 2014 en la Institución Educativa Municipal Marco Fidel Suárez de Anganoy, sector rural aledaño a la ciudad de Pasto (Colombia). Fue implementado y desarrollado en dos etapas: La sensibilización frente al carnaval y la participación directa en el concurso público de diseño del afiche promocional de esta festividad colombiana.

El proyecto buscó difundir la identidad nariñense mediante la enseñanza de los fundamentos teóricos y prácticos de la festividad, a través de la Cátedra Carnaval e Identidad. El concepto que se asumió como hilo conductor del proyecto fue el de identidad, entendida ésta como un generador de lazos sociales y de vínculos afectivos necesarios para una vida saludable a partir de la dicotomía diferenciación/integración.

Esta capacitación concluyó en la integración de un grupo de estudiantes de diferentes grados y perfiles, algunos identificados como "conflictivos", que trabajaron de la mano de las autoras en el diseño de una propuesta de afiche, que participó en el concurso de afiche oficial del Carnaval de Negros y Blancos 2014, organizado por Corpocarnaval. Pese a no ganar el concurso, el ejercicio permitió al grupo desafiar el imaginario según el cual, el carnaval sus desfiles y sus concursos son exclusivos para elites o grupos culturales como los artesanos, reafirmando la premisa de que el carnaval es un espacio democrático.

## ► Introducción

El presente texto describe las experiencias resultantes del Proyecto de Promoción de Estilos de Vida Saludable 'Construcción de identidad regional a través del estudio y fomento del Carnaval de Negros y Blancos de Pasto y de los juegos autóctonos de Nariño', desarrollado en dos etapas: La sensibilización frente al carnaval y la participación directa en esta festividad a través del concurso público de diseño del afiche promocional de esta festividad. La investigación se desarrolló entre los meses de septiembre de 2013 y agosto de 2014. La Institución educativa Municipal Marco Fidel Suárez<sup>34</sup> es un centro educativo de carácter oficial y se encuentra

34 Deseo reconocer la participación en el proyecto principalmente de mi madre y profesora de la institución, Mérida Rosero quien me invitó a diseñar la experiencia junto a ella. Un agradecimiento al docente Marcos Gonzales quién desarrolló el eje de Juegos Autóctonos, además

localizado en el corregimiento de Mapachico, en el municipio de Pasto (suroccidente colombiano). Actualmente la institución cuenta con 3 sedes pero nuestro ejercicio se limitó a la sede N° 1 donde se imparte preescolar, básica Primaria JM. Media, básica secundaria JT Bachillerato por ciclos JN. Es una constante en medios de comunicación locales remitirse a Anganoy como referente de delincuencia juvenil y drogadicción. Actualmente se ubica un Centro Policial de Atención Municipal que lindera con las instalaciones del colegio, como una manera de controlar la ilegalidad.

Se estimó un universo escolar superior a los mil alumnos, pero la población objeto de nuestro proyecto se limitó a los estudiantes de secundaria de la jornada de la tarde. De acuerdo con los datos institucionales, “En relación a los datos estadísticos del año 2013, tenemos un número de estudiantes matriculados de 1.224 distribuidos en tres sedes, Básica Primaria 471 estudiantes, Jornada de la Tarde, 390, Jornada de la Noche 19.” (Plan General de Área –Castellano- I.E.M. Marco Fidel Suarez, 2014; 10)

El hilo conductor del proyecto fue la identidad, entendida ésta como un generador de lazos sociales y de vínculos afectivos necesarios para una vida saludable a partir de la dicotomía diferenciación/integración. El compartir afinidades culturales y emocionales despierta en la comunidad educativa la empatía necesaria para trabajar en grupo, para llegar a soluciones conjuntas y para desarrollar un diálogo escolar, el cual se asume como la alternativa ideal a la violencia, a los problemas sociales como la drogadicción, pandillismo, bullying y ciber-bullying, común actualmente en las aulas de clase.

El proyecto buscó difundir la identidad nariñense mediante la enseñanza de los fundamentos teóricos y prácticos del Carnaval de Negros y Blancos, fiesta que se celebra los 6 primeros días del mes de enero y que fue reconocida por UNESCO como Patrimonio Cultural de la Humanidad en el año 2009, así como también por la enseñanza de juegos autóctonos.

Para esto se diseñó y aplicó la Cátedra Carnaval e Identidad. Esta capacitación concluyó en la integración de un grupo de estudiantes de diferentes grados y perfiles que trabajaron de la mano de la autora en el diseño de una propuesta de afiche que participó en el concurso de afiche oficial del Carnaval de Negros y Blancos 2014, organizado por Corpocarnaval.

Pese a no ganar el concurso, el ejercicio permitió al grupo desafiar el imaginario de que el carnaval, sus desfiles y sus concursos son exclusivos para elites o grupos como los artesanos, reafirmando la idea del carnaval como ritual sin dueño que se desarrolla por fuera del tiempo y cuya función es ideológica porque visibiliza, a través de la inversión de roles la realidad a la que aspiran los oprimidos. (Bajtin 1941, Eco 1984, Da Matta 1979, Abello 2000)

### ➤ *El proyecto institucional y el desarrollo de la cátedra*

El primer antecedente de la experiencia nos remite al ejercicio de voluntariado que impartí en el colegio Marco Fidel Suarez en el mes de agosto de 2013, el cual consistió en una explicación de los componentes del carnaval de Pasto a los estudiantes de séptimo grado. Simultáneamente, la corporación Tarinakuy presentaba a los docentes y directivos del colegio los resultados de su investigación “Escenarios para el ejercicio de la ciudadanía: Una apuesta educativa para bien-estar, bien-ser y bien-vivir en co-existencia”, relacionados con el contexto de esta misma institución educativa. Como reconoce uno de los documentos socializados por la corporación Tarinakuy, el proyecto buscaba: “Comprender las dinámicas complejas que entretienen los conocimientos, comportamientos y actitudes que los sujetos de la comunidad educativa han asumido en torno a: sexualidad, los derechos humanos, sexuales y reproductivos y los estilos de vida” (Tarinakuy, 2013; 2).

Los aspectos más preocupantes del análisis realizado por la Corporación Tarinakuy sobre la situación de la comunidad educativa de Anganoy fueron el desapego y desinterés por generar lazos y compromisos entre los actores educativos en pos de la construcción del tejido social.

Citando el dictamen de la fundación:

---

agradezco el acompañamiento activo de la Corporación Tarinakuy particularmente a la trabajadora social Jimena Meneses; a las directivas y docentes del colegio que me permitieron llevar a cabo el voluntariado, al artista Hernán Córdoba y a los estudiantes que hicieron parte del grupo de diseño del afiche.

Se hace evidente la necesidad de crear escenarios y canales efectivos para la comprensión, corporización, legitimización de Derechos de los actores educativos. La Comunidad Educativa es un tejido y como tal sus componentes deben actuar en cooperación, teniendo en cuenta que su acción tiene impacto en la sociedad en general. La convivencia escolar está amenazada porque los principios que dinamizan el tejido social, a saber organización, cohesión y autorregulación (actores educativos) no se sostienen en una matriz cooperante, por el contrario, exhiben competencia, rigidez en su jerarquía, desconexión de las partes con el todo y dificultad para asumir la corresponsabilidad por el bien-ser, bien-estar y bien-vivir. Es decir, los sujetos de la comunidad educativa (padres, madres, docentes, directivos, estudiantes, administrativos y servicios generales) no logran conectarse con un “organismo” unificado que se beneficie de la acción de cada uno de sus componentes. (Tarinakuy, 2013; 3)

Otro aspecto resaltado, ya por los docentes de la institución como un problema generalizado es “el imaginario muy arraigado de asociar aprendizaje-escuela-aburrimiento-obligación, la educación se convirtió en un deber y todo lo que signifique diversión se asocia con recreo, pérdida de tiempo, nulo aprendizaje. Paradigma que ha dificultado aprovechar los medios audiovisuales y la lúdica como estrategias pedagógicas para un mejor aprendizaje.” (Plan General de Área –Castellano- I.E.M. Marco Fidel Suarez, 2014; 8)

Por su parte, el Plan Especial de Salvaguarda –PES- del Carnaval de Pasto identifica como una amenaza directa al patrimonio representado en esta fiesta el debilitamiento del proceso de apropiación del patrimonio. Asume como una vulnerabilidad la expansión de la idea de consumo y el espectáculo por encima de las expresiones culturales colectivas que se viven en esta fiesta. (PES, 2010; 13)

Este riesgo se incrementa si se reconoce la carencia de cátedras escolares que fomenten el disfrute, conocimiento y salvaguarda de esta fiesta regional. Existen ejercicios que giran en torno a proyectos de la Secretaría de Educación encaminados al fomento del Carnaval pero son escasos y orientados más a la producción artística que a la generación de cultura ciudadana a través de la identidad, el cual fue nuestro aspecto diferenciador.

La premisa del trabajo fue la construcción de identidad regional a través del estudio y fomento del Carnaval de Negros y Blancos de Pasto y de los juegos autóctonos de Nariño. Quienes participaron en su desarrollo debieron asumir que los mitos, humor, la gastronomía, los juegos autóctonos y particularmente el carnaval son rituales colectivos de carácter público, generan lazos sociales y su celebración refuerza la diversidad artística y cultural.

El proyecto dejó de ser solo una experiencia de voluntariado y fue transformado en el proyecto transversal de Estilos de Vida Saludables. Se estableció una mesa de trabajo conformada por docentes y directivos de la institución. Se identificó como situación-reto a cambiar la falta de identidad de los estudiantes manifestada en la baja autoestima, en el desapego por la institución, en el vandalismo frente a los insumos, el mobiliario y bienes del colegio. Luego de identificar el objetivo del proyecto se determinaron dos ejes temáticos: la Cátedra Carnaval e Identidad, liderada por la voluntaria Gina Hidalgo y la docente Mérida Rosero, orientada a la promoción de la identidad regional e institucional a través del estudio y de la participación activa en el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto y un segundo eje dedicado a la práctica de juegos autóctonos, liderado por el docente Marcos López en el área de Educación Física.

El objetivo general fue “Fomentar entre los estudiantes de la I. E. M. Marco Fidel Suárez de Pasto, sentimientos de identidad personal, institucional y regional que fortalezcan la formación de niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales, con capacidad para construir un bienestar propio y colectivo a través de la práctica y participación deportiva, recreativa, cultural y artística, como evidencia de una educación para Estilos de Vida Saludables.” (I.E.M. Marco Fidel Suarez, 2013; 7) La premisa de cada clase o de cada actividad pedagógica fue el compartir vivencias como iguales, generando una relación horizontal entre docente y alumnos, y a partir de este diálogo analizar los conceptos centrales.

### ► *La identidad entre videos, colores y carrozas*

Para iniciar la explicación del concepto rector del proyecto, es prudente delimitar que, como dice Alejandro Grimson, “los seres humanos abordan todo escenario a partir de relaciones sociales

sedimentadas que pueden ser modificadas (y de hecho lo son) por sus propias intervenciones”.

El concepto de identidad es generador de lazos sociales pero estos lazos sociales deben entenderse dentro de la dicotomía nosotros/los otros. La construcción de identidad más que aportar al reconocimiento de quienes somos, nos permite establecer quienes son los demás y asumir nuestro rol en torno a la diferencia. Es por esto que la construcción de identidad es un recurso político que establece relaciones de poder.

Para autores como Bonfil Batalla,

...los grupos sociales formados históricamente, que desarrollan y mantienen una identidad social común, es decir, que forman un “nosotros” social que perdura por tiempos históricos normalmente muy largos, a partir de una historia común, de una convivencia que hace posible la reproducción del grupo y su permanencia a lo largo del tiempo. (...) Este grupo tiene una identidad, es decir, se reconocen como un “nosotros” en contraste con “los otros”. Los otros son los que participan de identidades diferentes, los que forman parte de grupos distintos. (...) todos estos grupos, todas estas formaciones sociales históricas, asumen la herencia y el dominio de un determinado patrimonio cultural, es decir de un conjunto de bienes, unos tangibles y otros intangibles, que abarcan desde un territorio hasta formas de organización social, conocimientos, símbolos, sistemas de expresión y valores que consideran suyos. Suyos en el sentido de que solo los miembros del grupo, solo los que son admitidos dentro de esa identidad colectiva, dentro de ese nosotros, tendrían derecho en principio al uso y al usufructo, al manejo de esos elementos que forman su patrimonio cultural creado históricamente por el grupo. (Bonfil Batalla 1988 en Olivé 2004; 190-191)

Los estudiantes tenían un conocimiento previo de lo que constituye el ser nariñense pero también tenían – de acuerdo con la información arrojada por la investigación de Tarinacuy – un choque constante con la adquisición de la identidad escolar y este desapego se extendía a los sentimientos hacia la familia y con la región, por lo tanto, tomar la identidad como el eje integrador pondría de manifiesto algunas negativas del estudiantado que se sortearon por la negociación del control de las clases otorgado en ocasiones a los alumnos, por la presencia de una persona que no era docente del plantel o porque la voluntaria y el docente de educación física era vistos como “profesores jóvenes” porque su rango de edades no supera los 35 años.

Como plantea Freadman:

La construcción de la identidad es un juego de espejos elaborado y absolutamente serio. Es una compleja interacción temporal de muchas prácticas de identificación externa e interna con un sujeto o una población. Para entender el proceso constitutivo es necesario, entonces, poder situar los espejos en el espacio y su movimiento en el tiempo. (...) La historia de la expansión occidental está sembrada de ejemplos de destrucción combinada de la identidad cultural y de sus secuelas psicológicas. Pero la construcción y reconstrucción de la identidad es un proceso igualmente violento y peligroso para todos los que toman parte en él. (1994; P. 221)

La realización del trabajo se dispuso de la siguiente manera: Se adecuó el proyecto institucional a los lineamientos conceptuales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, quien reconoce que *los estilos de vida saludable* “son la manera como las personas se asumen como sujetos sociales con capacidades para construir un bienestar propio y colectivo, se estructuran con base en las experiencias vividas y se manifiestan en las acciones cotidianas.” (Módulo de orientaciones pedagógica para la promoción de estilos de vida saludable, 2001, P. 4); posteriormente se determinaron los dos módulos temáticos: el carnaval, los mitos, las leyendas y las prácticas artesanales de nuestro departamento difundidas en la Cátedra Carnaval e Identidad y el segundo eje de juegos autóctonos.

La Cátedra Carnaval del año 2013, inició con la realización de “encuentros teóricos” – nombre dado a estas clases- durante los cuales se desarrollaron 3 módulos temáticos: Introducción del concepto de carnaval y del concepto de identidad; Características del Carnaval de Negros y Blancos de Pasto e Implicaciones sociales, culturales y ambientales del Carnaval nariñense. La intención fue la preparación teórica de los estudiantes para realizar procesos de participación colectiva como lo fueron el Concurso de dibujo entre los estudiantes y la posterior participación en el concurso de Corpocarnaval.

El Módulo 1: Introducción del concepto de carnaval y de identidad nos permitió presentar el concepto de carnaval como ritual público; el Concepto de identidad regional y analizar con los estudiantes los orígenes y función social de los carnavales, usando como ejemplos otros carnavales en el mundo. *El Módulo 2:* Carnaval de Pasto se desarrolló explicando cada uno de los días celebrados y a través de cada día se fueron exponiendo las expresiones artísticas, técnicas artesanales, el manejo que hacen los cultores de la inspiración, el arte y la mitología para desarrollar su obra. Finalmente, en el Módulo 3: se desarrolló el debate sobre las implicaciones sociales, culturales y ambientales de todas las prácticas que se llevan a cabo en el carnaval, y se habló sobre delitos y estrategias de autocuidado, contaminación ambiental y responsabilidad colectiva sobre el patrimonio cultural.

Cada uno de los módulos contó con material audiovisual complementario generado por la docente Gina Hidalgo, quien además empleó videos y fotografías del carnaval de Pasto y de otros ejemplos representativos de este tipo de festividades, como son el carnaval de Oruro, el carnaval de Barranquilla, el carnaval de Montevideo y el carnaval de Rio. Estas clases, que tenían una duración de una hora, se impartieron a los estudiantes de los grados, séptimo, octavo, noveno, décimo y once que asisten a la jornada de la tarde. Aproximadamente se capacitó a 500 estudiantes. No se impartió a los estudiantes de primaria porque existía la propuesta de realizar un diseño de material pedagógico específico para el perfil de los niños.

El cometido siempre fue generar un debate sobre el carnaval desde la perspectiva de los jóvenes y sobretodo de sus vivencias porque desde nuestra primera clase se reconocieron como actores activos de esta fiesta así desconocieran los pormenores de ésta. Tras reconocernos como participantes del ritual público, comenzaron a aflorar diferentes experiencias y formas de vivir el carnaval. Dentro de los estudiantes existían los jugadores pero también hubo testimonios de alumnos que de forma ocasional acompañaban a familiares a trabajar en las carrozas, como aprendices. También hubo casos de jóvenes que trabajaban vendiendo talco y espuma en los desfiles y en una de las últimas conversaciones con estudiantes del séptimo grado, al comentar sobre la percepción de seguridad en una fiesta donde se altera la proxémica de los jugadores algunos alumnos narraron cómo fueron robados y otro manifestó como él había cometido robos aprovechando el tumulto.

### ► *El concurso*

Cuando pudimos contar con que los estudiantes asumieran su rol de actores activos del carnaval y que entendían las particularidades de la fiesta como los desfiles, las categorías artísticas y algunos elementos simbólicos recurrentes que reflejan la mitología local, se realizó como evaluación de la primera versión de la Cátedra, el Primer Concurso de Dibujo Cátedra Carnaval e Identidad 2013. Esta muestra artística tuvo un carácter apreciativo por parte de los docentes de artes y deportes y una premiación. La premisa de estos trabajos fue plasmar gráficamente el concepto de carnaval nariñense, desde la perspectiva de los estudiantes, para esto debían identificar los elementos que lo hacen particular y expresarlos en un dibujo. Se les concedió total libertad a los grupos en cuanto a técnica y elementos de trabajo. Muchos utilizaron pinturas, serpentinas, tapas, elementos reciclados, colores entre otros materiales.

A la idea del concurso de dibujo se llegó en un acuerdo con los chicos en medio de las clases de la Cátedra. Se propuso alternativas de evaluación de los conocimientos aprendidos en las clases y los estudiantes sugirieron realizar una muestra artística. Las docentes que dirigimos el proceso creamos formatos diseñados para que los estudiantes hicieran sus dibujos y que todo el equipo pudiese trabajar en la decoración de los marcos del dibujo.

Durante 3 semanas los estudiantes trabajaron en los proyectos en grupos que ellos mismos conformaron. Las docentes organizadoras facilitaron los materiales para dibujo y documentos de consulta como periódicos, revistas y libros de colecciones personales, relacionadas con el carnaval. Siendo fieles a la premisa básica del proyecto, los estudiantes debían participar sin coerción de docentes y durante las jornadas de producción de los dibujos, solo la voluntaria estuvo presente para responder dudas. En total se presentaron en el marco del concurso, en una jornada lúdica que cerró el año escolar, 26 dibujos<sup>35</sup>.

35 Se puede observar la totalidad de los trabajos expuestos en el link <https://www.youtube.com/watch?v=IS7NByAA-Vs>

En la jornada de evaluación se contó con el acompañamiento de un artesano participante de la categoría de Comparsa del Carnaval de Negros y Blancos, el maestro Hernán Córdoba. Esta participación nos permitió en primer lugar independizar la evaluación de cualquier preconcepción que tuviesen los docentes sobre los alumnos, y también generó una horizontalidad en cuanto al entendimiento del carnaval: el maestro pertenece a la elite local que produce el carnaval y que año tras año participan en los desfiles a los cuales, los estudiantes y los docentes asisten como espectadores. Los dibujos fueron una forma de democratizar la concepción del festejo, de exponer a un artista que suele ser quien presenta su obra en los desfiles, la visión de quién observa su trabajo. Fue un espacio para que el espectador le exponga al artista del carnaval cómo aprecia su trabajo. El dictamen reconoció tres trabajos como los mejores, por ser una obra creativa, por no reproducir dibujos, bocetos o fotografías ya existentes y por concretar el concepto de carnaval y las características de la fiesta nariñense.

### ➤ *Quemando el año y la idea del afiche*

Ejemplificando las posturas que plantean que el carnaval es un ritual sin dueño, que se desarrolla por fuera del tiempo y cuya función es ideológica porque visibiliza, a través de la premisa de que el carnaval es un ritual sin dueño, inversión de roles, la realidad a la que aspiran los oprimidos (Eco 1984, Da Matta 1979) y coincidiendo con el argumento de Sennett, quien reconoce que “la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce, que la cultura material importa” (2008; 19), los estudiantes de último grado, quienes no participaron en el concurso de dibujo, optaron por realizar un ‘año viejo’ para quemar la etapa escolar, reinterpretando una de las prácticas del periodo de precarnaval, en la cual las familias construyen un muñeco al cual quemarán el 31 de diciembre a las 12 de la noche, como ritual de purificación para recibir el nuevo año.

Los chicos tomaron un uniforme del colegio, lo rellenaron de aserrín, le crearon una careta y juntos desfilaron por todo el colegio recogiendo entre los docentes, dinero para el combustible que quemaría el muñeco. Todo este juego simbólico fue posible sin represalias por parte de las autoridades escolares por estar enmarcado en un día en que el concurso alusivo al carnaval se convirtió en una jornada festiva. Fue así como al final de la jornada, los estudiantes de once quemaron en un muñeco su paso por el colegio.

Transcurrió el periodo de receso de diciembre, los estudiantes vivieron, como todos los pastusos un nuevo carnaval. Como todo proceso, el proyecto buscó evolucionar y se propuso una segunda etapa en el nuevo año escolar que llevara el producto de las primeras jornadas fuera del colegio. La primera etapa se centró en el conocimiento de la identidad regional y en la segunda etapa buscamos el empoderamiento con orgullo ante otros actores, por esta razón se acordó participar en el concurso de selección del afiche oficial que organiza la Corporación Carnaval de Negros y Blancos – CORPOCARNAVAL.

Se propuso entonces volver a dividir el trabajo de la cátedra en módulos, dedicados a los estudiantes y jornadas de capacitación a los docentes, aspecto que difiere de la primera experiencia pero que es crucial en nuestro proceso de integrar en la cátedra a los estudiantes de todas las edades y sedes. Los nuevos módulos se dictaron en el siguiente orden: Módulo 4: Apreciación e interpretación de imágenes y textos pictóricos; módulo 5: Cómo proyectar y diseñar un afiche publicitario; módulo 6: Análisis e interpretación de los trabajos del 1er Concurso Cátedra Carnaval e Identidad Regional 2013 y el módulo 7: Realización de la propuesta de afiche. Este módulo solo se desarrolló con un grupo seleccionado.

Desde el mes de febrero de 2014, los organizadores del proyecto nos reunimos con los estudiantes de los 3 grupos ganadores y se invitó a los miembros de los trabajos más significativos a diseñar la propuesta con la que participaríamos en el certamen local. Respondieron a la invitación un grupo de 7 alumnos de octavo, noveno y onceavo grado.

En la primera reunión se revisaron las condiciones del concurso y se hizo una selección de las mejores imágenes de los dibujos presentados en el concurso del año anterior. Se tomaron fotografías para trabajar con este material. En adelante los estudiantes guiados por la voluntaria, se reunieron en las instalaciones del colegio para diseñar el afiche por etapas: Concepto; maqueta y distribución de los elementos y diseño del arte final.

Como se mencionó la carta de presentación enviada al concurso, La propuesta que presenta el grupo “Familia Suarez” se inspira en la visión que tienen los niños del Carnaval de Negros y Blancos, resaltando la inocencia de la mirada infantil y cómo esta juega con naturalidad con la expresión de desnudos, sátiras, seres demoniacos y críticas sociales quitándoles toda carga de morbo y censura propia de los adultos.

### ➤ *Enfrentar la crítica*

Luego de la producción gráfica, el grupo se enfrentó a un dilema relacionado con la participación en el certamen. El carnaval es un espacio de participación abierta, pero al interior de sus dinámicas existen relaciones de poder y grupos dominantes. Si el grupo se presentaba como un proyecto escolar se temía que nos remitirían a participar en espacios que muchas personas presumen, son los aptos para los niños, como es el desfile del Carnaval de la Alegría, evento que desarrolla la Secretaría de Educación. Se tomó la determinación de participar en el concurso local con el seudónimo de ‘Familia Suarez’ y asumir la crítica y los resultados como lo harían los demás diseñadores y artistas que participan en este evento.

En el mes de junio de 2014 el grupo se presentó al concurso y dimos cumplimiento al propósito. Restaba esperar los resultados. El ganador fue el artista Danilo Ramírez con la propuesta ‘Que viva Pasto carajo’. Hubo un proceso de presentación de los afiches en la ciudad y en redes sociales. Esta difusión permitió a la ciudadanía opinar sobre las obras y personas que desconociendo los procesos de los artistas y las dificultades que se presentan en el trabajo creativo, boicotean las obras.

El debate que se presentó en Facebook alrededor de nuestro afiche inició con un comentario insidioso sobre nuestro dibujo, alegando que era mediocre para un diseñador. Ante esto se expresó, ya públicamente, que el trabajo era el resultado de un proceso escolar de los estudiantes de Anganoy. Frente a esta explicación, la persona que emitió la crítica reaccionó diciendo que era irresponsable someter a estudiantes a las críticas de un jurado porque ellos no debían enfrentar comentarios que los desanimaran. Diferimos de esta postura de aislamiento de los jóvenes a las críticas. Las críticas son algo natural en toda relación social y todo sujeto debe aprender a manejarlas correctamente, esto es parte de la construcción del ciudadano. El equipo trabajó a nivel interno la producción de concursos de dibujo sobre el carnaval pero el ejercicio pedagógico siempre fue enseñar que el carnaval es “ritual sin dueño” en el cual todo pastuso tiene derecho a participar en todos los espacios del carnaval y no estar limitados al juego del cosmético negro y a ser meros espectadores.

Nadie es dueño del carnaval, es por eso que su uso como elemento identitario no solo debe limitarse a su mención y festejo los primeros días del año. Desde las clases se puede ser partícipe de la fiesta, se puede dar el salto de espectador a actor solo si se pierde el miedo a ser diferente, si se toma conciencia de que todos somos diferentes y esto hace valiosa y nutrida la paleta de colores que es nuestra sociedad. Y si los colores desentonan, no destruimos la obra, jugamos a modificarla para nuestra felicidad. Esa es la conclusión de nuestro proceso.

### ➤ *Bibliografía*

- » ABELLO Ignacio, Carnaval, Cultura y carnaval. Com. GALVEZ, María Cristina y Cabrera, Jaime Hernán. Segunda parte, Ediciones Unariño, primera edición, 2000. P. 8
- » BAJTIN, Mijail (1941), La cultura popular en la edad media y en el renacimiento. El contexto de Francois Rebelais, Alianza Editorial, Madrid, 1989.
- » BONFIL BATALLA, Guillermo (1988), Implicaciones éticas del sistema de control cultural, en Olivie León (comp.), Ética y diversidad cultural, 2da edición, Fondo de Cultura Económica FCE, UNAM, México 2004. Pp. 190-191
- » CORPORACIÓN TARINAKUY. Escenarios para el ejercicio de la ciudadanía: Una apuesta educativa para bien-estar, bien-ser y bien-vivir en co-existencia, *Informe lectura de contexto I.E.M. Marco Fidel Suarez*, Pasto, 2013. P. 2
- » CORPORACIÓN TARINAKUY. Escenarios para el ejercicio de la ciudadanía: Una apuesta educativa para bien-estar, bien-ser y bien-vivir en co-existencia, *Ficha de priorización de problemas*, Pasto, 2013. P.3
- » DA MATTA Roberto (1979), Carnavales, Malandros y héroes. Hacia una sociología del dilema brasileño, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

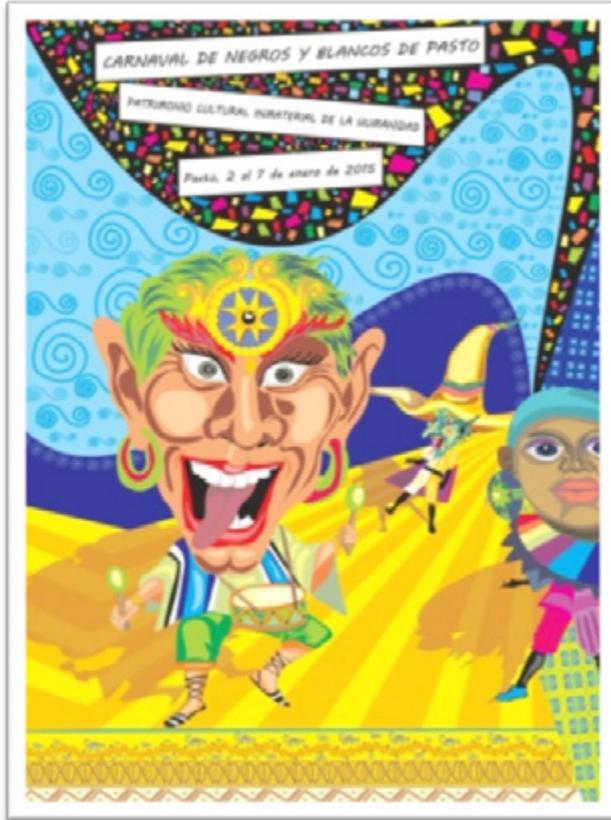
- » ECO Umberto, Los marcos de la “libertad” cómica, en Carnaval (comp.) Fondo de Cultura Económica, México, 1984. Pp. 11,16
- » FRIEDMAN, Jonathan (1994) Identidad Cultural y Proceso Global, 8. Historia y política de la identidad, Amorrortu Editores, Buenos Aires 2001 P. 221
- » I.E.M. MARCO FIDEL SUAREZ, Plan Gral. de Área –Castellano-, Pasto, 2014. P.8
- » I.E.M. MARCO FIDEL SUAREZ, Proyecto Institucional Transversal en Estilos de vida saludables: Construcción de identidad regional a través del estudio y fomento del Carnaval de Negros y Blancos de San Juan de Pasto y los juegos autóctonos del departamento de Nariño, Pasto, 2013. P. 7
- » MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Módulo de orientaciones pedagógica para la promoción de estilos de vida saludable, 2001, P. 12 Disponible en: [http://www.sedboyaca.gov.co/descargas2013/DOC\\_ESTILOS\\_DE\\_VIDA\\_SALUDABLES.doc](http://www.sedboyaca.gov.co/descargas2013/DOC_ESTILOS_DE_VIDA_SALUDABLES.doc)
- » RESOLUCIÓN 2055 DE 2010 “Por la cual se incluye el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto, Nariño, en la Lista Representativa de Patrimonio Cultural Inmaterial y se aprueba su Plan Especial de Salvaguardia.” Tomada de: [http://www.avancejuridico.com/actualidad/documentosoficiales/2010/47857/r\\_mc\\_2055\\_2010.html](http://www.avancejuridico.com/actualidad/documentosoficiales/2010/47857/r_mc_2055_2010.html) (16/07/12 05:15 P.M.)
- » SENNETT Richard(2008), El Artesano, Editorial Anagrama, 2009, P. 19

## » Anexo

Ilustración 1: Primer y segundo lugar del Primer Concurso de dibujo Identidad y Carnaval 2013. Fotografías Gina Hidalgo.



Ilustración 2: Propuesta de afiche 'Carnavaledado de verdad', Grupo Familia Suarez.



# Reflexiones iniciales hacia una secuencia de enseñanza del sistema Sol-Tierra para la formación docente inicial: el caso de la analema

Karaseur, Fernando Ariel / UBA - fkaraseur@hotmail.com

Lastra, Cecilia Giselle / UBA - ceciliaglastra@hotmail.com

Enmarcado en el Proyecto de Investigación Enseñanza formal de la astronomía: Situación actual y perspectivas futuras (UBACyT 20020150100030BA) dirigido por el Dr. Alejandro Gangui<sup>36</sup>

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras claves: didáctica de la astronomía - formación docente inicial - nivel primario - sistema Sol-Tierra - analema

## ► Resumen

A partir de las dificultades particulares que subyacen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de astronomía, iniciamos nuestras reflexiones en torno a la enseñanza del sistema Sol-Tierra, en este caso desde las posibles estrategias didácticas para su abordaje desde una perspectiva topocéntrica -propia de cada observador-, dirigida a la formación docente inicial para el Nivel Primario. En este trabajo delimitamos algunas ideas acerca de la observación del Sol en el contexto escolar motivada por la resolución de problemas y sistematizada por la construcción y análisis de la analema -la curva que se forma al repetir en un mismo horario mediciones de sombras debidas a la luz del Sol y producidas por una varilla vertical-.

## ► Introducción

Dentro del Grupo de Didáctica de la Astronomía ya hace varios años que nuestros trabajos se centran en investigaciones didácticas que articulan nuestro trabajo en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA) con los espacios de formación inicial docente para el nivel primario, particularmente en la unidad curricular que prescribe la astronomía como una de sus *disciplinas de referencia*: Enseñanza de las Ciencias Naturales 3 (ECN 3) del Profesorado de Educación Primaria (PEP) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Nuestra experiencia nos ha permitido identificar algunos aspectos en relación con algunos fenómenos astronómicos por parte de los futuros docentes de primaria (FDP) que transitan por esa unidad, primero generales y, en los últimos años de trabajo, vinculados con las fases de la Luna (Gangui et al., 2008; Dicoyskiy et al., 2012; Karaseur et al., 2014). De aquellas etapas, en las que a través del análisis que se desprendía de indagaciones propias comenzamos a elaborar y poner en práctica algunas propuestas de instancias problematizadoras, se pueden inferir algunas conclusiones a nivel conceptual y didáctico que consideramos destacables. De allí que, al momento de pensar acerca de la enseñanza de la astronomía dirigida a los FDP consideramos que debemos discutir:

» instancias de enseñanza que enfatizan en resaltar la posición del observador respecto de los

<sup>36</sup> Instituto de Investigaciones Centro de Formación e Investigación en la Enseñanza de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Pabellón 2, Ciudad Universitaria, 1428 Buenos Aires, Argentina. Instituto de Astronomía y Física del Espacio, Ciudad Universitaria, 1428 Buenos Aires, Argentina.

fenómenos celestes en cuestión,

- » instancias que ponderen la tridimensionalidad involucrada en tales fenómenos, y
- » de qué manera los FDP no solo deben transitar por aquellas instancias sino también reconocer ese recorrido y otorgarle un valor al momento del aprendizaje personal y de sus futuras planificaciones para clases de primaria.

En ese sentido es que, con el objetivo de ampliar nuestra mirada acerca de ECN 3 y los potenciales análisis y aportes que pudiéramos hacer, en esta oportunidad los que escribimos este trabajo queremos comenzar a extender las discusiones involucradas en los trabajos anteriores, focalizadas en las particularidades de las fases de la Luna y su enseñanza, hacia otro de los contenidos de su currícula y la de nivel primario: el sistema Sol-Tierra. Asimismo, la elección de la temática responde a la línea de trabajo propuesta por el Proyecto Analema (Camino, Gangui, Lastra et al., 2016), que hace hincapié en la observación sistemática del Sol y promueve la discusión en torno a su enseñanza. Por otra parte, si bien este recorte quita el protagonismo que le otorgábamos a la Luna, no deja de ser un tema complejo y con dificultades específicas para su comprensión y correcta modelización, incluso para personas de edad adulta: relativas a la posición de salida y puesta del Sol, a su trayectoria, a las causas y consecuencias de las mismas, etc. (Lanciano, 1989; Vega Navarro, 2001). Teniendo en cuenta estos antecedentes, cabría preguntarse de aquí a futuro:

- » ¿Qué lugar debe ocupar la enseñanza del sistema Sol-Tierra a los FDP en la unidad curricular ECN 3?
- » ¿Cuáles son las particularidades que deben considerarse para su enseñanza y que las diferencian de otros contenidos, poblaciones y contextos, incluso si estos fuesen astronómicos, adultos y formales?
- » ¿Qué relaciones pueden establecerse entre este contenido y otros de los prescriptos en esa currícula?
- » ¿Cuáles son las estrategias didácticas que mejoran la enseñanza y promueven el aprendizaje del sistema Sol-Tierra para esta población y este contexto?
- » ¿Qué decisiones resultan convenientes para elaborar y secuenciar actividades con las que logren comprender en mejor medida cada uno de sus aspectos?

Sin ánimos de dar una respuesta pormenorizada a cada uno de estos interrogantes, en este trabajo nos proponemos comenzar una discusión general que nos permita de ahora en más elaborar criterios cada vez más refinados para la selección de líneas de trabajo a futuro y poder dar respuestas propias cada vez más fundamentadas. En esta ocasión, optamos por comenzar nuestras discusiones acerca de posibles estrategias didácticas para la enseñanza del sistema Sol-Tierra, en torno al eje de *la enseñanza de los contenidos disciplinares y su relación con las teorías y los modelos explicativos* que se propone en ECN 3. Su articulación explícita con los *conocimientos epistemológico-didácticos relativos a la enseñanza de las ciencias en el nivel básico*, que según su fundamentación es un pilar de la materia, quedará para trabajos subsiguientes. Por lo tanto, nuestro recorte de la discusión acerca de tan abarcativos interrogantes se inicia en este trabajo con la siguiente hipótesis:

“La enseñanza del sistema Sol-Tierra puede partir del abordaje del sistema Sol-Tierra desde una perspectiva topocéntrica, es decir, desde la propia observación de cada persona situada sobre la superficie terrestre, a partir de la cual pueden generarse instancias problematizadoras abstrayendo elementos para su análisis y modelización”.

En lo que sigue, y en función de los propósitos y contenidos de ECN 3 con los que se puede establecer una relación directa con la enseñanza del sistema Sol-Tierra desde una perspectiva topocéntrica (STT), iniciaremos un recorrido donde someteremos a discusión esta hipótesis. Comenzamos, en este trabajo, por delinear algunas posibles estrategias para el abordaje escolar del STT que sirvan como bases para la elaboración de indagaciones preliminares que nos aporten información acerca de las concepciones de los FDP acerca del mismo y, ya luego, poder justificar una propuesta de secuencia de enseñanza del STT.

### ► *Aportes iniciales en torno a la planificación de la enseñanza del sistema Sol-Tierra desde una perspectiva topocéntrica*

Nuestra experiencia en las aulas parece confirmar el hecho de que los estudiantes muestran

mayor motivación y mejoran su rendimiento en tanto reconozcan el valor del conocimiento que se está abordando, lo que en general ocurre cuando le encuentran vínculos con su experiencia diaria. En este sentido, podríamos suponer que el STT está en tal relación con casi todo suceso cotidiano que sería relativamente fácil motivar su construcción como contenido escolar. Sin embargo, ¿esto no conllevaría, por el contrario, a que los FDP lo consideren como un conocimiento trivial o ampliamente sabido? La bibliografía que se extiende acerca de las concepciones alternativas muestran que no siempre esas consideraciones son correctas. Así como afirman otros autores (Camino, Gangui, Lastra et al., 2016; Gangui e Iglesias, 2015; Lanciano, 2014), destacamos el valor de la observación directa del cielo en los procesos de enseñanza-aprendizaje con contenidos astronómicos. Esto nos impulsa a preguntarnos acerca de la posibilidad de fomentar prácticas sistemáticas de observación del cielo, diurno en este caso. ¿Será posible pensar en actividades que motiven a convertir una acción cotidiana vivencial, como la observación del cielo, en una práctica sistemática que posibilite la construcción de un conocimiento? En este sentido, lo ideal sería realizar la observación directa del Sol, como aproximación al sistema real, e ir reconociendo algunos elementos del paisaje (suelo, cielo, horizonte, construcciones humanas) que nos puedan servir como primeras referencias con vistas a su posterior modelización (Lombardi, 1999), considerando debidamente la carga teórica que supone la observación. Si esto no fuere factible en toda o alguna instancia del proceso, existen simuladores de descarga libre y gratuita como el *Stellarium* que pueden compensar este obstáculo (Gangui e Iglesias, 2015). Supongamos que bajo la primera opción salgamos al aire libre en uno o varios días mayormente despejados: las instancias que resultan propicias para la construcción de modelos científicamente válidos asociados a este sistema real, en principio, podrían ser la resolución de problemas (Pozo, 1994), planteados por el docente. Los problemas que consideramos relevante proponer son aquellos que, partiendo desde una situación cercana a los estudiantes, requieran la indagación y comprensión de ciertos conceptos -incluso implícitos- para su resolución. Aunque su formulación concreta pueda ser muy diversa (a partir de distintos tipos textuales, o imágenes, contenidos audiovisuales, etc), consideramos que podrían elaborarse de modo que en los mismos subyagan interrogantes como los que siguen u otros similares:

*¿Cuál de los departamentos que estoy por alquilar me convendría si quiero recibir la luz del Sol directo por la mañana? ¿En qué sector del patio de mi casa debería ubicar la pileta de modo que pueda recibir Sol hasta lo más tarde posible? ¿Habría algún momento del día -o del año- en que no produzca sombra? Si se desordenaron fotos de vacaciones de hace muchos años, ¿cómo podría ordenarlas para saber en dónde y en qué momento del año fueron tomadas? ¿Dónde programar mis próximos viajes de modo que la duración del día sea mayor a la del lugar donde vivo? Si supiera que las situaciones anteriores tuvieron lugar en una ciudad o país lejanos a donde resido, ¿debería cambiar las respuestas? ¿De qué manera?*

*¿Por qué en algunos países las personas suelen cenar tan “temprano”? Y en extensión a otras especies, ¿qué relación existe entre los hábitos de diversos seres vivos y el ambiente donde viven, en relación a la luz solar?*

Para plantear problemas en los que estén subyacentes estos interrogantes y que luego adquieran las herramientas para comenzar a responderlos tenemos que tener en cuenta que las concepciones de los alumnos respecto al sistema S-T están muchas veces alejadas del modelo científico correspondiente y esto puede deberse, entre otras cosas, a su experiencia pasada (social, cultural, etc.) y al “sentido común” (cuando miramos el cielo vemos al Sol moverse alrededor de la Tierra), generando un obstáculo frente a la apropiación de los saberes científicos (Pozo y Gómez Crespo, 1998).

Las primeras instancias que propondríamos a los FDP irían en torno a la observación del Sol de forma directa. De esta manera buscaríamos sistematizar que éste “sale” por algún punto del horizonte, asciende por un sector del cielo, llega a una altura máxima en una hora cercana al “mediodía” y desciende por otro sector hasta su “puesta”. Considerar que la salida es en el sector Este y la puesta en el sector Oeste supone la introducción de elementos teóricos. La trayectoria que describe muestra una posición y horario donde, para el observador, hay una altura máxima. El hecho de que eso ocurra cuando el Sol pasa por el meridiano local, y que en el caso de cualquier porción de la Tierra al sur del Trópico de

Capricornio (en la que está contenido casi todo el territorio argentino) eso es hacia el Norte, supone nuevamente una construcción teórica que va más allá de los elementos reales del paisaje. Al momento en que ocurre ese paso del Sol por el meridiano local se lo denomina *mediodía solar* (y se verifica que no necesariamente coincide con las 12 que indican nuestros relojes. Ver figura 1).

Pero, para un observador local, ¿la trayectoria del Sol es siempre la misma? ¿Llega siempre a la misma altura? Las respuestas a las diversas situaciones problemáticas podrían comenzar a delinear-se con la observación sistemática del Sol y su registro. En este sentido, trabajar con las sombras proyectadas por algún objeto es mucho más sencillo que trabajar con sistemas de coordenadas. De aquí en adelante pasaremos a mostrar posibles análisis de la trayectoria del Sol a partir de las sombras de una varilla vertical (usualmente denominada *gnomon*, figura 2). Con la ayuda del gnomon podremos ver cómo varía la sombra debida a la luz del Sol, por ejemplo, midiendo su longitud a la misma hora -indicada por nuestros relojes- en diferentes días.

Si además de medir marcamos el largo de la sombra en el piso se notará, con el transcurso de los días, que ésta varía de una manera particular. Realizando esta actividad a un determinado horario a lo largo de un año, se formará en el piso una curva con forma similar a un 8, conocida como *analema*. Si bien es muy usual, al menos en la comunidad científica y astronómica amateur, su difusión y abordaje como recurso didáctico está poco explorado. El Proyecto Analema (Camino, Gangui, Lastra et al., 2016) resalta esa área de vacancia, por lo que desde este trabajo comenzamos a contextualizarla desde nuestra perspectiva de trabajo.

### ► La analema como recurso para la enseñanza del STT

La analema (figura 3), como curva construida a partir del extremo de la sombra debida a un gnomon durante un año, puede constituirse en un recurso didáctico para la enseñanza del STT. Pero, ¿qué información nos brinda? ¿Por qué tiene esa forma y no otra? ¿Si la medimos en otro lugar de la Tierra será igual? ¿Y en otro planeta? Estos y otros interrogantes consideramos relevantes para incluir a lo largo de una secuencia que pondere la observación topocéntrica y la construcción de la analema como ejes transversales a la resolución de situaciones problemáticas. Veamos algunas de las consideraciones básicas que podrían realizarse.

La elección de un horario específico en el cual repetir las mediciones nos permite tener un parámetro fijo para comparar lo que ocurra en distintos días del año. La forma de 8 de la analema podemos analizarla en cuanto a sus ejes.

El vertical muestra cómo varía la posición del Sol día a día en el cielo, dado que una sombra de mayor extensión relativa indica una altura más baja del Sol. Al Sur del Trópico de Capricornio, por ejemplo, la sombra se alarga desde el *solsticio* de diciembre hasta el de junio y se acorta durante los meses restantes (Gangui, 2011). Es decir que el eje vertical nos aporta información acerca de lo que se denomina la *declinación* del Sol y nos permitiría introducir la noción de estaciones del año. Por otra parte, la existencia del eje horizontal nos hace considerar que, para un determinado horario, el Sol no pasa siempre por el mismo meridiano. Es decir que, supongamos que elijamos repetir mediciones a las 12 del “mediodía” según indican nuestros relojes -tiempo civil-, para el Sol aún no pasó un día respecto de la medición anterior -tiempo solar-. En forma equivalente, si fijamos nuestras mediciones para el *mediodía solar* siempre encontraremos la sombra sobre la dirección Norte-Sur, pero en distintas horas civiles. Por lo tanto, a partir de estos elementos pueden pensarse instancias de enseñanza en torno a la medición del tiempo: diferencias entre tiempo civil y solar, la modelización actual de esa diferencia bajo la ecuación de tiempo, los husos horarios, la construcción de calendarios a lo largo de la historia, etc.

Siendo conscientes de que los cursos de ECN 3 duran un cuatrimestre, valdrá la pena discutir cómo aprovechar este recurso a pesar de que su construcción amerite un tiempo que no se dispone. Por un lado, podrían pensarse instancias donde todo alumno que vaya a cursar ECN 3 durante un año específico participe del inicio, parte del proceso y fin de construcciones anuales de la analema. Cabría preguntarse entonces cómo las secuencias de enseñanza de ECN 3 se modificarían en caso que los alumnos cursen la materia en simultáneo con una de esas etapas de la construcción de la analema. Por otra parte, podrían discutirse los usos complementarios de recursos como tablas de efemérides

(disponibles por ejemplo en la página web del Servicio de Hidrografía Naval) y simuladores como el Stellarium a modo de complemento de la analema.

### ► *Perspectivas de trabajo*

Teniendo en cuenta las dificultades existentes en la enseñanza de la astronomía y en particular del sistema Sol-Tierra, hemos comenzado a explorar la analema como recurso didáctico para promover la formulación y resolución de problemas, partiendo de situaciones cotidianas y problemas diarios topocéntricos para luego analizar cuestiones anuales y extendernos a otras latitudes. Vemos interesante de aquí en adelante elaborar una indagación de ideas de los futuros docentes de primaria acerca del sistema Sol-Tierra desde una perspectiva local, poniendo en práctica pruebas piloto en contextos reales de ECN para ajustarla.

En breves términos, dentro de un marco de metodología constructivista/cualitativa (Latorre, del Rincón, Arnal, 1996) prevemos la elaboración de un dispositivo escrito de indagación que consista en una serie de preguntas semiestructuradas que nos aporten información -principalmente- acerca de las concepciones de los estudiantes referidas al sistema Sol-Tierra y su modelización. Las preguntas se confeccionarán de modo que puedan conjugar o bien presentar en diversa medida la comprensión y expresión verbal, gráfica y de/a través de materiales concretos.

En cuanto a su puesta a prueba, priorizaremos su implementación en una variedad de grupos de estudiantes de Enseñanza de Ciencias Naturales a los que podamos tener acceso contactando a los docentes responsables. Procuraremos caracterizar los grupos en función de los contenidos previos de ciencias naturales que hayan abordado, siempre seleccionando únicamente aquellos que aún no hayan recibido formación acerca del sistema Sol-Tierra en este contexto. En primera instancia, llevaremos a cabo al menos una prueba piloto. En función de ésta y la consecuente validación -o no- de la propuesta, modificaremos nuestro instrumento de modo que nos ayude a aproximarnos a una comprensión más global de nuestro objeto de estudio. Luego, a partir de sus resultados, podremos elaborar y justificar una secuencia de enseñanza relativa a estos contenidos destinada a esta población, en principio tomando como marco de referencia el modelo de enseñanza de las ciencias por investigación o resolución de problemas (Porlán, 1999).

### ► *Referencias bibliográficas*

- » Camino, N., Gangui, A., Lastra, C., et al. (2016). Observational determination of the Analemma: a joint south american project, en Actas do IV Simpósio Nacional de Educação em Astronomia (SNEA 2016), 26-29 julio 2016, Goiania, Brasil.
- » Dicovskiy, E., Iglesias, M., Karaseur, F., Gangui, A., Cabrera, J., Godoy, E., El problema de la posición del observador y el movimiento tridimensional en la explicación de las fases de la Luna en docentes de primaria en formación, en Actas de III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el Campo de las Ciencias Exactas y Naturales, Edición en CD-ROM, A. Vilches et al. (comp). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2012. ISSN 2250-8473. <<http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar>>
- » Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -- Resolución Nº 6635 /12 de nov de 2009. <[www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/docentes/superior/pep6635.rtf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/docentes/superior/pep6635.rtf)>
- » Gangui, A. (2011). Whither Does the Sun Rove?, The Physics Teacher, 49, February 2011, p. 91-93. <<http://arxiv.org/abs/1104.2347>>
- » Gangui, A., Iglesias, M. y Quinteros, C. (2008). Diagnóstico situacional de los docentes de primaria en formación sobre algunos fenómenos astronómicos, en Memorias del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Edición en CDRom, G. Fioriti (comp). UnSAM Edita. ISBN 8789872325961. <<http://arxiv.org/abs/0809.0013>>
- » Gangui, A. e Iglesias, M. (2015). Didáctica de la astronomía. Actualización disciplinar en Ciencias Naturales: propuestas para el aula. 1era edición (pp. 21-22). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- » Karaseur, F., Dicovskiy, E., Iglesias, M., Gangui, A., Instancias problematizadoras en la comprensión del sistema Sol-Tierra-Luna, en Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina, 2014. ISBN 978-84-7666-210-6 – Sitio web: <<http://www>>

[oei.es/congreso2014/memoriactei/987.pdf](http://oei.es/congreso2014/memoriactei/987.pdf)

- » Lanciano, N. (1989). Ver y hablar como Tolomeo y pensar como Copérnico. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas. Vol.: 7 Núm.: 2.
- » Lanciano, N. (2014). A complexidade e a dialética de un ponto de vista local e de un ponto de vista global em astronomía, en Longhini, Marcos Daniel, Ensino da astronomía na escola: concepções, ideias e práticas (pp. 174-175). 1era edición. Campinas, SP: Átomo.
- » Latorre, A., del Rincón, D., Arnal, J. (1996) Bases metodológicas de la investigación educativa. Capítulo 8. Barcelona: Hurtado ediciones.
- » Lombardi, O. (1999). La noción de modelo en ciencias. Educación en Ciencias, 2 (4) (pp. 5-13).
- » Porlán, R. (1999). Hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje de las ciencias por investigación. Enseñar ciencias naturales. Capítulo 1. Buenos aires: Paidós.
- » Pozo, J.(1994). La solución de problemas. Madrid: Santillana.
- » Pozo, J. y Gómez Crespo, M.A. (1998). Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Morata.
- » Vega Navarro, A. (2001) Tenerife tiene seguro de sol (y de luna): representaciones del profesorado de primaria acerca del día y de la noche. Enseñanza de las ciencias, Vol. 19, Núm. 1.
- » Web del Servicio de Hidrografía Naval de la República Argentina. Salida y puesta del Sol <<http://www.hidro.gov.ar/observatorio/sol.asp>>
- » Web del simulador Stellarium <<http://www.stellarium.org/es/>>

## » ANEXO

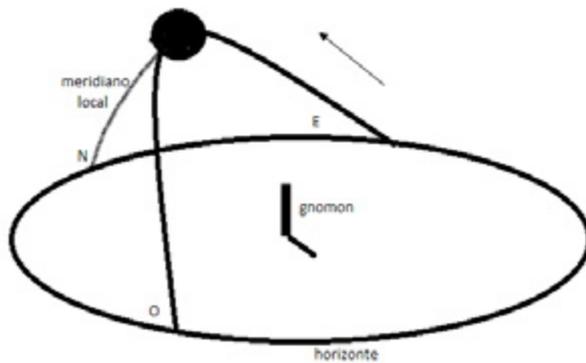


Figura 1: Algunos elementos relevantes para el abordaje del STT.



Figura 2: El gnomon y el registro de la longitud su sombra.



Figura 3: La analema construida en el suelo de un observador local arbitrario sobre la Tierra.

# Práctica y didáctica: un campo de relaciones conflictivas

Llitas, María Antonia / [mery\\_llitas@hotmail.com](mailto:mery_llitas@hotmail.com)

Zalazar, Cristina Nancy / [zalazarcristina@yahoo.com.ar](mailto:zalazarcristina@yahoo.com.ar)

Instituto de Formación Docente Escuela Normal Superior Sarmiento. San Juan

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

» Palabras claves: Didáctica General - Didácticas Específicas - Práctica docente - Formación docente - Intervenciones educativas

## ► RESUMEN

El presente trabajo pretende profundizar el estudio de las relaciones que se establecen, durante la formación docente, entre el campo de la Práctica y el de la Didáctica. El abordaje de dicha problemática surge porque es evidente que quienes enseñan necesitan tener un relativo dominio sobre el conocimiento que desean transmitir, pero también es imprescindible pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y asumir una postura. Llegados a este punto es conveniente recuperar los aportes de la Práctica y la Didáctica (General y Específica) en sus íntimas relaciones.

Los interrogantes básicos planteados fueron: ¿Qué tipo de vínculo existe y/o debería existir entre la Didáctica General y las distintas instancias del Trayecto de la Práctica? ¿Qué continuidades y rupturas son analizables en esta relación, en el contexto de la nueva agenda didáctica? ¿Qué relaciones se establecen entre la Didáctica General y los campos de conocimiento disciplinar y el trayecto de la Práctica?

Para responder a estos interrogantes se propuso un estudio descriptivo-transversal cuya muestra fue seleccionada de manera intencional no probabilística. Como instrumento para la recolección de datos se recurrió a la técnica de grupo focal y a partir del análisis de las constantes se elaboró un cuestionario que fue respondido por todos alumnos. Para completar la validación empírica está previsto realizar entrevistas en profundidad a algunas profesoras.

Los resultados que se pueden analizar hasta ahora indican que este grupo de estudiantes le otorga una particular significación a la planificación de la clase y a los sujetos concretos y diversos a quienes está dirigida; aún así no pueden analizar la coherencia lógica al interior de la misma. Ellos son conscientes de sus falencias, ya que declaran no sentirse suficientemente preparados desde la teoría (entiéndase por ello a los contenidos desarrollados en las didácticas específicas) para enfrentar la práctica (sus primeros desempeños docentes).

## ► INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende profundizar el estudio de las relaciones que se establecen, durante la formación docente, entre el campo de la Práctica y el de la Didáctica. Se trata de una investigación en curso, por lo cual sólo puede hablarse de resultados parciales y conclusiones provisionales.

La idea de “lucha” y “tensión” (Bourdieu, 2002) entre diversos espacios del conocimiento ha ganado terreno de manera significativa en las ciencias sociales y permite explicar mucho de la lógica del funcionamiento y la marcha de los discursos científicos en compases de hegemonías y dominancias.

Sin embargo, convendría hacer una reflexión desde otro lugar, tal como lo hace Giménez (2014) cuando se refiere a los “aportes” que pueden darse desde un campo de conocimientos al otro, considerando el término “aportes” en el sentido de “tomar un puerto o arribar a él (...) La idea de “puerto”,

de partir de uno o llegar a otro, permite pensar un movimiento de objetos más o menos continuo, o más o menos fragmentario e interrumpido, que no excluye la “tensión”, entre uno y otro campo.

## ► PLANTEO DEL PROBLEMA

De un tiempo a esta parte se ha venido desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su complejidad y en su diversidad y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas. Los enfoques se han multiplicado, generando un abanico de concepciones alternativas con baja integración entre sí (Davini, 2015). De este modo, se ha iniciado un movimiento amplio y variado que enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible de la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Schon, 1992).

Cuando hablamos de Práctica nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales.

Por otra parte, es evidente que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento. Pero conocer o poseer este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo, a quién enseñarlo y asumir una postura. Llegados a este punto parece conveniente recuperar los aportes de la Didáctica para que, como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función de los casos, los sujetos y los ámbitos concretos. Podría entenderse a la didáctica, como la disciplina, en sentido genérico, que se ocupa de la enseñanza y se preocupa por la acción-intervención pedagógica; y estipula como su misión describir, explicar y enunciar normas o prescripciones para resolver los problemas que las prácticas educativas plantean a los docentes.

A ello se suma que diferentes actores entrevistados en diversas investigaciones (Insaurrealde, 2002; Terigi, 2011, entre otras) reclaman más conocimiento de los estudiantes “reales” como portadores de “culturas juveniles” y como sujetos que aprenden determinados contenidos; más conexión con escuelas en diversos contextos.

Si bien el análisis sobre las prácticas debería acompañar el proceso de formación, muchas veces se cuestionan y abandonan los aportes del conocimiento especializado, en particular el didáctico, y el aprendizaje que puede lograrse por la guía de otros más experimentados, sobre todo en la formación inicial. En algunos casos puede observarse también una visión optimista de las prácticas situadas, como toda fuente de saber.

A partir de esta situación descrita, en nuestro trabajo investigativo, nos planteamos algunos interrogantes, de carácter general, tales como: ¿Qué tipo de vínculo existe y/o debería existir entre la Didáctica General (DG) y las distintas instancias del Trayecto de la Práctica? ¿Qué continuidades y rupturas son analizables en esta relación, en el contexto de la nueva agenda didáctica? ¿Qué relaciones se establecen entre la Didáctica General y los campos de conocimiento disciplinar y el trayecto de la Práctica?

De allí se derivaron otros, de carácter más específicos, inspirados en trabajos investigativos ya publicados (Davini, 2015) ¿los contenidos académicos fueron significativos para las prácticas docentes? ¿Tuvieron integración con las prácticas profesionales? ¿Sobre qué criterios y principios generales de enseñanza actuarán los estudiantes en formación?

## ► OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

- » Determinar las relaciones que se establecen entre el Campo de la Práctica como contenido transversal

del curriculum y los otros campos de formación docente.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- » Analizar los contenidos y las estrategias metodológicas prescriptas en los Diseños Áulicos de las cuatro instancias del campo de la Práctica en la formación inicial primaria.
- » Analizar los contenidos y las estrategias metodológicas prescriptas en los Diseños Áulicos de las cuatro Didácticas Específicas (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales) en la formación inicial primaria.
- » Indagar acerca de las rupturas y continuidades que se establecen entre las diversas instancias del campo de la Práctica y las Didácticas específicas en la formación inicial de docentes.
- » Describir algunas representaciones de los alumnos respecto de la práctica docente.

## ► RELEVANCIA

Desde una perspectiva dialéctica se ha desarrollado una agenda de investigación en la que se analizan las influencias que ejercen cada uno de los ámbitos, personales e institucionales, en la formación del futuro profesor. En este marco han tenido una relevancia especial los trabajos que consideran los cambios que ocurren durante el proceso de las Prácticas, y las causas y consecuencias derivadas de estos cambios (Feiman-Nemser y Buchmann, 1988). Algunas conclusiones de dichas investigaciones, indican que los futuros docentes experimentan un cambio negativo en sus actitudes hacia los alumnos, la disciplina, la enseñanza y ellos mismos se vuelven más rígidos, más autoritarios, menos flexibles y menos interesados por las necesidades de las niñas y los niños. Su preocupación será finalizar las lecciones en el tiempo marcado más que detenerse en las diferencias individuales del alumnado. Entre las razones que pueden explicar estos cambios se habla de que los alumnos, al encontrarse con una determinada cultura de la escuela y con personas -profesores y docentes en general- con mayor estatus, tienden a aceptar las condiciones, patrones y relaciones existentes como unos “límites” que no se deben sobrepasar. Seguramente asuman que la realidad de la escuela que tienen es la única posible y tienden a racionalizar y legitimar las estructuras establecidas. Esta “familiaridad incuestionada” (Feiman-Nemser y Buchmann, op cit) limita extraordinariamente el pensamiento y la elección de otras alternativas.

Así pues, durante las Prácticas, los estudiantes se ven sometidos a ciertas presiones, no sólo institucionales, sino también derivadas de las relaciones con el tutor (o su profesor de la formación) y el docente (que le cede su curso). En esta situación es corriente que tales estudiantes “intenten causar buena impresión” y se subordinen a los requerimientos y roles que se espera de ellos, o que creen que se espera que realicen. Rosow (1965, citado por Zeichner, 1985) se refiere al “camaleonismo” para destacar que se trata de un mecanismo adaptativo extremo, sin que verdaderamente el sujeto se encuentre comprometido e involucrado interiormente.

Como indica Perrenoud (2006), la orquestación del habitus obliga a realizar un trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los compromisos y las relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y el saber hacer correspondientes. Así, afirma que no todo oficio es una profesión, sino que un profesional toma decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones para las cuales tiene que disponer de datos basados en el saber especializado y en el saber experto. Surgen así los espacios de decisión reflexiva en las prácticas que se fundamentan, indudablemente, en los aportes desde la Didáctica.

Recuperar el eje de la enseñanza implica comprender la docencia como práctica deliberada, dirigida a que los docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana. Es fundamental que quienes se forman desarrollen estas capacidades y aprendan a enseñar y que los profesores y docentes que los guían tengan la sincera confianza en que pueden hacerlo. Recuperar la centralidad de la enseñanza la coloca en una posición técnica e interpersonal, pero también incluye las funciones sociocultural y política, para que los alumnos alcancen los conocimientos y las herramientas culturales que les

permitan la inclusión social, así como la integración en diferentes contextos, instituciones y en el mundo del trabajo.

### ➤ ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para la siguiente investigación se propuso un estudio descriptivo-transversal. Un trabajo de estas características tiene por propósito describir cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno, intentando especificar y medir sus propiedades más importantes en un determinado grupo de personas. Además, al ser un estudio de tipo transversal, analiza un fenómeno en un momento dado (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 1991).

La muestra fue seleccionada de manera intencional no probabilística: se trabajó con todos los estudiantes regulares de tercer año del profesorado de Enseñanza primaria. Como instrumento para la recolección de datos se recurrió, en primer lugar, a la técnica de grupo focal (Cohen & Manion, 1990) y a partir del análisis de las constantes mencionadas se elaboró un cuestionario que fue completado por todos alumnos. Los resultados del mismo están siendo procesados en este momento.

Por otra parte se trabajará una entrevista con una muestra intencional de profesoras que dictan unidades curriculares en Tercer año, seleccionándose a quienes se desempeñan en Áreas Disciplinarias (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua, Matemática) y en el Área de Formación General (Práctica III) y las docentes a cargo de la asignatura Didáctica y Curriculum. El número de entrevistadas será de aproximadamente 15, por considerar a este número como representativo de la currícula.

### ➤ CONCLUSIÓN PROVISORIA

La siguiente puntualización corresponde a algunos datos que ya han sido procesados:

Este grupo de estudiantes representa el proceso de enseñanza y el de aprendizaje con plenas características sociales, es decir que contemplan la realidad de los sujetos aprendientes como el resultado de una construcción multidimensional, donde intervienen factores personales, sociales, culturales e históricos que hacen a un proceso de enseñanza y aprendizaje particular y particularizante. Lo primero está asociado a “comprender” al otro, al que se enseña como diferente y singular entre el conjunto plural del aula y el sistema de educación formal en general; y es particularizante porque se trata de un aprendizaje dinámico y situado, contextualizado.

Los futuros docentes le otorgan una particular significación a la planificación de la clase: para el futuro Profesor de Educación Primaria, se constituiría en la herramienta fundamental para la organización de tiempo y ritmos de aprendizaje de “ese” sujeto al cual se busca enseñar.

En algunas respuestas se hizo visible la tensión entre teoría y práctica. Los estudiantes (62%) declaran: *“La teoría no alcanza; lo escrito en los documentos y libros no es aplicable al ámbito áulico; no se cuenta con los materiales necesarios; debería existir mayor articulación entre materias, mayor comunicación entre los profesores; deben ponerse de acuerdo sobre criterios de enseñanza y evaluación.”* (Ministerio de Educación de la Nación, 2009) Estos datos entrarían en tensión con otras respuestas (31%) en las que consideran que los saberes aportados tienen que ver con la planificación de la clase, con la gestión de la misma y con el trabajo docente. Dichas categorías remiten a la posibilidad de generar mejores condiciones para el logro de los aprendizajes, lo que requiere la puesta en juego de saberes y capacidades en variadas y complejas situaciones de actuación profesional. Justamente, todas estas contradicciones mencionadas que no implican conflicto para los sujetos son características del pensamiento de sentido común (Moscovici, 1961/1976; Castorina, Barreiro y Carreño, 2010).

En otro sentido, pudo apreciarse una visión más positiva frente al planteo, cuando afirman que los saberes aportados se relacionan con los sujetos de aprendizaje, aludiendo puntualmente a los diferentes ritmos y modos de aprender, al vínculo docente-alumno, al trabajo con alumnos integrados a partir de capacidades diferentes. La óptica que predominaría aquí tiene que ver con la consideración de las trayectorias escolares previas y las particularidades de los sujetos, valorando las diferencias y ofreciendo posibilidades concretas de inclusión.

Un análisis puntual merece la referencia a la gestión de la clase porque en ella llama la atención el énfasis que colocan en el aspecto “dominio de grupo”, lo que representaría a los sujetos implicados (enseñante y aprendiente) es una relación jerárquica y asimétrica. Cabría preguntarnos entonces... ¿qué entienden por “dominio” los futuros docentes? ¿por qué “del grupo” y no de cada sujeto en particular? ¿Cómo entienden a las normas áulicas e institucionales: como una herramienta de control y vigilancia o como fuente de diálogo y de reflexión? ¿Es posible “dominar al grupo” y, a su vez, respetar la diversidad? Estos interrogantes quedarían, entonces, como futuros ejes de profundización y análisis.

Al momento de planificar, consideran que es fundamental partir de los saberes previos de los alumnos, promoviendo la comprensión en cada uno de los sujetos, ofreciendo situaciones diversas, acompañado a los alumnos que tienen dificultad para realizar la tarea, sintetizando ideas y explicaciones. Las nombradas son condiciones fundamentales para pensar que “(...) *Los profesores serán los encargados de diseñar los escenarios en que los alumnos puedan tomar decisiones que afecten a su propia actividad de aprendizaje, para lo cual las tareas que se postulan deben estar perfectamente planificadas y responder a criterios de relevancia, significación y facilidad de conquista de autonomía, por parte de los aprendices*” (Gallego y Salvador-Mata en Medina Rivilla, 2002).

Específicamente en relación con los componentes de la planificación, los estudiantes encuestados tienen dificultades para distinguir los objetivos de los propósitos como así también relacionarlos con las actividades propuestas. A su vez, se observa la escasa habilidad para argumentar la elección entre actividades de los alumnos y acciones/intervenciones del docente. Esto supondría una falta de claridad para analizar la coherencia interna de la planificación, “*pensar la planificación como un instrumento que permite revitalizar la tarea docente y enriquecer a las instituciones forma parte de considerar que la profesionalización se vincula, entre otras cosas, con el reflexionar y anticipar las acciones a realizar*” (Pitluk, 2006).

Consideramos entonces que, en la formación inicial, es muy débil la institucionalización de saberes relacionados con la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos y ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión. Ahora bien, si tenemos en cuenta que las Didácticas de la Formación Específica se despliegan en el tercer año de estudios, es evidente que las alumnas están en pleno proceso de construcción de los saberes específicos del enseñar y aprender, como también de la interrelación de los componentes de la planificación en la Práctica. Al momento de comenzar sus primeros desempeños en el aula los estudiantes están en clases teóricas en pleno proceso de integración de las disciplinas o áreas. “*La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia que, en la mayoría de los casos, los alumnos evalúan negativamente*” (Litwin, 2012).

En relación con aspectos más personales, los futuros docentes sienten que les falta “preparación” al momento de enfrentar situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, ya sea en relación con los contenidos y/o con las estrategias a implementar en el grupo-clase. Este ítem podría analizarse desde una doble perspectiva: la de los profesores formadores y la de alumnos en proceso de formación. Con respecto de los profesores debería reconocerse que en los ISFD el trabajo hacia el interior de los equipos docentes es más bien segmentado y atomizado y es hasta dudosa la mención de “equipos”, ya que en ese caso se trataría de objetivos, formación y bibliografía compartidos ya acordados y ésta es, lamentablemente, una realidad poco frecuente. Asimismo esa característica de trabajo se transmite hacia las escuelas de influencia, donde actúan los alumnos practicantes, por lo que la incoherencia o los dobles mensajes aparecen con frecuencia. A ello se suma, además, que los profesores del nivel superior tienen escasa experiencia real en el nivel para el que forman, por lo cual la situación se torna más compleja aún.

Podemos concluir que es necesario generar propuestas y estrategias superadoras de la relación teoría-práctica. Es más, Tenti Fanfani (2016) afirma que estos conceptos no son sustancias, son hechos sociales que sólo pueden entenderse en sus relaciones, por lo cual habría que analizar “esta teoría” y “esta práctica”: concretas, reales, contextualizadas en tiempo y espacio. Aún así siempre será necesario recuperar los aportes de la Práctica y la Didáctica (General y Específica) en sus íntimas relaciones.

## » BIBLIOGRAFÍA

- » Argentina, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2009). *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria*. Instituto Nacional de Formación Docente. Extraído de <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/primaria.pdf>
- » Bourdieu, P.(2002): *Campo intelectual y Proyecto creador*. Buenos Aires: Montessor.
- » Castorina, J.; Barreiro, A. y Carreño, L. (2010): El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual . En Carretero, Mario y Castorina, José. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 131-152). Buenos Aires: Paidós.
- » Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- » Davini, M. (2015): *La formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- » Feiman-Nemser, S. y Buchmann, M. (1988): Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En Villar, L. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy Marfil, 301-314.
- » Gallego J. y Salvador Mata F. (2002) El diseño didáctico: Objetivos y Fines. En Medina Rivilla, Antonio; Salvador Mata Francisco. *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- » Gimenez, G. (2014): Didáctica general y Didáctica/s de la Lengua y la Literatura: cruces, tránsitos y resistencias. En Civarolo, María y Lizarriturri, Sonia –Comp.- *Didácticas General y Didácticas Específicas: la complejidad de sus relaciones en el Nivel Superior*, Córdoba: Universidad Nacional de Villa María.
- » Hernández Sampieri, R.; Fernández Callado, C. y Baptista Lucio, P. (1991): *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw-Hill.
- » Insaurrealde, M. (2002): *El proceso de desarrollo curricular del Espacio de la Práctica Docente*. Tesis de la Maestría en Didáctica: UBA.
- » Litwin, E.(2012): *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Moscovici, S. (1961/1976) : *La Psychanalyse: Son image et son public*. París: Presses Universitaires de France.
- » Perrenoud, P. (2006): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- » Pitluk, L. (2006): *La planificación didáctica en el jardín de infantes*. Rosario: Homo Sapiens.
- » Tenti Fanfani, E. (2016). Conferencia: Imaginarios, mitos y representaciones sobre la educación y sus instituciones. II Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud „Urgencias subjetivas: niños y adolescentes dispersos, aburridos, solos“. Sede: FCE. En línea: <https://www.youtube.com/watch?v=XYU6xZr9EAc>
- » Terigi, F. (2011): *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Informe Final. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- » Zeichner, K. (1985): “Dialéctica de la socialización en el Profesorado”. *Revista de Educación*, 277, 95-123.

# Jóvenes y experiencias escolares: ¿Ser o estar? Acerca de los sentidos y las significaciones de participar en sus clases

LUCAS, Julia Paola / UNQ - juliaplucas@gmail.com

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: jóvenes, participación, apropiación, experiencia escolar

## ► Resumen

La intencionalidad de este relato es comunicar algunas oportunidades que se presentaron en el Instituto En un momento histórico donde la participación de los jóvenes en los escenarios sociales y políticos suscita diversas miradas –ya sea para promoverla o sea para criminalizarla-, este trabajo, como parte de una tesis de maestría en curso, se pregunta aquello que acontece con la participación de los jóvenes en sus experiencias escolares. Específicamente, nos convoca la pregunta acerca de cuál es la relación posible entre esta necesidad de promover mayores grados de participación en la población juvenil y aquello que acontece efectivamente con la participación de los estudiantes en el contexto escolar.

Para ello, y a partir de una perspectiva de tipo etnográfica, esta investigación se realiza en el contexto de una escuela secundaria ubicada en la localidad de San Francisco Solano, Partido de Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Allí se trabajó con un curso de cuarto año, con jóvenes de entre 16 y 18 años de edad. Tomando como punto de partida algunos aportes provenientes de la perspectiva contextualista o situacional del aprendizaje, este trabajo, describe y analiza aquello que los jóvenes estudiantes entienden por participación, y cómo la misma varía según cada materia, profesor, propuesta pedagógica o forma en que el estudiante entiende por participación. Ligado a ello, se reflexiona en torno de la forma en que los estudiantes, a través de las propuestas que realizan sus profesores, se relacionan con el saber.

## ► Introducción

En las últimas décadas en Argentina, la relación entre juventudes y formas de participación política parece haber atraído la mirada atenta de diversos sectores sociales. Sea para analizarla, sea para promoverla, o ya sea para criminalizarla, tanto desde las esferas gubernamentales como las no gubernamentales, tanto desde la esfera pública como desde la privada, la participación de los jóvenes en la vida política de nuestro país cobra una centralidad inusitada.

En el ámbito educativo, la necesidad de promover mayores grados de participación de los estudiantes se visibiliza tanto en la existencia de una serie de experiencias educativas llevadas adelante por sus propios maestros, así como por la aparición en los últimos años, de proyectos y programas provenientes especialmente de la esfera pública –sin excluir la privada-. Es la democratización de las instituciones educativas, el hilo común entre las diversas experiencias existentes.

En este contexto, nos convoca la pregunta acerca de cuál es la relación posible entre esta necesidad de promover mayores grados de participación y aquello que acontece efectivamente con la participación de los estudiantes en el contexto escolar. Específicamente, la pregunta es por el modo en que dialogan las voces de los estudiantes, con las prácticas educativas que efectivamente se ofrecen

en el ámbito escolar.

Para ello, y a partir de una perspectiva de tipo etnográfica, esta investigación se realiza en el contexto de una escuela secundaria ubicada en la localidad de San Francisco Solano, Partido de Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Allí se trabajó con un curso de cuarto año, específicamente con cinco materias que forman parte de la Estructura Curricular del Nivel Secundario, Orientación Gestión: Política y Ciudadanía, Sistemas de Información Contable (SIC), Inglés, Geografía y Gestión de las Organizaciones. Dentro de esta última materia, se observó la realización de un Proyecto Institucional denominado NEPSO (Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión), que tiene por objetivo promover la investigación como una forma posible de aprender en la escuela, sobre temas de interés para los jóvenes. Finalmente, dentro de los espacios y experiencias observadas, se encuentra la conformación del Centro de Estudiantes de la Escuela, cuyo Presidencia ganó el curso con el que se trabajó, y que dada la temática de la investigación, pareció interesante incluir. Dentro de los espacios y experiencias mencionadas, se trabajó con docentes y estudiantes. Estos últimos son jóvenes que poseen entre 16 y 18 años de edad.

Tomando como punto de partida algunos aportes provenientes de la perspectiva contextualista o situacional del aprendizaje, este trabajo, como parte de una tesis de maestría en curso, describe y analiza aquello que los jóvenes estudiantes de una escuela media entienden por participación. Ligado a ello, se reflexiona en torno de la forma en que los estudiantes, a través de las propuestas que realizan sus profesores, se relacionan con el saber.

### ► *Problema de investigación y perspectiva de abordaje*

Desde hace tiempo, desde diversas voces se viene señalando el desencuentro que parece producirse entre las denominadas culturas juveniles y la cultura escolar. Respecto de ello, se señala con frecuencia que las formas de vida de niños y jóvenes, las formas en que los mismos acceden al conocimiento, las prácticas culturales y sociales que llevan adelante parecen presentar cierto quiebre respecto de las prácticas que acontecen al interior de los contextos educativos. Es interesante señalar en este sentido, que si bien las culturas juveniles parecen haber atravesado profundos cambios, por su contrario, las prácticas escolares parecen haber conservado componentes sustantivos del formato moderno. La gradualidad, la simultaneidad sistemática, así como la distribución de posiciones subjetivas de docentes y alumnos, son algunos de dichos componentes. Respecto de este último punto, se ha señalado con frecuencia, que la posición de alumno se ha asimilado a la posición del *infante* moderno.

Es decir, el dispositivo escolar moderno guarda para los estudiantes una posición de heteronomía y de acceso graduado y dosificado a la cultura escolar/adulta (Baquero, 2001). De este modo, cuando se observa la participación de los niños y jóvenes en otros ámbitos de la vida cotidiana, se suele señalar que los estudiantes tienen por lo general menos autonomía en las escuelas que la que tienen en otros ámbitos sociales.

A partir del planteo descripto se origina el Proyecto de Investigación "*La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio*"<sup>37</sup> el cual se propuso explorar las variaciones producidas en estas formas de participación en proyectos y experiencias educativas en el nivel medio que se han propuesto generar formas alternativas de participación de los estudiantes en la experiencia escolar y en la gestión de sus aprendizajes. Entre ellas, son de interés las que han protagonizado en los hechos una legitimación de la palabra y de los saberes extra-escolares de los estudiantes.

Una posible forma de registrar y profundizar nuestros conocimientos respecto de las formas de participación de los estudiantes, es escuchando precisamente qué piensan ellos respecto al respecto: qué entienden por participación, de qué manera participan en las diferentes clases que por las cuáles transitan y de qué manera perciben sus propias formas de participar.

37 Proyecto "La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio". Programa "Escuela, Diferencia e Inclusión", Universidad Nacional de Quilmes. Director: Baquero Ricardo

A partir de estas preguntas, y en el marco del proyecto anteriormente descrito, lo que se aquí se presenta son los primeros resultados de una la realización de una tesis de tipo etnográfica, cuyo principal objetivo fue indagar la perspectiva de los estudiantes respecto de sus formas de participación en la escuela. Lo que se buscó específicamente, fue indagar las formas en que los estudiantes se apropian y relacionan con los saberes que se les ofrecen en el contexto escolar.

Dicha etnografía fue realizada en una escuela secundaria ubicada en la localidad de San Francisco Solano, Partido de Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Allí se trabajó con un curso de cuarto año, específicamente con cinco materias descritas anteriormente. Dentro de los espacios y experiencias mencionadas, se trabajó con docentes y estudiantes. Estos últimos son jóvenes que poseen entre 16 y 18 años de edad.

Allí se realizaron observaciones participantes, entrevistas abiertas a estudiantes y profesores, entre otras técnicas.

### ► *La producción académica en Argentina respecto de las formas de participación estudiantil en contextos escolares y extra-escolares*

Desde diversos ámbitos provenientes de las ciencias sociales, la participación social y política de niños y jóvenes, parece haber devenido en un objeto privilegiado de análisis. Un hilván común entre los diversos trabajos existentes, parece ser la necesidad de poner de manifiesto y discutir por un lado, con aquellas perspectivas –aunque también con el sentido común– que señalan la apatía o el desinterés de estos sujetos por lo político, a la vez que intentan dar visibilidad a las diferentes formas en que niños y jóvenes han comenzado a participar en los procesos de movilización social. Específicamente, han logrado poner en discusión qué es lo que se entiende por político en las prácticas que tiene como protagonistas a las infancias y las juventudes.

En los trabajos que abordan el tema de la participación en los contextos escolares, se señala la necesidad de deconstruir la naturalidad con que sea ha concebido las formas de la experiencia escolar, así como las concepciones infantilizantes que subyacen a la posición de estudiante. La deconstrucción de estos conceptos, parece permitir, para estos trabajos, una mirada interesante a la hora de pensar en la apertura de espacios y tiempos donde los jóvenes, puedan expresar sus voces. Tomando posicionamiento respecto de la idea de que los contextos escolares sean espacios donde la ciudadanía sea una práctica concreta y no un acto de mera enunciación, estos trabajos logran arrojar luz sobre la necesidad de repensar las relaciones que se establecen, entre unas formas de vida juveniles que logran poner en tensión una supuesta *naturaleza* de lo escolar.

### ► *Jóvenes, escuela y participación ¿Qué es participar?*

Partiendo de la necesidad de echar luz respecto de las formas concretas de participación de los estudiantes en la escuela, en este caso secundaria, a continuación se presentan algunas ideas de aquello que los estudiantes entienden por participación, así como algunos de los argumentos respecto de cómo participan en cada uno de los espacios curriculares señalados y la pregunta acerca del porqué.

Para comprender el concepto mismo de participación, y comprender por qué algunos estudiantes participan en algunas de sus clases y otras no, acudimos a la perspectiva contextualista o situacional del aprendizaje. Frente a las perspectivas que toman como unidad de análisis a los sujetos para pensar el aprendizaje, o su contracara, el fracaso escolar, desde la perspectiva que aquí se adopta, se propone pensar en términos de situación o contexto. Lo que se propone, como bien señala Rodrigo, es considerar el contexto “*como algo inseparable de las acciones humanas, y no como una mera variable externa que influye en ellas, es que ha llegado el momento de buscar nuevas unidades de análisis que permita captar este a agregado funcional que forma una persona y su contexto*” (Rodrigo, 1994:31). A partir de esta concepción una serie de autores visualizan la constitución, el desarrollo y el aprendizaje desde una perspectiva situacional, proponiendo una serie de categorías para analizarlo.

Al respecto, Rogoff formula la categoría de *actividad o evento*, lo que permite reformular la

tradicional visión de individuo-entorno físico o cultural. Según la autora, es necesario pensar el desarrollo y aprendizaje de un sujeto en términos de actividad o evento *“En lugar de analizar la posesión de una idea o una capacidad se centra en el análisis de los cambios activos que se producen en un evento en curso y en los que las personas participan [...] Los eventos o metas se organizan en torno a metas que le dan sentido [...] los procesos mentales no pueden analizarse con independencia de la meta y de las acciones prácticas e interpersonales que intervienen para lograrla [...] el pensamiento no puede surgir como algo significativamente separado de la acción, las circunstancias y la meta [...] La multiplicidad es algo esencial en el proceso de desarrollo. Más que asumir que el desarrollo avanza hacia un solo punto final universal”* (Rogoff, 1997:55).

La categoría de actividad, puede ser analizada desde tres dimensiones interconectadas: apprenticeship<sup>38</sup>, participación guiada y la apropiación participativa. Estos planos suponen el análisis del evento o actividad sobre la base de una *figura-fondo*. *“La ponderación de uno de ellos suele hacerse sobre la superficie de los restantes”* (Ibíd.:169). Solo retomaremos aquí la idea de apropiación participativa, la cual sugiere la idea de concebir las prácticas educativas formadas como comunidades de aprendizaje *“el modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas [...] se trata de un proceso de reconversión, más que de adquisición”* (Rogoff, 1997, s/p). Con la idea de participación, la autora no refiere sólo a *tomar parte* de una actividad, sino de *ser parte* de la situación. La idea de participación encierra en sí misma la explicación del aprendizaje.

Respecto de las formas posibles de participación, Trilla y Novella (2001) las caracterizan en simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación. La primera se caracteriza por ser aquella donde los sujetos toman parte de un proceso o actividad como espectadores o ejecutantes, sin haber intervenido en la preparación de la misma ni haber tomado decisiones sobre su contenido o desarrollo. En resumen, se caracteriza por ser aquella donde los sujetos simplemente *están o hacen acto de presencia*. Un segundo tipo de participación es denominada por el autor como participación consultiva, y hace referencia a una modalidad donde lo que cobra particular importancia la palabra de los sujetos participantes. Pueden existir diferencias en cuanto a las formas de participación consultiva, en tanto las opiniones y pensamientos compartidos pueden ser tenidas en cuenta por quien realiza la consulta, como puede que no. También puede diferenciarse en función de si es una participación interpelada desde instancias de mayor jerarquía o si es el resultado de iniciativas individuales o colectivas (como puede ser una manifestación o la conformación de un movimiento social). Un tercer tipo de participación es la que Trilla denomina proyectiva. A diferencia de las formas de participación anteriormente citadas, donde la realización del proyecto poseía cierta connotación de exterioridad, la participación proyectiva se caracteriza por ser instancias donde son los sujetos implicados los que toman las decisiones acerca del proyecto en cuestión. Por último se encuentra la metaparticipación, donde son los propios sujetos quienes piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación, donde se exige la posibilidad de tomar parte en las decisiones.

- » 1. Desde la perspectiva de los estudiantes ¿Qué es participar?
  - » 1.1. I Nivel de participación: Inmersión/Implicación
- » Alumna: “Estar presente en la clase, inmersa”: Diferencian entre participar en la clase y estar en la clase. Con el profesor “X” sienten que no están en la clase, que están obligados, que quiere instalar prácticas pre-universitarias
  - » 1.2. II Nivel de participación
- » Es hablar (ver diferenciación más abajo).
  - » 1.3. III Nivel de participación
- » Es hacer la tarea que pide el profesor
- » Es “pasar al frente”: “Inglés nos hace participar. Porque también hace que nosotros pasemos al pizarrón. No es que nos da la tarea y bueno, nos arreglamos nosotros”.
- » Participan porque tienen miedo de no aprobar la materia.
- » “En derecho, si no participas el profesor te saca del aula”.

38 “Apprenticeship”: en inglés, término que se utiliza para referirse al aprendizaje práctico, como el que se da en las actividades artesanales, manuales, etc. En castellano, utilizamos la palabra aprendizaje tanto para designar el proceso cognitivo-individual (learning) como el práctico social. (Rogoff, 1997:26. N del E.; Citado en Baquero y Limón Luque:167)

- » Participar es hacer lo que el profesor te pide

“Comportándonos como soldados”.

“Por ahí te preguntan algo y vos tenés que contestar”.

Según lo que se enuncia por parte de los estudiantes, participar adquiere diversos grados de implicación en la actividad que se desarrolla. Tomando los aportes de Trilla, es posible señalar que el I Nivel de participación implica la inmersión/implicación del estudiante en la actividad. Es una actividad donde el sujeto se siente implicado, tomado o interpelado por la situación que se presenta.

En el Nivel II de participación “hablar” se vuelve desde la perspectiva de los estudiantes –pero también de los profesores- una forma posible de participación, y vale aclarar que una de las más citadas a la hora de preguntarse acerca de qué es participar. En las entrevistas realizadas “Hablar” como sinónimo de “Participar” aparece en un doble sentido: a) aquellas formas de diálogo donde los estudiantes hacen referencia al tema que se está tratando en la clase, y b) aquellas intervenciones donde algún estudiante habla, aun cuando lo que diga, no se encuentre absolutamente relacionado con el tema que se está tratando. Esta forma de concebir la participación se puso en juego especialmente cuando se preguntaba a los estudiantes por las formas de participación de sus compañeros. Allí se identificó a los estudiantes más “charlatanes” como una parte de los más participativos.

Este segundo nivel de participación, donde los intercambios lingüísticos en clase son concebidos por los estudiantes como formas de participación, aunque no obstante, el acto de hablar puede incluir la implicación/inmersión de los estudiantes en el tema, o no.

Un Tercer Nivel de Implicación está dado por aquella forma de participación donde los estudiantes hacen lo que el profesor pide que hagan, explícita o implícitamente. Lo que parece escasear aquí es la implicación subjetiva de los sujetos. No hay aquí –más que las preguntas donde el estudiante pide aclaración respecto de la actividad- algún tipo de demanda hacia el docente.

- » 2. Según los estudiantes ¿De qué depende la participación?
  - » Dicen no participar igual de todas las clases/Participan/actúan según la formas de ser del profesor. Se participa o no según el profesor
  - » Cómo te caiga el profesor/Depende del profesor
  - » De cuánto te interese la clase
- » 3. La participación de los estudiantes, desde la perspectiva de los docentes
  - » Se diferencia por grupos de chicos en el mismo salón
  - » El uso de la palabra, hablar o no hablar suele parecer vinculado al tema de la participación.
  - » “Ellos son muy participativos. Hacen la tarea y después se ponen a hablar. Los otros grupos no hacen nada, solo hablan. Algunos chicos son muy calladitos”. En esta cita, hablar no está relacionado con la tarea escolar. No obstante el silencio se ve como una falta.
  - » Estar “Hay un grupo que viene a estar, y hay un grupo que se ocupa. Los dos son concientes de que tienen que estar en la escuela y de que tienen que participar y que es el único medio que les va a dar una guía”
  - » La idea de participación vinculado a lo político partidario y lo político partidario como algo malo.

### ➤ *Las relaciones con el saber, según la perspectiva de los estudiantes*

Bernard Charlot a lo largo de una serie de diversos trabajos e investigaciones presenta una serie de interrogantes en torno de los estudiantes y sus relaciones con el saber. Planteando un giro en torno de las tradicionales formas de explicar el fenómeno del fracaso escolar (explicaciones que suelen plantearse en términos de un déficit social y cultural de los estudiantes y sus familias), este autor se interroga más bien por los logros escolares. Más precisamente, se pregunta ¿Por qué estudiaría un alumno?”. Según Charlot, esta pregunta reenvía a tres preguntas fundamentales: ¿Qué sentido para un alumno ir a la escuela? ¿Qué sentido tiene para el estudiar –o no estudiar- en la escuela? ¿Qué sentido tiene para el aprender y comprender en la escuela o en otro lado?

Según Charlot “La cuestión de las relaciones entre juventud y educación se plantea sí en términos

de sentido y de actividad –sin olvidar por ello que el joven ocupa una posición social en una sociedad desigual–. La postura epistemológica y metodológica es la de una «lectura positiva», es decir un intento de comprender la realidad a partir de los procesos que contribuyen a producirla y a estructurarla y no (solamente) a partir de una «lectura negativa» poniendo el acento en lo que «falta» para que la realidad sea otra que la que es. Dicho de otro modo, para comprender las dificultades escolares del niño, no basta con preguntarse lo que no tiene y lo que no es, debemos primero y antes que nada analizar las situaciones que vive, sus prácticas (y las de aquellos que lo educan) y el modo en que las interpreta. Lo que nos lleva a estudiar su relación con el saber (y de modo más amplio «el aprender») y con la escuela (y, más ampliamente, con otros lugares de educación y de formación). Este análisis procura no olvidar nunca que el alumno es un sujeto (humano) ocupando una *posición social...*” (Charlot, 2009:13).

Desde el punto de vista planteado por Charlot no hay equivalencia entre la relación que los estudiantes mantienen con la escuela y la que mantienen con el saber. La relación que mantienen con la escuela está atravesada por la cuestión del sentido.

Así por ejemplo, para la mayoría de los jóvenes que participaron en esta investigación se va a la escuela para “Ser alguien en la vida”, “Para el día de mañana tener un trabajo”. De este modo es posible ver que ir a la escuela no es pensada en términos de la apropiación de unos ciertos saberes, sino que se encuentra relacionado con la posibilidad de acceder a un trabajo y a una posición social. “Los propios jóvenes expresan la síntesis entre la dimensión social y singular de la existencia diciendo que lo esencial es para ellos “llegar a ser alguien”, a través de la escuela o de otros medios, inclusive, a veces, ilegales. Lo esencial, es el proyecto de vida, el proyecto de sí, la esperanza de ver reconocido su valor por los otros...y por sí mismo [...] Ser joven, es confrontarse al desafío, y a la necesidad de transformarse en alguien, a la vez semejante a los demás y diferente a ellos, apropiándose del mundo que ya está allí” (Ídem, pág.15).

## ► Conclusiones

Es posible señalar hasta aquí, que según los materiales de trabajo encontrados parecen poner en discusión esta idea de reconocer y generar espacios y formas de participación del alumnado, en contraposición a las formas escolares que se ofrecen. Este hecho deviene en un fenómeno interesante de indagar, pues es la escuela la institución que se erige como el espacio de preparación para el ejercicio de la ciudadanía. En resumen, el espacio escolar ofrece formalmente instancias de participación, pero de hecho excluye las voces de niños y jóvenes en sus propuestas.

No existe, entre los estudiantes una forma única de concebir la participación en sus experiencias escolares. No obstante, hacer uso de la palabra, aparece como la forma más común de entenderla, tanto para estudiantes como para profesoras, mientras el silencio puede ser leído como signo de ausencia de participación, o como una forma posible de la misma, pues el silencio se presenta allí como indicador de que se “está haciendo la tarea”.

Ir a la escuela, se relaciona más con los proyectos de vida de estos jóvenes, que con la necesidad de aprender unos ciertos conocimientos.

En un momento en que socialmente se piensa en la participación de niños y jóvenes, en términos políticos, o en un escenario donde desde la psicología educacional se piensa en la participación activa de los sujetos como una forma posible de mejorar las prácticas de aprendizaje, se hace imprescindible seguir profundizando este tema.

## ► Bibliografía

- » Baquero, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha” en *Cuaderno de Pedagogía Rosario* Año IV Nº 9, 71-85; 2001.
- » Batallán, G. & Campanini, S. La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes: Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología*. Número 28, Año 2008. Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=51850275X2008000200005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51850275X2008000200005&lng=es&nrm=iso) ISSN 1850-275X. Acceso en: 26 de Noviembre de 2011.

- » Butler, U. & Princeswal, M. Cultures of participation: young people's engagement in the public sphere in Brazil, In *Community Development Journal*. Año 45. Número 3. P. 335-345. 2010.
- » Konterllnik, I. La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de ciudadanía? En: *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. 1998. Bogotá. Colombia. Actas del Seminario, UNICEF. 1998, p. 33-44.
- » Nuñez, P. Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la participación juvenil' en el espacio escolar". En: Saintout, F. Editora. *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires: Prometeo. (2010).
- » Padawer, A. Movimientos Sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización. En *Intersecciones en Antropología*. Nº 10. Año 2008. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- » Rodrigo, M.J. (1994) Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.
- » Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J.; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- » Scarfó, G. Tensiones en torno a la relación entre niños, jóvenes adolescentes y trabajo. Un estudio antropológico en el seno de dos movimientos sociales. En *Revista Margen*. Número 57. Buenos Aires, 2010.
- » Trilla, J. y Novella, A. (2001) Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164

# *Evaluación de los aprendizajes en la Escuela Secundaria: análisis de normativas y formatos de evaluación utilizados por docentes de Literatura y Matemática del Ciclo Superior*

*Machicado, Susana Gimena / Universidad Nacional de General Sarmiento - machicado-gimena@hotmail.com*

---

*Eje: Construcción de conocimientos y saberes*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras clave: Escuela Secundaria, docentes, formato de evaluación, tareas académicas, enfoques de aprendizaje.*

## » *Resumen*

El trabajo presenta resultados del Proyecto de Investigación denominado: Un análisis de los formatos de la evaluación de los aprendizajes empleados en asignaturas del ciclo superior orientado de la escuela secundaria y sus relaciones con el aprendizaje de los estudiantes<sup>39</sup>. La investigación estuvo orientada por el supuesto de que la evaluación ejerce influencia sobre los aprendizajes de los estudiantes, ya que el conocimiento del estudiante sobre las formas de evaluación opera como instancia mediadora, en tanto le permite orientar su modalidad de estudio. Esta perspectiva implica situar a la evaluación en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El objetivo general de la investigación fue analizar los formatos de evaluación adoptadas por docentes en relación con la preparación de los estudiantes y su rendimiento. Los ejes de indagación fueron las siguientes: aspectos normativos e institucionales que influyen en las prácticas docentes, programación de la evaluación, recolección de información con los instrumentos seleccionados, criterios de valoración y calificación, preparación de los estudiantes para las instancias de evaluación, devolución y comunicación de los resultados.

En cuanto a la metodología, el diseño contempló las siguientes etapas: selección de escuelas, cursos y asignaturas; análisis de la normativa que regula la evaluación de los aprendizajes; entrevistas en profundidad a profesores; relevamiento de instrumentos de evaluación; y análisis de la información recolectada.

En esta oportunidad, presentamos el diálogo que se establece entre: las definiciones establecidas en marco normativo de la jurisdicción, las tareas académicas propuestas a los estudiantes en las instancias de evaluación y la construcción de las calificaciones por parte de los docentes.

## » *Introducción*

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional y con la misma se retoma la estructura educativa previa a la Ley Federal de Educación, es decir, los niveles de educación primaria y secundaria. A su vez, se extiende la obligatoriedad a la educación secundaria, un nivel educativo tradicionalmente selectivo. Esta situación plantea un proceso de masificación en el que las políticas públicas se orientan a garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en las escuelas. Sin embargo,

---

<sup>39</sup> Este proyecto de investigación se inscribe en el marco de una Beca de Formación en Investigación y Docencia para estudiantes de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), la investigación estuvo bajo la dirección de Silvina Feeney.

en este marco se pone en evidencia, por un lado, que la inserción en la escuela secundaria no es suficiente para garantizar que los estudiantes accedan al conocimiento, que debería transmitirse en la escuela, y que logren apropiarse del mismo. Por otro, que dentro de esta institución educativa se generan distintos procesos de exclusión (Gentili, 2009; Terigi, 2009).

En este contexto, las prácticas de enseñanza y evaluación juegan un papel fundamental en la posibilidad que tienen los estudiantes de adquirir o no determinados saberes. Desde este marco de preocupaciones, la investigación se centró en los formatos de evaluación que emplean los docentes de la escuela secundaria, entendiendo por “formato de la evaluación” a la configuración que adopta la evaluación, incluyendo: la técnica e instrumento empleado, la tarea que se propone al estudiante (la demanda cognitiva que supone, su grado de complejidad), las condiciones para su resolución (individual/grupal, en el salón de clases/fuera del salón de clases, entrega inmediata/entrega diferida), el grado de explicitación de las reglas y de los criterios de evaluación (Camilloni, Basabe y Feeney, 2009).

La investigación estuvo orientada por una perspectiva según la cual, la naturaleza y forma de las tareas de evaluación ejercen un impacto significativo sobre las disposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje y, muy particularmente, sobre las actividades que llevan a cabo para prepararse para esas situaciones. Los alumnos perciben los requerimientos y exigencias de la evaluación, y esas expectativas definen un marco mediante el cual interpretan y reconstruyen el contenido del curso. En este sentido, el estudio sobre las docentes y sus formas de evaluar a los estudiantes, resulta de singular importancia pues permite comprender aspectos vinculados a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El proyecto de investigación se planteó como objetivo general, analizar los formatos de evaluación adoptadas por los docentes en relación con la preparación de los estudiantes y su rendimiento. A su vez, se plantearon los siguientes objetivos específicos: describir diferentes modalidades de evaluación empleadas por los docentes y caracterizar sus opiniones acerca del tipo de formatos de evaluación implementados (los motivos de sus elecciones, y las cuestiones tenidas en cuenta en su diseño, administración y calificación).

El conjunto de instituciones que seleccionamos son Escuelas de Educación Secundarias de gestión privada y estatal, pertenecientes a la Región IX de la provincia de Buenos Aires (José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno y San Miguel). Se hicieron entrevistas a doce docentes de literatura y matemática, se analizaron instrumentos de evaluación empleados por los profesores de las asignaturas y cursos seleccionados, se hicieron entrevistas a directivos; y se analizaron los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires correspondientes a las asignaturas seleccionadas y el Régimen Académico para Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

A continuación, presentamos resultados del análisis de tres aspectos que resultan relevantes por el peso que tienen en las prácticas de evaluación de los docentes y el consecuente impacto en la formación de los estudiantes.

### ► *Acerca de las definiciones sobre la evaluación de los aprendizajes en el Diseño Curricular y Régimen Académico*

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la Escuela Secundaria está regulada por los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2010-2011) y el Régimen Académico para la Educación Secundaria (Resolución N° 587/11).

En los apartados acerca de la evaluación de los aprendizajes para las áreas de Literatura y Matemática, se concibe a la evaluación como un proceso que permite a docentes y estudiantes conocer el estado de situación de la tarea que realizan juntos, y que involucra a todas las actividades que el docente propone a los estudiantes. De este modo, no debe asociarse la evaluación únicamente a la calificación que surge de las pruebas escritas. Asimismo, se resalta el carácter recursivo de la evaluación, es decir, que los docentes deben retomar las prácticas donde los estudiantes presenten mayores dificultades para facilitarles la apropiación de aspectos fundamentales de las mismas. En esta línea,

también se destaca que si bien los docentes pueden evaluar el desempeño de los estudiantes en una práctica determinada, a lo largo del año deberán tener en cuenta el proceso global.

En relación con la calificación, se señala que el docente debe llevar registros personalizados de los progresos de los estudiantes y considerar, como un punto más a la hora de calificar, la distancia entre sus construcciones y los saberes matemáticos. A su vez, el docente también debe ponderar el propio proceso de enseñanza de la materia y contemplar la distancia entre lo planificado y lo efectivamente realizado. Asimismo, los profesores deben ofrecer momentos de devolución personalizada a los estudiantes, que complementen los comentarios que realiza en los exámenes al corregirlos; e informar a los estudiantes sobre lo que se espera que mejoren, lo cual contribuye a la construcción del oficio de alumno.

En tanto que en el Régimen Académico del Nivel Secundario (Anexo 4: "Evaluación, acreditación y calificación de los estudiantes"), podemos destacar un conjunto de definiciones que acotan, en un grado importante, las prácticas de los docentes. Por un lado, se señala que el equipo que tenga a cargo cada materia debe comunicar por escrito a los estudiantes y adultos responsables: las expectativas de logro, objetivos de aprendizaje, contenidos curriculares prescriptos, bibliografía, modalidades e instancias de evaluación, y cualquier otro elemento conveniente para el mejor desempeño escolar de los estudiantes. Por otro lado, se resalta que antes de que finalice cada período trimestral, los profesores deben informar al equipo directivo sobre el desempeño de cada estudiante. A su vez, al terminar cada trimestre, se deben comunicar por escrito de las calificaciones correspondientes a los estudiantes y adultos responsables.

En lo que refiere específicamente a las calificaciones, se resalta que el estudiante debe tener como mínimo tres calificaciones parciales por trimestre, un de las cuales debe ser escrita. Así, la calificación final de cada período trimestral debe surgir del promedio de esas tres o más calificaciones, la cual se consignan en números enteros, según la escala de uno (1) a diez (10). Por su parte, la calificación final de cada materia resulta del promedio de las tres notas de cada trimestre y debe expresarse en números naturales, según la escala de uno (1) a diez (10) o en números naturales, sin efectuar ningún tipo de redondeo.

Con respecto a la acreditación, se establecen tres requisitos para acreditar los aprendizajes que corresponden a cada materia: una calificación en cada período trimestral, una calificación mínima de cuatro (4) en el último trimestre y una calificación final mayor a siete (7). A su vez, se explicita que los estudiantes cuyo promedio final sea menor a siete (7) deberán presentarse ante Comisiones Evaluadoras en turnos indicados en el Calendario Escolar.

En relación con las instancias de evaluación ante las comisiones evaluadoras, se destacan los siguientes aspectos: los estudiantes y adultos responsables deben ser notificados sobre los criterios de evaluación pautados para cada unidad curricular; los estudiantes deben contar con periodos de orientación y apoyo; la modalidad de la evaluación debe ser escrita, la instancia oral y/o práctica sólo para los casos donde la naturaleza de la materia lo requiera o para ampliar la evaluación escrita; se puede incluir otros requisitos como la entrega de la carpeta completa; para acreditar la materia el estudiante debe obtener una calificación de cuatro (4) a diez (10) puntos; finalizada la instancia de evaluación, se deben entregar las pruebas escritas a la autoridad del establecimiento; y en el caso de haberse implementado una instancia oral, se deberá acompañar un registro de lo acontecido mediante protocolo de examen elaborado para este tipo de instancias.

A partir de lo analizado en este apartado dedicado al marco normativo, podemos señalar que los Diseños Curriculares se extienden en recomendaciones sobre la evaluación en tanto proceso, en este sentido, se enfocan en la práctica de evaluar y en recomendaciones didácticas que van en la línea con los enfoques de la evaluación formativa y formadora. También, cabe destacar que las recomendaciones de los diseños no orientan como instrumentar la evaluación en aulas que tienen perfiles de estudiantes con distintos puntos de partida. Es un enfoque interesante pero que puede no encontrarse en sintonía con las realidades dentro de las aulas y de las poblaciones que asisten a la escuela. En cambio, el Régimen Académico se focaliza en normas acerca de la calificación y promoción de los estudiantes, y prescribe más las instancias de evaluación antes las mesas examinadoras que las otras instancias durante la cursada.

En las entrevistas realizadas, los docentes señalan que toman como referencia al Régimen Académico y lo que allí regula, y no tienen en cuenta las recomendaciones de los diseños. Sólo dos

docentes dan cuenta de una lectura atenta del Diseño Curricular para su área. Sin embargo, no hacen referencia a aspectos vinculados a la evaluación. Otra cuestión que surgió en las entrevistas, es la confusión sobre el emisor del régimen académico ya que varios docentes no tienen claro si es la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires o la propia Escuela.

### ➤ *Acerca de los Instrumentos de Evaluación: las tareas académicas propuestas a los estudiantes*

Desde nuestra perspectiva, el proceso de aprendizaje, proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento, es una construcción que se realiza mediada por las tareas académicas que los docentes proponen a los estudiantes tanto dentro como fuera del aula (Fenstermacher, 1989). Respeto a estas tareas, Doyle (1986) distingue cuatro categorías generales de tareas académicas: tareas de memoria (reconocimiento o reproducción de información previamente encontrada), tareas de rutina o de procedimiento (aplicación de una fórmula o algoritmo para generar respuestas), tareas de comprensión o entendimiento (reconocimiento de versiones transformadas de información previamente encontrada, aplicación de procedimientos a nuevos problemas o decisión sobre que procedimientos son aplicables a un problema, o realización de inferencias a partir de la información o procedimientos previamente encontrados) y tareas de opinión (manifestación de preferencia por algo o su perspectiva sobre algún asunto). Cada una de las tareas promueve el desarrollo de habilidades cognitivas de distintos grados de complejidad, que contribuyen o no a desarrollar la metacognición en el estudiante. Las tareas de memoria y las tareas de rutina o de procedimiento implican procesos cognitivos de nivel inferior. En cambio, las tareas de comprensión o entendimiento y las tareas de opinión involucran procesos cognitivos de nivel superior.

Asimismo, los estudiantes perciben los requerimientos y exigencias de las tareas académicas, construyen una representación particular acerca de la tarea a la que deben enfrentarse y, a partir de ello, adoptan un determinado enfoque de aprendizaje: enfoque profundo (el estudiante intenta comprender el contenido, relaciona nuevas ideas con conocimientos previos, conceptos con la experiencia cotidiana, datos con conclusiones y examina la lógica de un argumento), enfoque superficial (el estudiante intenta cumplir con lo solicitado por el profesor, memoriza información sin reflexionar acerca de los propósitos de una tarea, se enfoca en elementos sueltos sin integrarlos y no distingue principios a partir de ejemplos), enfoque estratégico (el estudiante intenta obtener calificaciones altas, utiliza modelos de pruebas anteriores para predecir posibles preguntas en pruebas posteriores, prestar atención a los criterios de calificación, organizar tiempo y esfuerzo, y asegurar materiales adecuados y condiciones de estudio) (Entwistle, 1988).

A continuación, destacamos algunas particularidades según las áreas curriculares seleccionadas para la indagación.

#### Tareas académicas en Literatura

Algunos docentes entrevistados proponen como consigna en las pruebas escritas que los estudiantes reproduzcan información previamente encontrada por medio de guías de lectura o cuestionarios sobre obras literarias, en las que se incluyen preguntas referidas a los personajes, la trama, el contexto o el género literario. Estas actividades pertenecen a la categoría de tareas de memoria pues implican el reconocimiento y reproducción de determinados datos en las distintas obras literarias. Asimismo, implican procesos cognitivos de nivel inferior, pues los estudiantes no necesitan comprender la información que encuentran en los textos. De este modo, no promueven que los estudiantes adopten un enfoque de aprendizaje profundo, ya que no se establece relaciones con el conocimiento sino que sólo se lo reproduce.

En cambio, otros docentes de literatura entrevistados proponen en los trabajos prácticos y las pruebas escritas, las siguientes consignas: argumentar, justificar, citar, relacionar, comparar y/o reflexionar sobre los textos. También, algunos profesores señalan proponer trabajos prácticos de producción escrita: textos argumentativos, monografías y ensayos. Todas estas actividades son tareas de

comprensión o entendimiento y tareas de opinión, ya que promueven la comprensión de los textos y/ o la manifestación por parte de los estudiantes de preferencias o de su propia perspectiva sobre las obras literarias. Estas tareas académicas implican una demanda cognitiva superior pues no basta con que los estudiantes repitan el contenido de un texto sino que se busca que puedan analizarlo. De este modo, las consignas favorecen que los estudiantes adopten un enfoque de aprendizaje profundo, es decir, que intenten comprender el contenido de las obras literarias, establecer relaciones entre los distintos textos y posicionarse frente a estas producciones.

#### Tareas académicas en Matemática

El tipo de tarea que predomina es la resolución de ejercicios prácticos, es decir, tareas de rutina o de procedimiento donde sólo se pide que los estudiantes puedan aplicar una fórmula o algoritmo para poder resolver los ejercicios. Sólo tres docentes señalan proponer algún otro tipo de tarea: acrósticos con conceptos teóricos, trabajos prácticos de investigación y elaboración de presentaciones de Power Point sobre la parte teórica de una unidad de la materia. Sin embargo, estas actividades son tareas de memorización, en las que los estudiantes sólo tienen que buscar información sobre contenidos teóricos de la materia, en sus carpetas o internet, y luego reproducirlas. De este modo, las actividades (tareas de rutina o procedimiento y de memorización) implican una demanda cognitiva baja y no promueven que los estudiantes adopten un enfoque de aprendizaje profundo.

Sólo dos docentes entrevistados proponen a los estudiantes la resolución de problemas matemáticos, es decir, tareas de comprensión o entendimiento que implican procesos cognitivos de nivel superior pues los estudiantes deben comprender el problema para poder realizar los procedimientos matemáticos necesarios para poder resolverlo. De este modo, estas tareas promueven que los estudiantes adopten un enfoque profundo, es decir, que intenten comprender lo que se les plantea, interactuar con los datos que se les presentan y relacionarlo con contenidos que hayan sido trabajados previamente en la materia.

En síntesis, los resultados del análisis de los instrumentos de evaluación en relación con las tareas académicas propuestas muestran que son pocos los casos en los que predominan actividades que promueven que los estudiantes adopten un enfoque de aprendizaje profundo, es decir, tareas de entendimiento o comprensión y de opinión. A su vez, podemos distinguir dos tipos de usos de las tareas de baja demanda cognitiva: algunos de los docentes las utilizan como actividades introductorias a un determinado contenido y otros, como las únicas actividades que proponen en el marco de su materia.

#### ► *Acerca de la Calificación: la construcción de la nota trimestral*

En relación con la construcción de la calificación final de cada período trimestral (que debe surgir del promedio de mínimo tres calificaciones parciales), los docentes entrevistados cuentan que para la obtención de una primera nota administran una evaluación del tipo prueba escrita, ajustándose a lo planteado en el Régimen Académico. Sin embargo, se observan muy pocas variaciones en la resolución de las otras dos calificaciones parciales. Los docentes recogen información para una segunda nota a través de: trabajos prácticos, trabajos áulicos, pasar al pizarrón, trabajos de investigación, resolución de problemas y/o ejercicios en el aula. Para la tercera nota, recogen información a través de: la observación del comportamiento del estudiante en clase, disposición al trabajo, esfuerzo, participación, entre otras. Esta tercera nota es conceptual y le permite al docente ajustar o no el promedio del estudiante en el trimestre.

*“Acá la planilla que se maneja es la tradicional, desempeño, evaluación escrita y prácticos. En ese caso, lo que hago es que si tome más de una evaluación, cosa que no hago, hago el promedio de todas las evaluaciones, lo que es trabajo práctico lo mismo, el promedio de todos los trabajos prácticos y lo que es el desempeño también, bueno, en base a todo lo que vi...a fines de trimestre armo la nota” (Profesora de matemática de 5° año, Escuela pública de gestión estatal).*

Otro aspecto relevante a destacar sobre la calificación, es que en algunas escuelas la nota

conceptual predomina sobre las otras notas parciales aunque no se explicita. Para este tipo de calificaciones, los docentes suelen recurrir a apreciaciones personales, por ejemplo, primacía de la primera impresión, error por generosidad, tendencia a la categorización y a la sobresimplificación, etc. (Camilloni, 1998) que no dan cuenta del estado del estudiante en relación con el aprendizaje de los contenidos de la materia sino que se ajustan a las situaciones particulares de la población estudiantil que asiste a la escuela.

“En cuanto a la evaluación, nos fijamos de qué manera evaluarlos porque hay muchos chicos que han tenido problemas de alimentación eso dificulta mucho el aprendizaje. En esta zona, eso hay que tenerlo en cuenta para evaluar. Entonces las evaluaciones no son muy estrictas, se tiene en consideración al chico por estas cosas: hay chicos que vienen de familias con problemáticas de abuso, violencia, drogodependencia, alcoholismo. Entonces el chico que viene acá, no tiene la cabeza el 90, 80% en el estudio. Entonces vos tenés que ser muy flexible en la evaluación. La evaluación, más allá de las tres notas que te piden: evaluación, trabajo y nota conceptual, es hacer una mirada global de cada alumno, de cómo va mejorando a través del tiempo. Que seguramente no es la misma para cada uno” (Profesora de matemática de 5° año, Escuela pública de gestión estatal).

A partir de lo analizado, podemos concluir que parece que existe cierta tradición o cultura escolar en la que los docentes asumen que las notas parciales, que deben promediarse para obtener la calificación final del trimestre, provienen de una prueba escrita, trabajos prácticos y el desempeño del estudiante en la materia. Esto no sólo visibiliza el desconocimiento por parte de los profesores de las normativas vinculadas a la evaluación de los aprendizajes, sino que también se transforma en un obstáculo para que los docentes adopten otros formatos de evaluación y puede generar cierta rutinización de las tareas académicas que proponen en las clases.

### ► *A modo de cierre*

De acuerdo con los resultados de la investigación presentados, sostenemos que es fundamental que la evaluación en la Escuela Secundaria se relacione con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, cabe señalar sus vínculos con: el proceso de selección y jerarquización del contenido, los objetivos planteados en el marco de cada asignatura, las estrategias de enseñanza y las formas de relación pedagógica, y la disposición del alumno hacia el aprendizaje y las modalidades de estudio que adopta. De este modo, resulta necesario situar a la evaluación en un contexto más amplio para poder alcanzar una comprensión profunda de esta problemática en la Escuela Secundaria. Esto implica, entre otras cosas, abandonar una visión simplista de la evaluación asociada únicamente a la calificación.

Por último, cabe destacar que la información sobre las instancias de evaluación que reciben los estudiantes tiene una fuerte incidencia en sus procesos de estudio. En este sentido, la percepción del estudiante sobre dichas instancias orienta sus tareas de aprendizaje, incluso más que otras actividades desarrolladas en las respectivas materias. Así, las decisiones acerca de qué contenidos quedan fuera de las pruebas, qué tipo de actividades intelectuales se proponen en las pruebas, si la instancia de prueba escrita es lo único que se considera para la acreditación y promoción o hay otras instancias, si el profesor es generoso o no con las notas, etc., tienen un alto impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

### ► *Referencias bibliográficas*

- » AA.VV. (1997). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- » Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 3(11), 4-22.
- » Amiguens, R. & Zerbato-Poudou, M. (1999). Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación. México: Fondo de Cultura Económica.

- » Astolfi, J. P. (2003). El "error", un medio para enseñar. Sevilla: Díada Editora.
- » Camilloni A. (2004). Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, (68), 6-12.
- » Camilloni, A. (1997). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En AA.VV, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.
- » Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En AA. VV, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 133-176). Buenos Aires: Paidós.
- » Camilloni, A. (1998). Las apreciaciones personales del profesor. *Mimeo*
- » Camilloni, A. Basabe, L. y Feeney, S. (2009). Los formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. *Perspectivas de investigación y marcos de análisis*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Septiembre de 2009
- » De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación de la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- » Doyle, W. (1986). Trabajo académico. Traducción de la cátedra de Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires del artículo aparecido en TM Tomilson & HJ Walberg, *Academic work and educational excellence: Raising student productivity*. Berkeley, McCutchan.
- » Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós, MEC.
- » Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- » Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación- OEI*, (49), 19- 57.
- » Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- » Terigi, F (coord.) (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: FIECC/OEI.

# El asesoramiento educacional en la Provincia de Río Negro. Los equipos técnicos [etap] como sistema de actividad en expansión

MARTIN, Laura/laucmartin@yahoo.com.ar  
ROCO, María Victoria/ mariavictoriaroco@gmail.com  
MUSCI, María Cecilia/ mcmusci@gmail.com.  
Facultad de Ciencias de la Educación- UNCo

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

» Palabras claves: Asesoramiento Educacional, Intervenciones, Mediaciones, Sistemas de Actividad.

## ► Resumen

El presente trabajo focaliza la mirada en los profesionales del asesoramiento educacional, en el marco de una investigación<sup>40</sup> cuyo propósito general es el de describir, analizar e interpretar las intervenciones que estos realizan como mediaciones dentro y entre diversos sistemas de actividad. Se trata de un estudio de tipo exploratorio – interpretativo que busca presentar descriptiva y comprensivamente al asesoramiento educacional. El trabajo de campo se realizó en escuelas de la provincia de Río Negro asesoradas por los ETAP<sup>41</sup>, a través de entrevistas en profundidad con diferentes actores institucionales. Se presenta una interpretación de las entrevistas con los asesores educacionales y del “instrumento de reflexión”<sup>42</sup> implementado en las mismas, intentando dar cuenta de las intenciones, objetivos y condiciones en que transcurre la intervención, reconociendo los puntos de ruptura y conflicto a partir de las contradicciones que las caracterizan y posibilitan la construcción de nuevos sentidos y significados, es decir, el aprendizaje expansivo.

## ► Las intervenciones en el asesoramiento educacional

La tarea de asesoramiento educacional es realizada por los diversos profesionales que se desempeñan en esa actividad, y cuyo objetivo es justamente, optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde un lugar de colaboración, acompañamiento y co-construcción de saberes con los demás actores implicados. De allí que el mayor desafío es la construcción conjunta de problemas e intervenciones con los demás agentes participantes, en una constante negociación y orquestación de diversos significados. Desde esta perspectiva, las intervenciones que se realizan en el asesoramiento educacional son consideradas como prácticas situadas, es decir como un instrumento que incide y se coordina intencionalmente con las acciones de directivos, docentes, estudiantes, incluyendo a todos los actores implicados en ella, e incluso a otros asesores y al sistema de asesoramiento en general (Equipos Técnicos).

Algunos de los interrogantes que guían nuestro proyecto son: *¿Cuáles son los ámbitos de*

40 Proyecto de Investigación - Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación (2014 - 2017), “Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del Nivel Medio”, dirigido por la Mg. Diana Martín. Ordenanza del Consejo Superior N° 300/14.

41 Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP), creados en el año 1996 bajo la Resolución N° 200/96 y cuya misión principal apunta a desarrollar e integrar sistemáticamente acciones de apoyo a las problemáticas educativas que inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Los ETAP funcionan por fuera de la escuela, dependiendo de las sedes de Supervisión Escolar de cada nivel.

42 Adaptado del “Cuestionarios sobre Situaciones Problemas de Intervención Profesional” administrado a psicólogos y docentes por el equipo de investigación de la Dra. Cristina Erausquin (Erausquin y Larripa, 2008)

*intervención de los profesionales en el asesoramiento educacional? ¿Qué tipos de intervenciones están implicadas en él? ¿Cuáles son los factores que definen estas intervenciones? ¿Cuáles son los nudos críticos que los profesionales del asesoramiento enfrentan en sus intervenciones?*

En función de los interrogantes, nos proponemos como objetivos:

Identificar y describir las intervenciones que están implicadas en el asesoramiento educacional, a partir de las acciones y actividades institucionales.

Analizar los procesos de construcción de sentidos y significados de los distintos actores implicados, a partir de las intervenciones propias del asesoramiento educacional.

### ► *El asesoramiento educacional desde la Teoría de la Actividad*

La problemática estudiada surge en función de la búsqueda de nuevos paradigmas que posibiliten una mirada singular sobre el asesoramiento educacional. Las propuestas de la teoría de la actividad resultan sugerentes para analizar *las prácticas del asesoramiento educacional*, en el marco de un sistema educativo interpelado con exigencias de adecuación al nuevo contexto social. En este sentido, resulta central la categoría de actividad originada en los desarrollos de Vigotsky. Entre los enfoques contextualistas, seleccionamos los aportes de Wertsch (1997, 1999) y recuperamos la línea planteada por Lave (2001). Por último, consideramos las propuestas de la teoría de la actividad desarrollada a partir de los recientes trabajos de Engeström, quien retoma el concepto de actividad planteado por Leontiev, analizando como el mismo, ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación. Las ideas de Bakhtin (1981) sobre dialogicidad como una forma de ampliar el marco vygotkiano puestas en relación con las ideas de Leontiev, llevaron a Engeström a dar un paso adelante al plantear que “la actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. (...) Estas distintas perspectivas están arraigadas en distintas comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva”. (Engeström, 1999, citado en Daniels, 2001, p.131). Consideramos que la Teoría de la Actividad aporta una unidad de análisis que responde a la necesidad de ampliar la mirada cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto situando esta relación, en el contexto de una actividad cultural específica: los *sujetos asesorados*, los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente semióticos, el o los *objetos* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos), una *comunidad* de referencia en que la actividad y los sujetos se insertan, *reglas* que regulan las relaciones sociales y una *división del trabajo* que delimita tareas en la misma actividad. Cada componente del sistema se define por su posición subjetiva, relativa y recíproca en dispositivos institucionales que se articulan indefinida y dinámicamente.

### ► *La indagación de las intervenciones en el asesoramiento educacional*

Cómo ya se explicitó, de acuerdo al nivel de conocimiento que se pretende obtener en esta investigación se trata de comprender distintos aspectos del asesoramiento educacional como como práctica situada. El trabajo de campo se realizó en escuelas de la provincia de Río Negro que son asesoradas por los ETAP. Para tener una mirada más amplia se optó por efectivizarlo en distintas localidades de la provincia, de modo tal que queden representadas diferentes zonas supervisivas, reconocidas por el Consejo Provincial de Educación.

La recolección de la información, se llevó a cabo a través de entrevistas en profundidad con diferentes actores institucionales - asesores educacionales, a los directivos, a los docentes y a los estudiantes de 1° y 4° año- para abordar la multiplicidad de voces, las diversas perspectivas, la pluri-determinación de las intervenciones, recuperando la historicidad y horizontalidad en el análisis. En función del presente trabajo, se detalla un estudio del sistema de actividad de los asesores educacionales en forma independiente, siempre en relación con otros sistemas de actividad. Por lo tanto, se

presenta el análisis e interpretación de las entrevistas con los asesores educacionales. En las mismas, la tarea se inició a partir de la implementación de un “instrumento de reflexión” en el que se solicitaba a los asesores que narren situaciones vivenciadas en su hacer cotidiano que les resulten significativas y/o prototípicas de la intervención, con el objetivo de capturar la complejidad de los fenómenos educativos, su historicidad y multivocalidad. Se apuntó a identificar en dichas situaciones los problemas más significativos que se les presentan a los profesionales. En los términos propuestos por Schön (1998), plantear un problema significa escoger los elementos de la situación que vamos a estudiar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicarle y dotarlo de una coherencia que permita decir lo que no funciona y en qué dirección hay que seguir para corregir la situación. A partir de la implementación del Instrumento de Reflexión, se propusieron preguntas abiertas que retomaban los interrogantes centrales. En esta presentación, se sistematizan en el siguiente apartado la información recogida en las entrevistas con las profesionales integrantes de los ETAP de la Zona Sur y Zona Andina.

### ► *Las intervenciones a partir de los decires de los asesores: análisis de los datos.*

Las respuestas a las entrevistas se organizaron en base a las siguientes dimensiones:

#### 1 – Recorrido académico-profesional:

En relación a la formación básica, todos los técnicos entrevistados cuentan con título de grado correspondiente al perfil en que se desempeñan. Varios logran recuperar aportes de la formación de grado, como por ejemplo:

*“De mi formación, la verdad que no eliminaría nada. A ver, dinámicas de grupo, mis libros, abordaje con grupos adolescentes, todo lo legal y la actualización que me llega, del colegio de trabajadores sociales”  
(Licenciada en trabajo social, Zona Andina)*

En algunos otros casos rescatan otros roles profesionales realizados previamente, como el de docente. Sin embargo, todos coinciden en señalar que en la formación de grado, no se abordó específicamente el trabajo de los Equipos Técnicos. Las profesionales entrevistadas tienen un recorrido relativamente breve en los equipos técnicos, pero cuentan con experiencias previas en otros equipos o dependencias institucionales que rescatan como insumo para la tarea, en tanto les ha permitido generar vínculos para el trabajo en red. No obstante ello, ninguno de los técnicos entrevistados afirma haber recibido capacitación específica dentro de los equipos, o dirigida directamente a ellos. De hecho, todas coinciden en señalar la necesidad de capacitación para el abordaje de las problemáticas actuales de los niños, jóvenes, y familias, por los problemas que se están presentando en las escuelas. En relación al conocimiento de la normativa que encuadra la tarea, la mayoría plantea que recibieron información básica al ingresar pero que no fue trabajada en otro momento. En cuanto a la motivación para desempeñarse en el asesoramiento educacional a través de los ETAP, se enuncian situaciones personales, recorrido profesional, o interés genuino. Recuperando lo planteado en este punto, podemos decir que tanto la formación de grado como la realizada en otras instancias posteriores y las experiencias laborales previas, dentro y fuera de los Equipos Técnicos son valorizadas por los profesionales como determinantes para el desarrollo de su actividad, aunque estos procesos de aprendizaje no hayan estado directamente relacionados con la modalidad propia de los equipos técnicos. En todo caso, la capacitación continua y el conocimiento más acabado de la normativa aparecen como una necesidad sentida para poder responder a las nuevas demandas y a la complejización de los entornos en los que se desempeñan, así como para una clara definición de la función a desarrollar.

#### 2- Metodología de trabajo

Las entrevistadas coinciden en señalar que sobre la organización propuesta a nivel ministerial, se da una organización interna, que implica la subdivisión de los integrantes de los equipos, con el objetivo de alcanzar la mayor cantidad de intervenciones posibles respecto de las instituciones y demandas.

*“Más allá del listado, se busca ver cuáles son las situaciones emergentes, y luego hay un seguimiento de la situación... un día una escuela, otro día a otra y así...y los miércoles son reuniones de equipo”  
(Psicopedagoga, Zona Andina)*

La realización de la tarea en equipo es reconocida como una condición enriquecedora y una contribución valiosa para la toma de decisiones y las operaciones a realizar. Este tipo de funcionamiento parece ser un aporte para el desarrollo de variadas estrategias y recursos en el accionar concreto, ya que si bien los profesionales constan de un repertorio básico, los mismos han sido diversificados en base a las diversas formaciones y recorridos laborales, y a las contribuciones de las capacitaciones que ellos mismos realizan a partir de su esfuerzo personal. En este sentido, los profesionales enuncian diversos proyectos concertados con las instituciones y planificados con anticipación, que tratan de llevar adelante. Sin embargo, este tipo de intervención suele quedar supeditada a los emergentes que se vayan presentando. Todas las entrevistadas resaltan el pedido constante de las escuelas de dar soluciones a los problemas, dar respuestas armadas. Mientras que las profesionales apuntan a dialogar y construir en forma conjunta las posibles intervenciones, suelen recibir un reclamo constante de ayuda, tendiendo a depositar el problema en el Equipo, lo que a posteriori suele implicar poco compromiso con la propuesta. En general los temas que suelen requerir la intervención, según las profesionales entrevistadas, están relacionados con cómo promover la inclusión educativa de niños, adolescentes y jóvenes, los vínculos entre los profesores y los jóvenes, los maestros y los niños, entre los niños entre sí, la violencia entre pares y los comportamientos agresivos, etc. Cuando se indagó en relación a las operaciones concretas que realizan mediante ciertas herramientas, casi todas las profesionales señalaron las observaciones de aula, las entrevistas con los docentes, entrevistas con las familias, y entrevistas con los estudiantes, para ir construyendo acuerdos, sea a través de *contratos*, sea a través de *trayectorias*, análisis pedagógico de situaciones de aula, análisis de la dinámica de un grupo, análisis de los legajos, y derivaciones, según corresponda, organización de las Jornadas Institucionales y otras reuniones de los docentes, incluso las visitas domiciliarias y el trabajo en red con otras instituciones.

Podemos resumir lo explicitado por los técnicos en una tensión constante entre lo que se planifica y se organiza dentro de los Equipos y lo que surge en la cotidianeidad como necesidad o urgencia para la intervención. Es decir, si bien hay una tendencia significativa hacia la organización y el desarrollo de proyectos que priorizan un enfoque preventivo de las problemáticas identificadas, esto queda claramente supeditado a los múltiples emergentes que se vayan presentando. Si bien la normativa, la formación previa, las propias convicciones de las profesionales, e incluso los acuerdos entre ellos se enfocan en el diálogo, la elaboración de la demanda y los aportes que supongan la implicación de los diversos actores institucionales en las posibilidades de solución de los problemas, las técnicas manifiestan claramente la tendencia a ser requeridas para resolver conflictos y problemas que se manifiestan en el día a día en las instituciones y desbordan las posibilidades de las mismas.

### 3- Visión de la función del profesional

Aunque las opiniones son diversas, en función del propio recorrido profesional, todas consideran que su tarea tiene un impacto positivo, aunque relativo en función del contexto, pero también reconocen que no es valorada suficientemente en las instituciones, y que a menudo no se aprecian las repercusiones de la intervención.

*“El trabajo de los equipos no siempre es bien recibido por las instituciones y esto hace que muchas veces sea un trabajo con muchas frustraciones, y esto considero que tiene que ver con el lugar que a lo largo del tiempo ha tenido el Equipo Técnico en relación a las instituciones.”(Psicóloga, Zona Sur)*

Como facilitadores se reconocen la disponibilidad para trabajar cooperativamente dentro de los equipos y de los distintos equipos entre ellos, colaborando para resolver los problemas, incluso cuando se desempeñan en diversas localidades, en el caso de que sean cercanas. Entre los obstáculos, prima la dificultad de llegar a atender el número de escuelas que les corresponde, en relación a la dedicación horaria y las distancias a cubrir para llegar a cada institución. Otra de las dificultades señalada es la falta de profesionales e instituciones o Centros de Atención destinados a realizar los tratamientos o seguimientos de las situaciones detectadas, lo que obstaculiza la posibilidad de articular el trabajo en red con otras instituciones u organismos. La continuidad laboral, debido a las suplencias, cambio de tarea o traslados, también condiciona el seguimiento de las situaciones y provoca que no se sostengan tareas iniciadas, por lo que ciertos proyectos no se mantienen en el tiempo lo suficiente como para evaluar sus efectos. Otra problemática está asociada a los escasos tiempos de reunión de los equipos entre ellos, lo que genera que no se cuente con el tiempo para compartir y discutir los problemas y pensarlos en forma conjunta. En síntesis, cada equipo queda aislado, con poca interacción entre ellos y con los demás equipos, y con poco seguimiento de la DAT. En este sentido, algunos reclaman la existencia de un coordinador regional que permita nuclear la actividad de los profesionales:

Es posible identificar las posibilidades de análisis y juicio crítico en relación al propio desempeño: las entrevistadas mostraron una valoración positiva del mismo, aunque también reconocieron que esto no era registrado del mismo modo en las instituciones educativas. Esta diferencia en el apreciación de las intervenciones puede relacionarse con las condiciones en que se realiza la tarea, las cuáles obstaculizan la implicancia más profunda de los profesionales en las problemáticas y el seguimiento de las mismas, así como las posibilidades de reflexión sobre las demandas dentro de los equipos, de los equipos entre ellos y/o con algún coordinador que colabore en el análisis de la situación desde una perspectiva más abarcativa.

► *Las intervenciones a través de las experiencias significativas narradas por los asesores.*

Las experiencias significativas seleccionadas por los propios técnicos/as del ETAP y que fueron construidas a partir del “instrumento de reflexión”, fueron analizadas a partir de la descripción de la situación – incluyendo la situación problema, con sus caracterización y aspectos implicados, la historia y los antecedentes de la misma-, las intervenciones – quién/es, sobre quién/quienes, para qué, cómo, con que herramientas- y los resultados –en relación a la intervención, sus efectos a futuro. Por último, se analizó el porqué de la elección de la situación. Se recogieron experiencias significativas referidas a demandas de intervención en función de conductas disruptivas de un alumno, necesidad de acompañamiento de un estudiante con disminución visual, dificultades de trabajo de los docentes en un grupo escolar, el planteo de una familia en relación a la imposibilidad de asistencia escolar de un estudiante por amenazas en el barrio, entre otras.

En relación a la descripción de la situación, en todos los casos se ubica una problemática específica y se presenta la contextualización de la misma, aunque no siempre se analiza la complejidad subyacente, reconociendo todas las dimensiones presentes. En general, se sitúa en un hecho puntual, un emergente, y se presenta una hipótesis de causalidad vinculada con uno o varios sujetos (estudiantes, docentes, grupo escolar), por lo que no se analiza la trama de factores que dan lugar a la situación. Una excepción sería el planteo de la asesora que refiere a la amenaza al joven en su barrio (situación judicializada), ya que ubica la problemática como una realidad institucional que requiere ser incorporada a lo cotidiano. Los problemas planteados son pertinentes para la intervención de los Equipos Técnicos y cada situación seleccionada corresponde directamente con el perfil profesional que la relata, aunque exceden la especificidad del mismo, requiriendo la articulación con otras disciplinas. En general, la historización del problema no permite reconocer los diversos antecedentes del mismo, y se plantean escasamente algunas relaciones con otras situaciones. Tiende a describirse una sola causa de la situación, vinculada con una problemática del alumno, sin incluirse la respuesta educativa dentro de la causalidad. En el mismo sentido, se da una sola perspectiva del problema, aunque,

en algunos casos, se postula un cierto perspectivismo sobre la situación, que parece posibilitarse al descentrarse de la propia mirada. Por último, y en forma coincidente, se reconocen en los problemas la incidencia de factores subjetivos e interpersonales, conflictos entre sistemas (Técnicos/docentes) y, en algún caso, dilemas éticos.

En cuanto a la intervención, la decisión está situada en el agente, pero, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes, y suele ser reconstruida conjuntamente con otros actores institucionales o extrainstitucionales. Las acciones contemplan dimensiones diferentes de la intervención, que se van articulando en el proceso, a partir de la construcción conjunta del problema. La mayor parte de las acciones están dirigidas a un objetivo único, relacionado con la inclusión de un alumno o un grupo de alumnos, y van surgiendo otros objetivos durante la intervención, no planteados a priori. Se va pasando progresivamente de acciones sobre sujetos individuales, a tramas vinculares y dispositivos institucionales, aunque no siempre de forma articulada. En todos los casos, se trabaja interdisciplinariamente, confrontando con otros profesionales de distintas disciplinas, dentro y fuera de los Equipos Técnicos. En algunos de los relatos se detecta cierta sobre-implicación en la intervención, y no siempre se logra una implicación con compromiso, pertinencia, con distancia y objetividad. Por último, en las intervenciones se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, pero solo en algunos casos, se hace referencia a conceptos teóricos o modelos de trabajo que fundamentan su implementación.

En la mayoría de las situaciones se mencionan resultados positivos en relación al problema, atribuyéndolos a la competencia de cada uno, al contexto, a la dimensión interpersonal de la intervención y a las condiciones intrapersonales de los destinatarios de la misma. Cuando estos no se dan, se adjudica a las condiciones del contexto, por dificultades en la comunicación y la falta de continuidad en la tarea. En todos los casos, aunque se reconoce el papel que desempeñó el relator, se asume la necesaria intervención de otros, los obstáculos y facilitadores en el contexto, y que las posibilidades de que la intervención se sostenga en el tiempo depende de la implicación de la institución en su conjunto.

Por último, las experiencias resultan verdaderamente significativas para la vida institucional del ETAP, ya que si bien en cada una hubo una participación sobresaliente de uno de los profesionales que integran el equipo, no es menor la resonancia que produjo en los otros integrantes y en toda la institución, fundamentalmente a partir de la ruptura de estereotipos y por el compromiso generado en otros actores de la comunidad educativa y de la comunidad en general. Las repercusiones subjetivas también son muy valiosas porque generan un sostén para futuras intervenciones, o bien generan interrogantes que abren a la posibilidad de modificación de la intervención, como retroalimentación de la misma, aunque no siempre resultan satisfactorias para el cuerpo directivo o docente. El quehacer cotidiano de los equipos se tensiona por lo general con las expectativas de los demás actores, en función de prejuicios y falta de información, y con la dificultad para conseguir los apoyos necesarios para concretarlas.

### ► *Análisis del sistema de actividad de los asesores educacionales.*

Para acceder a un primer de análisis interpretativo, se confrontó la información obtenida de las experiencias significativas que se obtuvieron en los instrumentos de reflexión, con las descripciones analíticas de las entrevistas realizadas, lo que posibilitó reconocer las tensiones, entre deseos y posibilidades, condiciones y motivaciones, representaciones, saberes y “sensaciones” o sentimientos, sentidos y significados, historia personal y contexto, formación académica y experiencia vital. Se buscó identificar las tensiones prevalentes o conflictos más significativos en el actuar del asesor, a partir de la negociación de significados en cada contexto en particular.

A fin de recuperar la categorías conceptuales presentadas, se retomó la formulación metodológica de autores que proponen el análisis de la situación como Sistema de Actividad a partir de ocho pasos (Mwanza, 2002), que apuntan a la actividad de interés, el objetivo, los sujetos involucrados, las herramientas, las reglas y regulaciones, la división del trabajo, la comunidad y el resultado. Esta metodología permite la reconstrucción del sistema descomponiéndolo en sub-actividades, de modo tal que cada sistema de actividad pueda ser estudiado en forma independiente o como componente del sistema principal, en función de ubicar las tensiones que promueven un aprendizaje expansivo.

En relación a la actividad de asesoramiento se postula una contradicción implícita entre los modelos de asesoramiento incorporados por los profesionales en su formación y en su experiencia laboral y las situaciones concretas en las que deben desempeñarse, generando la necesidad de mayor capacitación para poder adecuarse a los nuevos contextos socio-educativos. Esta tensión puede plantearse a partir de la necesidad de construir un saber “en situación”. En consecuencia, el potenciar el trabajo interdisciplinario, así como la necesidad de coordinación de los ETAP serían direcciones posibles para lograr mayores avances.

En relación a los objetivos se identificó como central el aparente antagonismo entre lo asistencial y lo preventivo, términos que parece implicar uno la negación del otro. Sin embargo, en los relatos se puso en evidencia que es factible partir de una demanda en función de un emergente en particular, y avanzar hacia un trabajo compartido, corresponsable y preventivo.

En cuanto a los sujetos involucrados, si bien desde los equipos, en general se propone que la actividad debe estar dirigida a la institución en su conjunto, parece existir cierta tensión con la necesidad sentida en las instituciones educativas, de centrar la atención en sujetos individuales. Las experiencias planteadas por las entrevistadas reflejan que, si se parte de una concepción de totalidad como trama, es factible que la intervención sobre un individuo devenga en una modificación de todo el sistema, propiciando una mayor apertura hacia la diversidad.

Las herramientas que se despliegan en su mayor parte no son novedosas, y parecen estar relativamente fosilizadas, pero al vincularse a diferentes dimensiones del problema, con posibilidad de articularse entre sí, y con la ponderación relativa al contexto, son consistentes con los objetivos. Se reconocen aquí dos cuestiones contradictorias: muchas de estas herramientas serían útiles y adecuadas si pudiese sostenerse su implementación en el tiempo, lo que a menudo se contrapone con las condiciones de la tarea; por otra parte, suelen seleccionarse sin una adecuada reflexión o fundamentación teórica que sustente su implementación, por lo que termina desvirtuándose su efectividad. Esta tensión reclama la necesidad de reflexión previa a la acción de parte de los asesores, para poder pensar como adecuar sus intervenciones en función de la realidad en que se desempeñan, a partir de dar fundamentación a las operaciones a realizar.

Las reglas y regulaciones funcionan contradictoriamente como apertura y como restricción, ya que al mismo tiempo que potencian el accionar de los agentes del asesoramiento, también lo anclan en prácticas que necesitan ser superadas. En este caso, se trataría más bien de que se puedan reconocer las potencialidades que se brindan, sosteniéndose en estas para desarrollar fortalezas en la actividad de asesoramiento, generando nuevos encuadres reformulados en cada contexto.

La división del trabajo se evidencia claramente en la medida en que la intervención es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de distintas disciplinas para la gestión de la misma. Aquí una contradicción aparece en relación a la dificultad para mantener la implicación con las situaciones, y al mismo tiempo, la distancia óptima, con pensamiento crítico. Esto suele manifestarse con la disyuntiva entre estar afuera o adentro de la escuela, refiriéndose a la dependencia administrativa en el rol. Sin embargo, los mismos actores recuperan los riesgos de cada una de estas opciones, y asumen que no se trata una cuestión de ubicación espacial o en el organigrama escolar, sino que más bien supone recuperar la propia autonomía en el hacer profesional. Otra contraposición suele presentarse entre el protagonismo del agente y la necesidad de trabajo conjunto con otros, profesionales del ETAP u otros agentes educativos. En relación al trabajo interdisciplinario, esta tensión parece haber producido avances importantes, ya que no se encontraron conflictos inherentes a la especificidad de la intervención, sino más bien la tendencia a compartir la mismas en colaboración recíproca. Sin embargo, permanece abierta en el trabajo conjunto con otros educadores, a partir de la demanda de respuestas desde un lugar de supuesto saber. El avance estaría dado en la relativización de las intervenciones en función del reconocimiento de la trama que se teje en cada situación específica, mediante el reconocimiento de que dichos aportes se consideren hipótesis de trabajo para la construcción de respuestas.

En los decires de los asesores y en las experiencias relevadas se evidencia la posibilidad de analizar la comunidad a partir de las diversas combinaciones de factores que se interrelacionan (condiciones concretas, concepciones de los participantes, historia o antecedentes, relaciones, etc.) a fin de identificar dimensiones sobre las cuales sea factible intervenir, diferenciando en dicha totalidad tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores y factores, y generando acciones multidimensionales, en colaboración con otras organizaciones.

Los resultados parecen reflejar el dilema entre lo que se espera de los asesores y los que estos piensan que deberían realizar. La evaluación que ellos realizan de sus intervenciones es satisfactoria en función de que reconocen las repercusiones de las mismas, y las conciben como articuladas con las acciones de otros actores, las condiciones de la tarea y en función del tiempo, pero no siempre reciben la misma valoración desde las instituciones. Se trata aquí de conciliar las acciones de ayuda con las posibilidades de reformular las condiciones institucionales para que sea el sistema mismo el que recupere su capacidad de contención y acompañamiento a los sujetos involucrados. Esta tensión parece requerir reconocer que se trata de un proceso, no algo dado de antemano, y que requiere como tal, de realizar un trabajo y un recorrido con el otro.

### ► *Tensiones y apropiación en el desarrollo de las prácticas del asesoramiento educacional.*

El análisis que antecede permitió identificar que las prácticas de asesoramiento se desarrollan en el entorno de una serie específica de tensiones, algunas de las cuales emergen a menudo y se manifiestan con mayor insistencia. Como cierre se propone comprender la actividad de asesoramiento como modalidades de prácticas en las que convergen trayectorias provenientes de las experiencias que se han adquirido y sistematizado, como producto de su participación experiencias previas. Este movimiento recursivo al pasado y el salto al presente en una especie de espiral, parece ser una característica de cómo los asesores se apropian de las innovaciones. Los análisis ponen de manifiesto que las prácticas que provienen de marcos de referencia plurales y heterogéneos están siempre constituyéndose, interpelando a historias, que disienten o se acoplan con el presente en nuevas formas de coexistencia. La actividad de asesoramiento educacional se desarrolla en el marco de una serie específica de tensiones, que consideradas como momentos diversos, de progresiva superación, expresarían dinámicas y posibilidades de cambio y desarrollo, involucradas en cada acción y podrían pensarse como Zonas de Desarrollo Potencial Intersistemas, concebida estas como momentos de negociación de significados para la construcción de metas compartidas que promuevan nuevos aprendizajes en expansión.

### ► *Bibliografía*

- » Bakhtin, M. M. (1981) *The Dialogic imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin TX, University of Texas Press.
- » Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, Paidós.
- » Engeström, Y. (1987) Learning by expanding. Extraído el 12 Diciembre, 2007, de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- » Engeström, Y. (2001) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Erausquin, C. y Larripa, M. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones Vol.15*, Buenos Aires, ene. / dic. 2008. ISSN 1851-1686
- » Lave, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Leontiev, A. N. (1978) *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffe: Prentice-Hall.
- » Mwanza, D. (2002) *Towards an Activity-Oriented Design Method for HCI research and practice*. Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degrees of Doctor of Philosophy in Human-Computer Interaction. Knowledge Media Institute, The Open University, United Kingdom.
- » Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*. Paidós
- » Wertsch, J. (1997) *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- » Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique

# Posibilidades de las narrativas pedagógicas para la formación de profesores en Matemática. Estudio de un caso

Mengarelli, María Sol

Peralta, Leticia

Sgreccia, Natalia (orientadora)

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.

msmengarelli@gmail.com, prof.leticia.peralta@gmail.com, nataliasgreccia@gmail.com

---

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Ponencia

---

- » *Palabras clave:* conocimiento matemático para la enseñanza; narrativas pedagógicas; formación de profesores en Matemática.

## » Resumen

Esta ponencia se encuadra en la Beca de Investigación “El potencial de las narrativas pedagógicas para la construcción de conocimiento matemático para enseñar. El caso del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario” (UNR, 2016-2017) en el marco del Proyecto de Investigación “Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en Matemática” (UNR, 2014-2017).

Específicamente nos interesa: reconocer componentes de los dominios del *conocimiento matemático para la enseñanza* en las narrativas de los futuros profesores en Matemática y clasificar los componentes reconocidos de acuerdo a las sensaciones con las que los residentes los evocan.

El enfoque de investigación es cualitativo y el alcance descriptivo. Los datos se recogen de las narrativas elaboradas por los residentes del caso en cuestión durante su trayecto de práctica en el nivel superior; en particular aquí se analizan las de un residente del año 2015.

Entre los *componentes* de los dominios del *conocimiento matemático para la enseñanza* reconocidos al momento se encuentran:

- » *Conocimiento especializado del contenido:* identificación de elementos superfluos; criterios en el uso de notación y lenguaje matemático; formulación de preguntas matemáticamente productivas; selección de representaciones.
- » *Conocimiento del contenido y de los estudiantes:* identificación de errores y dificultades comunes; valoración de la comprensión del alumno; reconocimiento de las estrategias estudiantiles.
- » *Conocimiento del contenido y de la enseñanza:* organización de la gestión de la clase y de los instrumentos para evaluar; selección de propuestas y recursos didácticos.

En cuanto a las *sensaciones*, identificamos relativas a: temor; deseos; satisfacción; impotencia; incomodidad.

Concebimos al campo de la práctica profesional docente como crucial en la formación de profesores en Matemática. Allí se entretienen los conocimientos teóricos y prácticos que los futuros docentes han ido adquiriendo. En este sentido reconocemos a la narrativa pedagógica como un potente dispositivo de formación.

## ► Tema y problema

Esta ponencia se encuadra en la Beca de Investigación “El potencial de las narrativas pedagógicas para la construcción de conocimiento matemático para enseñar. El caso del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario” (UNR, 2016-2017) en el marco del Proyecto de Investigación “Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en Matemática” (UNR, 2014-2017). En este proyecto, en términos generales, interesa analizar los procesos de construcción del conocimiento profesional docente de profesores en Matemática, para comprender más acerca del mismo así como develar cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática. Entre los objetivos específicos se procura Describir los tipos de dispositivos que se despliegan en las asignaturas del PM cuyo objeto formativo es la construcción del conocimiento profesional docente y, también, explorar posibilidades de fortalecimiento de dichos dispositivos en pos al empoderamiento de los futuros profesores.

## ► Objetivos y pregunta de investigación

En correspondencia con las inquietudes del Proyecto de Investigación señaladas, en esta investigación nos indagamos acerca del potencial de las narrativas pedagógicas para la formación del conocimiento profesional docente en futuros profesores en Matemática. Específicamente, tomando como base los documentos producidos por los residentes del año 2015, se procura:

- » Reconocer componentes de los dominios del *conocimiento matemático para enseñar* en las narrativas de los futuros profesores en Matemática.
- » Clasificar los componentes reconocidos de acuerdo a las sensaciones con las que los residentes los evocan.
- » Proponer posibilidades que, desde los hallazgos de la investigación educativa, puedan fortalecer las prácticas de formación al respecto en la carrera.

## ► Relevancia de la investigación

- » Por un lado, el campo de la práctica profesional docente es uno de los cruciales en la formación de profesores en general (Sanjurjo, 2009) y de Matemática en particular. Allí se entretienen, en el marco de la complejidad, los conocimientos teóricos y prácticos que los futuros docentes han ido adquiriendo.

Por otro lado, se reconoce a la narrativa pedagógica, como un potente dispositivo de formación docente en el campo de la práctica (Martín, 2014) que enriquece el análisis pedagógico haciendo eco de lo múltiple en los sujetos y las culturas. En el marco de la presente investigación, servirá para develar la emergencia de los diferentes dominios del *conocimiento matemático para la enseñanza* (Ball, Thames y Phelps, 2008) a través del análisis de su contenido (Cabrera, 2009).

## ► Tipo de Diseño y Metodología utilizada

En particular, en el Profesorado en Matemática de la UNR se cuenta con abundante material producido por los residentes en sus prácticas de nivel superior y de nivel secundario, dado que desde la cátedra Residencia (anual, ubicada en el cuarto y último año de la carrera) se les solicita narrar sus experiencias.

Puntualmente en este estudio se procede a analizar las producciones de los residentes del último año (2015). Se lo realiza mediante un estudio de enfoque cualitativo y alcance descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En particular aquí se presenta un caso, de una futura profesora que realizó su práctica de nivel superior en la asignatura Geometría I de las carreras Profesorado y Licenciatura en Matemática, estando a cargo D1 y como ayudante D2.

Las categorías de análisis son los seis dominios del modelo propuesto por Ball et al (2008):

- » *Conocimiento común del contenido*: Matemática de cualquier ámbito científico o profesional.
- » *Conocimiento en el horizonte matemático*: Conciencia sobre la génesis y relación de los contenidos matemáticos.
- » *Conocimiento especializado del contenido*: Usos específicos, adaptaciones y secuenciaciones realizadas para transformar el contenido en enseñable.
- » *Conocimiento del contenido y de los estudiantes*: Integra conocimiento acerca de la cognición de los alumnos.
- » *Conocimiento del contenido y de la enseñanza*: Conocimiento pedagógico y didáctico específico que requiere un profesor para actuar desde la enseñanza.
- » *Conocimiento del contenido y del currículum*: Se precisa para dar un enfoque y organización a los contenidos que se pretenden enseñar.

Las fases de ejecución de acuerdo a lo realizado al momento comprenden:

- » *Pre-procesamiento de las narrativas de los residentes*, a partir de una primera lectura global de sus producciones.
- » *Construcción de las modalidades emergentes*, que intenten adecuarse a lo estudiado desde el campo teórico y explorado desde el campo empírico al momento.
- » *Procesamiento más fino de las narrativas*, de acuerdo a las categorías y modalidades definidas y atendiendo a los objetivos específicos de la investigación.

## » Discusiones y resultados/grado de avance de la investigación

A continuación mostramos los *componentes* de los dominios del *conocimiento matemático para la enseñanza* reconocidos al momento, acompañados de algunos extractos de narrativa que procuran servir de evidencia para la investigación así como de referencia para ilustrar las ideas.

Conocimiento común del contenido, se reconocieron dos modalidades [M1 y M2]:

M1) Conocimiento y habilidades matemáticas (se ejemplifica con dos extractos).

*Le expliqué que como había que probar una igualdad, lo mejor tal vez sería pensar en la doble contención.* (P 6.12)<sup>43</sup>

*Al llegar a que las medidas al cuadrado de dos lados eran iguales, podíamos concluir que las medidas entonces también lo eran.* (P 18.42)

M2) Examinación del trabajo de los alumnos (se ejemplifica con cuatro extractos).

*Un alumno... me mostró como siempre las demostraciones que escribió... la mayoría de las veces escribe cosas de más. Por esto le cuestioné si era necesario explicitar tal o tal cosa y enseguida notó que no.* (P 2.4)

*Le corregí algunas cuestiones de notación pero le dije que estaba muy bien.* (P 9.20)

*Le hice notar que algunas cosas estaban un poco desordenadas.* (P 12.27)

*Al leerlo fuimos descubriendo juntas algunos errores.* (P 12.27)

Dentro de esta categoría notamos que la residente revisaba exhaustivamente los trabajos de los alumnos para lograr un tratamiento adecuado de la disciplina teniendo en cuenta los avances de los estudiantes.

Conocimiento especializado del contenido, fue posible reconocer cinco modalidades [M1 a M5]:

M1) Uso con criterio de notación y lenguaje matemático (se ejemplifica con tres extractos).

.....  
<sup>43</sup> Indica el número de página y de párrafo, respectivamente, del documento correspondiente a la narrativa donde se encuentra dicho extracto. Así, en este caso se trata de la página 6 (de un total de 22) y del párrafo 12 (de un total de 51).

*D2 se acercó a mí para preguntarme si habíamos dado en teoría alguna notación en particular para los ángulos cóncavos... Le respondí de forma negativa y decidimos consultarle a D1. (P 3.6)*

*Escribimos las hipótesis, la tesis, marcamos con color en un dibujo los datos que teníamos y fueron descubriendo cómo probarlo. (P 12.28)*

*Su mayor problema era cómo escribir de manera correcta y ordenada las demostraciones, por lo que de a poco fuimos haciendo una juntas. (P 19.44)*

M2) Formulación de preguntas matemáticamente productivas (se ejemplifica con cuatro extractos).

*Con algunas preguntas a modo de guía que le hice, él solo entendió cómo terminar la demostración. (P 6.13)*

*Le pregunté qué le parecía y le dije que piense qué pasa con los triángulos que se forman al trazar alguna de las diagonales. (P 6.14)*

*Comencé preguntando cómo se trabaja con este método... cuando me dijeron que había que probarlo primero para  $n=1$ , les pregunté si existía algún polígono de un lado. (P 9.18)*

*Intenté preguntar la mayor cantidad de cosas, haciendo participar a muchos alumnos. (P 18.42)*

M3) Elección de las formas de explicar y justificar las ideas matemáticas (se ejemplifica con dos extractos).

*Cuando alguno tenía una idea errónea, yo preguntaba a los demás qué les parecía. En algunas ocasiones, otros alumnos mostraban algún ejemplo donde el enunciado no valía y en otras, era yo quien dibujaba en el pizarrón algún caso donde se veía que no era válida la proposición. Por lo general usaba tres colores para que los dibujos sean más claros. (P 3.5)*

*Fui marcando con rojo los datos que teníamos para que sea más sencillo entender qué criterio de congruencia utilizar. (P 18.42)*

M4) Análisis de propuestas distintas o no estándares (se ejemplifica con tres extractos).

*Una alumna me contó cómo lo había mostrado ella. Era una forma totalmente distinta a la que tenía pensado hacer yo, por lo que debí adaptarme a ella. (P 9.19)*

*Una de las alumnas propuso una manera y el alumno otra, por lo que les dije que lo íbamos a resolver de las dos formas para que vean que ambas eran correctas. (P 10.21)*

*Una alumna comentó que ella lo había hecho con otro criterio, escuché su idea y, marcando con otro color para no confundir con lo anterior, lo expliqué al resto del curso. (P 18.42)*

M5) Representación gráfica como apoyo (se ejemplifica con dos extractos).

*Hice un dibujo y con la ayuda de ellos verificamos que el triángulo satisfacía la fórmula. (P 9.18)*

*Juntas hicimos un dibujo y logró darse cuenta cómo resolverlo. (P 18.41)*

Esta categoría nos muestra que la residente se esfuerza en priorizar la significatividad matemática, desde las notaciones y representaciones que se emplean así como las indagaciones, explicaciones y justificaciones que se efectúan, en pos a potenciar los aprendizajes de los alumnos.

Conocimiento del contenido y de los estudiantes, comprende cuatro modalidades [M1 a M4]:

M1) Valoración del proceso de comprensión y razonamiento del alumno (se ejemplifica con dos extractos).

*Reconozco que es muy distinto explicarle a alguien mucho más grande, con otros ritmos y formas de pensar, hay que tener mucha paciencia. (P 4.7)*

*Algo parecido me sucedió con el alumno, que tardaba más en entender lo que hacíamos y por lo tanto al terminar cada ejercicio le preguntaba dónde se había quedado, explicándole de nuevo lo que fuera necesario. (P 10.22)*

M2) Análisis de errores y dificultades de los alumnos (se ejemplifica con dos extractos).

*Charlamos con D2 acerca de la gran dificultad que tienen los alumnos para comprender la contención de conjuntos, así también lo poco que leen la teoría. (P 1.3)*

*Al retirarnos del aula, comentamos con D1 y D2 cómo andaban los alumnos, qué dificultades notábamos. (P 5.9)*

M3) Conocimiento de las estrategias utilizadas por los alumnos (se ejemplifica con dos extractos).

*La demostración es análoga al teorema 6, razón por la cual busqué dicho teorema y fuimos pensando en qué se diferenciaba con lo que debíamos hacer. (P 5.10)*

*Su duda se basaba en que la forma de demostrarlo era distinta a la que venían trabajando.* (P 16.37)

M4) Consejos propicios para estudiantes de primer año (se ejemplifica con dos extractos).

*Le recomendé venir a las consultas.* (P 15.32)

*Les recomendé de buena manera que se pongan a trabajar.* (P 17.40)

Se pudo observar que la residente se mostraba interesada en la comprensión de cada alumno, teniendo un trato individual, dentro de sus posibilidades. Procuraba entender sus formas de razonamiento, adaptarse a sus ritmos, interpretar sus errores, prever sus dificultades, desmarañar sus propias estrategias y ponerse en el lugar de ingresantes a carreras universitarias.

Conocimiento del contenido y de la enseñanza, con tres modalidades [M1 a M3]:

M1) Organización de la gestión de la clase (se ejemplifica con tres extractos).

*Habíamos acordado terminar la Unidad 1 en la primera parte de la clase y luego seguir con práctica.* (P 1.2)

*Acordamos que D1 nos enviaría también la Unidad 3 para que con D2 nos podamos organizar el tiempo.* (P 5.9)

*Decidí recorrer todo el salón preguntando por qué ejercicio iban... me acerqué a D2 y decidimos no trabajar en pizarrón en el día de hoy.* (P 8.16)

M2) Organización de los instrumentos adecuados para evaluar y calificar (se ejemplifica con tres extractos).

*D1 nos comentó su intención de darles una autoevaluación a los alumnos para que ellos mismos distinguan qué conocimientos tienen y qué les faltaría afianzar para el parcial.* (P 5.9)

*La idea es que el primer ejercicio sea más bien para "barrer" todos los contenidos..., previendo que constituya el 50% del puntaje total... Acordamos entre los tres que el segundo ejercicio sea guiado a través de distintos ítems y que el tercero sea solo un enunciado sin ninguna "pista".* (P 16.34)

*Nos recomendó también que tomáramos el tiempo mientras lo hacíamos, ya que si demorábamos más de una hora debíamos cambiarlo.* (P 19.45)

M3) Selección de recursos y propuestas didácticas (se ejemplifica con dos extractos).

*Les expliqué basándome en una lata en forma de prisma rectangular.* (P 22.50)

*Escribimos la idea nomás y les dije que después lo hagan bien ellos.* (P 22.51)

Es posible observar que los docentes trabajaban en equipo y que procuraban planificar tanto las clases como las formas de evaluar, tratando de dejar lo menos posible sujeto a la improvisación. También se puede advertir que la residente tenía iniciativa en la organización de la clase.

Conocimiento del contenido y del currículum, abarca dos modalidades [M1 y M2]:

M1) Entendimiento de los programas curriculares (se ejemplifica con dos extractos).

*Acordamos no pedir la justificación de estos dos últimos pues se necesitaban conceptos aún no dados.* (P 1.3)

*Le dije que tal vez eso lo mostrábamos más adelante.* (P 6.14)

M2) Selección de ejercicios/contenidos para desarrollar en clase (se ejemplifica con dos extractos).

*Le dije que tenía pensado el 6, el 8 o alguno de los últimos, pero él me dijo que quería que el 6 les quede bien escrito, por lo que elegí ese ejercicio.* (P 11.25)

*Leímos el enunciado del 15 y les mencioné que solo íbamos a ver la idea porque quería que lo escriban ellas solas después en sus casas.* (P 12.28)

Se puede advertir que el equipo docente tenía presente los contenidos que los alumnos conocían y los que no a la hora de elegir cómo abordar un ejercicio.

En cuanto a las sensaciones, identificamos cinco modalidades (M1 a M5).

M1) Temor (se ejemplifica con dos extractos).

*Mi mayor miedo era que los alumnos me vieran o me trataran como una más de ellos.* (P 1.1)

*En la primera clase de práctica cuando pasé al pizarrón, me sentí muy intimidada... estar parada en la tarima y delante de tantas personas me impactó. Estuve muy nerviosa ese día.* (P 3.5)

M2) Satisfacción (se ejemplifica con cuatro extractos).

Noté que se puso contenta al ver que la tenía en cuenta y que me preocupaba por ella, y yo también me puse feliz al observar que de a poco iba resolviendo sola los ejercicios. (P 4.7)

Me puse contenta al ver que muchos participaban y que no eran los mismos de siempre. (P 18.42)

D2 me dijo que había estado muy bien en el pizarrón, lo que me puso contenta. (P 19.45)

Esto me hizo sentir bien, que D2 busque mi opinión. (P 21.49)

M3) Impotencia (se ejemplifica con un extracto).

Sentí que no daba a basto, me preguntaban muchos alumnos y me “daba cosa” tener que hacerlos esperar. (P 11.25)

M4) Incomodidad (se ejemplifica con un extracto).

Me sentí incómoda o nerviosa durante toda la explicación solo porque muy pocos alumnos participaban. (P 11.26)

A través de las sensaciones manifestadas por la residente, percibimos su marcada vocación docente, exteriorizada en un primer momento, preocupándose porque los alumnos logren los aprendizajes y luego alegrándose cuando son alcanzados.

Notamos también que la residente reflexiona sobre su práctica docente, buscando siempre la mejor manera de desarrollarla. Creemos que eso es fundamental, ya que el docente debe convertirse en un investigador en el aula, debe ser un profesional reflexivo que construya su propio conocimiento profesional. Consideramos que la reflexión es una posibilidad de transformación profunda y duradera en las prácticas, es así, un dispositivo de formación y mejora (Sanjurjo, 2009).

También fue posible apreciar comentarios del orden del trato entre docentes y alumnos extra disciplinar, tales como:

*Fue ahí cuando les conté que en realidad estoy en el último año del Profesorado en Matemática y me empezaron a preguntar por la carrera. Les dije que era muy linda, que la disfruten.* (P 8.17)

*Me comentó que estaba muy atrasada con todas las materias.* (P 15.32)

La residente tuvo un trato con los alumnos que fue más allá de lo disciplinar, denotando su calidez como persona.

### ➤ *A modo de cierre*

En este trabajo empezamos recopilando las narrativas autobiográficas producidas por los residentes del año 2015. Hasta la fecha analizamos una de ellas, reconociendo las componentes de los dominios del *conocimiento matemático para enseñar* e interpretando el significado que las acciones tienen para la residente a partir de sus propias producciones biográficas, atendiendo a la importancia de comprender esas acciones como prácticas contextualizadas. De acuerdo con Sanjurjo (2009), las acciones y su descripción están siempre en la base de todo proceso de construcción de conocimiento.

Nos planteamos continuar este trabajo de investigación analizando otra de estas narrativas para luego intentar proponer dispositivos para favorecer las prácticas de formación docente.

### ➤ *Referencias bibliográficas*

- » Ball, D., Thames, M. y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- » Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93.
- » Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- » Martín, M. (2014). Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa. *Revista de Educación*, 5(7), 75-92.
- » Sanjurjo, L. (2009) (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

# Reflexiones sobre el proceso de investigación: del conocimiento escolarizado al conocimiento científico

MONARDEZ, Mónica Viviana/ monicamonardez@yahoo.com

PICÓN OLIVARES, Anabela/anabelapicon@gmail.com

MUÑOZ, Javier/jav93munos@gmail.com

ISFD Escuela Normal Superior Sarmiento

Eje: Construcción de conocimiento y saberes

» Palabras claves: conocimiento, investigación, proceso, diseño, proyecto

## ► Resumen

La presente ponencia pretende comunicar el proceso de elaboración y reformulación de un Proyecto de Investigación producido en el marco de la Convocatoria 2015 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) dirigida a los Institutos Superiores de Formación Docente. Además, comunicar las experiencias del equipo, integrado también por estudiantes, sistematizadas a través de un *focus group* en el que se evaluaron estas acciones.

El Proceso de investigación implica el diseño y puesta en práctica de una serie de fases no siempre lineales y continuas. Desde la definición del objeto de conocimiento, la construcción del problema, la recuperación de los antecedentes, hasta el conjunto de decisiones metodológicas que posibilitarán la inserción en el campo. Este Proceso siempre es dinámico y requiere ajustes que se resuelven, a veces, en el transcurso de su desarrollo, y otras, a partir de la mirada de los otros, quienes señalan la coherencia o no de este trabajo. Más aún, cuando el Diseño debe volcarse al papel para presentarse, a modo de Proyecto, en alguna instancia de financiamiento. En un grupo de investigadores en formación, resulta interesante reflexionar sobre este proceso de construcción. Estas apreciaciones son las que intentamos compartir en la presente Ponencia.

## ► Introducción

El Proceso de investigación implica el diseño y puesta en práctica de una serie de fases no siempre lineales y continuas. Desde la definición del objeto de conocimiento, la construcción del problema, la recuperación de los antecedentes, hasta el conjunto de decisiones metodológicas que posibilitarán la inserción en el campo. Este Proceso siempre es dinámico y requiere ajustes que se resuelven, a veces, en el transcurso de su desarrollo, y otras, a partir de la mirada de los otros, quienes señalan la coherencia o no de este trabajo. Más aún, cuando el Diseño debe volcarse al papel para presentarse, a modo de Proyecto, en alguna instancia de financiamiento.

Los Institutos Superiores de Formación Docente participan año a año en la Convocatoria a la presentación de Proyectos de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). A pesar de que esta práctica lleva ya cierto tiempo, los equipos que se presentan, se renuevan y se conforman con docentes con mayor o menor experiencia y estudiantes noveles en el oficio de investigar. Esta experiencia requiere, entonces de un aprendizaje en proceso, muchas veces vertiginoso y de un acompañamiento por parte del Equipo técnico de INFD.

Para evaluar este proceso, utilizamos la técnica *focus group*, en la cual intercambiamos nuestras impresiones y los beneficios de volver la mirada y la reflexión sobre el Proyecto inicial para mejorarlo

a la luz de las evaluaciones externas y la participación en el Taller Metodológico que ofreció el INFD a tal efecto. La recuperación de las voces de los actores expresa la dinámica de trabajo del equipo en el proceso de construcción y reconstrucción del Proyecto; en él participaron tanto docentes investigadores como los dos estudiantes en proceso de formación.

### ► *Marco teórico*

La investigación es una práctica social. Achilli (2000) la conceptualiza como:

“el proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso. Al decir sistemático quiero decir de un modo metódico, basado en criterios y reglas que, aunque flexibles, definan las condiciones en que se producen determinados conocimientos. Con el calificativo de riguroso expreso la necesidad de trabajar los problemas de coherencia en el proceso de investigación. Fundamentalmente, coherencia entre las preguntas, la delimitación del problema a investigar – que siempre supone una concepción teórico/conceptual- y las resoluciones metodológicas que se prevén.”

Frente a otras formas de conocer el mundo, como el conocimiento de sentido común, la investigación científica implica una forma de proceder de manera sistemática y crítica, aunque también flexible. El conocimiento producido está basado en la contrastación entre las ideas iniciales del investigador, las hipótesis o preguntas, con la información que proviene de la indagación de los hechos.

Podemos afirmar que la investigación es también “acción y producto” (Vieytes, 2004). En primer lugar, la construcción de conocimiento implica, para el investigador, pasar por diferentes momentos en su desarrollo, pero al mismo tiempo es una experiencia creativa y continua, donde también intervienen la subjetividad y la intuición (Sabino, 1992). Luego, se formaliza en producciones, que son refrendadas por la comunidad científica y difundidas para servir de punto de partida a otros investigadores.

Los docentes y estudiantes, llevan adelante en las prácticas cotidianas de los Institutos formadores, un modo de interacción que lleva a la construcción de conocimiento desde otro lugar: posibilitan el aprendizaje en diferentes contextos socioculturales. Las actividades de la enseñanza y el aprendizaje se producen en espacios y tiempos determinados socialmente, condicionados por reglas, funciones, roles y recursos y atravesados por un conjunto de políticas en un momento histórico determinado. Por ello, “la producción y reproducción de este corpus de conocimientos supone tanto la continuidad de prácticas socioculturalmente establecidas como la innovación o producción de nuevas modalidades, estilos y tipos de conducta” (Dravin y Pievi, 2008). De allí, que los modos de producción del conocimiento científico y escolar tienen lógicas diferenciadas, no siempre compatibles entre sí. Mientras la investigación busca la construcción de una problemática de investigación, la docencia se dirige a la construcción de un conocimiento pedagógico. Para lograr una articulación entre ambas es necesario “establecer una modalidad de relación entre conocimiento, investigación y docencia, que permitan la apertura de caminos hacia la objetivación de los cotidianos escolares” (Pereyra, 2011).

El proceso de investigación entonces, supone incorporar nuevos estilos de conocimiento, de tipo relacional, que supone la investigación educativa, superando la lógica fragmentaria, disociadora, hacia una lógica más dinámica y dialéctica (Achilli, 2002)

La investigación científica produce “un conjunto de proposiciones que se consideran suficientemente validadas vía prueba empírica, en función de explicar un hecho o fenómeno tomado como problema de investigación” (Dravin y Pievi, 2008). En líneas generales, el proceso de investigación pasa por diferentes momentos. Sabino (1992) plantea que, como punto de partida, el investigador identifica sus inquietudes, qué es lo que desea investigar, se realiza preguntas acerca del objeto de estudio, va delimitando el problema de investigación y comienza a organizar los conocimientos que dispone acerca de estos hechos. Esto implica también, la explicitación del marco referencial o teórico que explicita el posicionamiento ante el problema, al tiempo que delimita sus alcances. A este momento se lo denomina ‘proyectivo’. A partir de allí, el investigador comienza a diseñar una estrategia para abordar el problema, formulando un modelo operativo que le permita confrontar la teoría y

los hechos, seleccionar las técnicas para la recolección de los datos y de análisis de la información recabada. El autor denomina a este momento lo denomina como 'metodológico'. El tercer momento o momento 'técnico', implica la puesta en práctica de esta estrategia a través de procedimientos que posibiliten recolectar y organizar la información. En él, se redefinen, se ajustan y aplican las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Finalmente, el análisis de los datos abre paso a nuevas vinculaciones con la teoría, proporcionando nuevos aportes al conocimiento. Es el momento de la síntesis, de la redacción final o momento 'teórico'. Wainerman (2011) considera que es necesario que en el campo de la investigación se adquieran capacidades para "(...) producir conocimiento científico válido y herramientas para evaluar la validez del conocimiento producido".

### ➤ *El proceso de reformulación*

El Proceso de investigación busca construir conocimiento acerca de un aspecto de la realidad siguiendo una serie de pasos o fases que deben ser tenidas en cuenta por el equipo de investigadores. Entre ellas el Diseño del Proyecto se corresponde con una etapa de planeamiento, en la cual se toman decisiones sobre el qué se va a investigar, los alcances de la investigación y el modo de abordar este aspecto de la realidad. Los tres elementos que intervienen son: el contenido y alcance, el apoyo metodológico y el soporte administrativo (Mendez Alvarez, 2003). Nos detendremos en el primero, dado que a la hora de tomar decisiones sobre el recorte del problema estos aspectos requieren atención: la selección y definición del tema, el planteamiento del problema, la formulación de los objetivos, el marco teórico o conceptual y el planteo de las hipótesis. Un aspecto de singular importancia para nuestro equipo fue también el rastreo de los antecedentes o Estado del Arte.

El Proyecto al que haremos referencia, trata sobre las representaciones Sociales (RS) que tienen los docentes de Educación Primaria acerca de las infancias y diversidad en docentes que se desempeñan en contextos diversos, específicamente en contextos urbanos -urbanos marginales. Comprender, a partir de esas representaciones sociales identificadas, los significados que los docentes de Educación Primaria atribuyen a las Infancias y la Diversidad en contextos situados, es uno de los objetivos de la propuesta como así también identificar y describir la estructura y el contenido de tales Representaciones Sociales.

La teoría de las (RS) ofrece el marco conceptual y metodológico adecuado para indagar esta temática. El conocimiento sobre las RS se construye desde las experiencias, la información y modos de pensar que se pone en circulación a partir de una tradición social, los hechos educativos y la comunicación entre personas (Jodelet, 1986).

El oficio de investigar implica un aprendizaje continuo que conlleva a la construcción de nuevos conocimientos, en este caso en el área de las representaciones sociales, en particular, sobre las Infancias y la Diversidad en contexto.

Pensamos a la investigación como un proceso de construcción, de movimiento continuo, y en ese proceso, incorporar a noveles investigadores implica también un aprendizaje. El trabajo con un equipo heterogéneo en cuanto a edades, formación y experiencia en investigación implica también un trabajo de acomodación y reflexión. Precisamente siendo éstas características esenciales en la etapa de construcción del problema. Preguntarnos, preguntarse, descubrirse como ignotos frente a algún aspecto de la realidad. Los noveles investigadores, aportaron precisamente, esta desnudez frente al proceso de construcción del problema y su fuerte motivación para investigar.

El planteamiento del tema se refiere a un hecho no resuelto que debe encontrar una respuesta teórica o práctica, científica o vulgar, social o individual, lo cual posibilitará resolver parcial o totalmente el problema (Cerda, 1991). Una vez definido el tema el equipo se encontraba en condiciones de avanzar hacia el planteamiento del problema. El problema se entiende como cualquier aspecto de la realidad que dista de lo ideal, es decir que presenta aristas para ser miradas y por qué no mejoradas.

Según Hernández Sampieri (1991) plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación. Para ello formulamos un sinnúmero de preguntas, que reflejaban de algún modo, todos los vacíos conceptuales y empíricos que el equipo tenía respecto del tema. No es una tarea sencilla, ya que cada pregunta conllevaba de inmediato a algún otro aspecto vinculado o vinculante: causas, factores intervinientes, rasgos, características, sujetos...

El planteamiento del problema se convirtió así en una etapa muy rica en trabajo, no teórico, pero si muy detallista, analista, minucioso.

Siguiendo a Hernández Sampieri (1991) se tuvieron en cuenta los criterios para la formulación del problema:

Debe expresar la relación entre dos o más variables: en nuestro trabajo se consideraron estas grandes variables Concepciones de docentes sobre Infancias y Diversidad atravesado por las características del contexto

Debe estar formulado claramente y sin ambigüedades: este es un criterio altamente exigente. Había que buscar la manera de realizar una formulación clara no sólo para el equipo son fundamentalmente para ser transmitido a otros. Este es el desafío de su redacción y presentación en un proyecto que entra a convocatoria

Implica la posibilidad de prueba empírica: inmediatamente tuvimos que comenzar a pensar en nuestro trabajo de campo, en aquellos sujetos con los que trabajaríamos

En el proceso de construcción del problema, pasamos por diversas etapas. En un primer momento nos preguntamos acerca de cómo construyen los docentes sus concepciones sobre la Infancia y cómo influye el Contexto en esta concepción compartida por ellos. También, pensamos que la Diversidad se hace presente al reflexionar sobre las Infancias en contextos Diversos. En este camino, fuimos acercándonos a la Teoría de las Representaciones sociales para abordar la problemática de las ideas, opiniones, saberes que los docentes tenían sobre estos temas. En principio, formulamos las siguientes preguntas orientadoras:

“- ¿Cómo se representan los docentes de escuelas de Enseñanza Primaria de diferentes contextos en la Provincia de San Juan-a la Infancia y la Diversidad en las aulas?

-¿Cuál es el contenido y la estructura de las RS de estos docentes? ¿Cuáles son los significados que estos docentes atribuyen a la Infancia y la Diversidad? ¿Cuáles son las valoraciones y actitudes que los docentes de Educación Primaria, tienen sobre la Infancia y la Diversidad en contextos diversos?

¿Cómo se visualizan las RS de Infancia y Diversidad en las prácticas cotidianas de la escuela?”

Una nueva revisión del Proyecto surgió luego de la participación en el encuentro presencial de asistencia técnica organizado por INFD, denominado Taller metodológico. Esta instancia nos permitió analizar y revisar los criterios vinculados a la pertinencia del problema, tales como la originalidad, que arroje como resultado un conocimiento no disponible previamente, realizado en un contexto accesible al investigador, que tenga una relevancia social. Esto nos llevó a delimitar aún más el problema y la unidad de análisis en cuanto a los contextos a trabajar. Mientras en el planteo original, decidimos trabajar las representaciones Sociales acerca de las infancias y Diversidad en docentes de Educación Primaria que se desempeñan en contextos diversos de la Provincia de San Juan. Luego, comenzamos por acotarlo, reduciéndolo a contextos urbanos y urbano- marginales.

Lo mismo ocurrió con el rastreo de los Antecedentes o Estado del Arte. En una primera instancia abarcamos una extensa bibliografía que se sistematizó en una serie de ejes y autores que indagaron sobre problemáticas relativas a las representaciones sociales y la infancia. Luego del Taller, y siguiendo los criterios de adecuación, precisión y pertinencia, enfocamos este apartado hacia los antecedentes relativos a estudios sobre Infancias y Diversidad, explicitando cada trabajo, sus aportes específicos al Problema y aquellas vacancias existentes en este campo.

La evaluación externa desde INFD y la participación en el Taller Metodológico, nos permitió volver a discutir este tema, replantearnos las preguntas y delimitar el problema planteado. Las preguntas orientadoras resultantes de este proceso son:

“-¿Cómo se representan los docentes de escuelas de Enseñanza Primaria de contextos urbano y

urbano marginal de la Provincia de San Juan a las Infancias y la Diversidad en las aulas?

-¿Cuál es el contenido y la estructura de las RS de los docentes citados sobre estos temas?

En definitiva, ¿Cuáles son los significados que los docentes de Educación Primaria, de contextos urbano y urbano marginal, atribuyen a las Infancias y la Diversidad?"

Sólo mencionar que esta evaluación también implicó un ajuste de la metodología. Para acceder a los diferentes niveles de análisis, este estudio, es de alcance exploratorio y descriptivo, se define en torno a una metodología de investigación cualitativa y cuantitativa, a los fines de conocer tanto el contenido como la estructura de las RS de los docentes de Educación Primaria sobre las Infancias y la Diversidad. La recopilación de datos se realizará a través de un estudio pluri-metodológico que comprende diferentes técnicas tales como, técnicas de evocación o asociación libre de palabras y el análisis de la argumentación. Es sabido que durante el proceso de investigación se abrirán nuevos planteos y quizás nuevos interrogantes.

### ➤ *Evaluación del Proceso*

Convencidos de que “únicamente mediante conversaciones en que pensadores experimentados intercambien información acerca de su manera real de trabajar puede comunicarse al estudiante novel un concepto útil del método y de la teoría” (Mills, 1994: 83, citado en Wainerman, 2011), re- producimos partes de este diálogo, del que rescatamos las siguientes directrices y las voces de los integrantes del equipo que ilustran esta dinámica:

El diseño de investigación es siempre dinámico y abierto a los cambios

PI 1: “Más que nunca en este proyecto hemos aprendido que el diseño de investigación es un proceso dinámico y requiere del aporte de muchos. En especial, las contribuciones y señalamientos de los evaluadores externos enriquecieron la tarea”.

Es necesario poner la producción a consideración de otros

PI 2: “El aporte de diferentes miradas, informaciones, ideas de otros permite el abordaje del objeto de estudio desde otro punto de vista, con otras perspectivas y hace que se enriquezca. Posibilita retroalimentar el proyecto promoviendo nuevas lecturas. Esta experiencia se vivenció en el Taller metodológico de INFD con la participación de investigadores de otras regiones y contextos”.

El problema es complejo y requiere de un recorte preciso para la viabilidad de la investigación

PI 3: “Las contribuciones de otros grupos nos hizo tomar conciencia de la complejidad del problema. Las temáticas son vastas. El conjunto de interrogantes, que se abrieron en esta propuesta de trabajo, permitieron establecer conexiones con diferentes campos de indagación al mismo tiempo que se iban desdibujando las fronteras disciplinarias. Realizar recortes y focalizar la problemática ha sido parte del desafío.

(...) Lo mismo ocurrió con el tema de las representaciones sociales, su definición y el abordaje metodológico que formaron parte de la discusión de los grupos. Esto nos llevó a admitir la necesidad de una actitud abierta a los diversos aportes del campo del saber.

## La formación en investigación educativa requiere al mismo tiempo teoría y práctica

EJ: “En investigación educativa (unidad curricular) trabajamos los componentes del proyecto, estructurados en torno a un problema, como algo estático, siempre bajo el mismo formato. Ahora, en esta investigación, cuando trabajamos sobre la reelaboración del Estado de Arte, me permitió conocer un mundo nuevo. Enriquecer el trabajo en base a producciones anteriores realizadas por otros investigadores fue un aprendizaje significativo”.

EA: “No esperaba que el proyecto tuviera la posibilidad de sufrir distintas revisiones a la hora de investigar. Hemos trabajado investigación desde un punto de vista teórico y es diferente verlo en el proceso real”.

## Mientras investigamos todos aprendemos

EA: “Tampoco sabía que se pudiera participar en Congresos y otras formas de comunicarlo. Asimismo, estamos aprendiendo a referenciar textos, trabajar en lo que se llama escritura académica. Conocimos las normas APA, nuevos términos y formatos para escribir”.

EJ: “También hemos adquirido un nuevo vocabulario técnico propio de la investigación educativa”.

D: “A lo largo de nuestra carrera como docentes e investigadoras hemos transitado distintos momentos, tanto de formación específica como distintas experiencias a través de la ejecución de proyectos de investigación. Siempre nos encontramos con nuevos desafíos y problemas a resolver. Siempre necesitamos, también, asesoramiento de expertos y ayudas para mejorar. Estos hechos han redundado en importantes aprendizajes del oficio de investigar...sin embargo, aún seguimos en el camino”.

## ► Reflexiones finales

El Proyecto de investigación es un producto inacabado. Las continuas revisiones del mismo que hemos realizado hasta ahora, y todas aquellas que se llevarán a cabo en la ejecución del Trabajo de campo, el análisis de la información recabada y la elaboración del Informe final, es decir, durante el proceso de investigación que resta implementar, abrirán nuevos planteos y seguramente nuevos interrogantes. Este es un aprendizaje continuo que trae beneficios tanto para los integrantes del equipo como para la construcción de nuevos conocimientos en el área de las representaciones sociales, en particular, sobre las Infancias y la Diversidad en contexto.

Para finalizar, parafraseamos a Catalina Wainerman (2011) cuando afirma:

“Se aprende a investigar investigando...de la mano de un “maestro”, a la manera del aprendiz de oficio. La investigación tiene mucho de lógica, algo de técnica y mucho de creatividad. Las dos primeras son transmisibles; a la creación, en cambio, sólo se la puede mostrar en el hacer”.

## ► Bibliografía

- » Achilli, E. (2000) *Investigación y Formación docente*. Rosario: Laborde.
- » Achilli, E. (2002) *Investigación y formación docente: interrogantes sobre la educación pública*. Conferencia. III Encuentro Nacional de Docentes. Corrientes Argentina. En línea: [dgescorrientes.net/investigacion/.../Achilli\\_-\\_Investigacion\\_y\\_formacion\\_docente.pdf](http://dgescorrientes.net/investigacion/.../Achilli_-_Investigacion_y_formacion_docente.pdf)
- » Cerda, H. (1991) *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Buho.
- » Hernández Sampieri, R y otros (1991) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- » Dravin, C y Pievi, N. (2008) *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Argentina: INFD-

OEI-UNICEF.

- » Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (comp). *Psicología social, II*. (pp. 469-494) Barcelona: Paidós.
- » Méndez Álvarez, C. (2003) *Metodología, diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
- » Pereyra, A. E. (2011) Investigación y Formación docente: reflexiones desde la práctica en la universidad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3, 24 (febrero 2011). En línea: <http://www.eumed.net/rev/ced/24/aep.htm>
- » Sabino, C. (1992) *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- » Wainerman, C. y Sautu, R. (Comp.) (2011) *La trastienda de la investigación*. Nueva edición ampliada. Buenos Aires: Manantial.

# El espacio de tutoría: ¿dispositivo de acompañamiento?

MOREL, Maximiliano A. / UNNE - maxi.morel94@gmail.com

*Eje: Construcción de conocimientos y saberes*  
*Tipo de trabajo: Investigación*

» *Palabras claves: Dispositivo, Acompañamiento, Prácticas, Tutoría y Tutores Pares.*

## ► Resumen

El trabajo de la beca Estímulo a las Vocaciones Científicas, denominado “Los dispositivos de acompañamiento y el rol de los tutores en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste” tiene como interés intrínseco, conocer los dispositivos de acompañamiento que realizan los tutores para con los estudiantes ingresantes. Pero para ello, se han realizado dos preguntas iniciales: ¿Cuáles son los dispositivos de acompañamiento que implementan los tutores pares para con los estudiantes ingresantes en la carrera de Ciencias de la Educación? y ¿La tutoría es un dispositivo de acompañamiento?

La importancia de éste trabajo de investigación, es poder comprender e intervenir para la continuidad y desarrollo de las acciones llevadas a cabo por el Proyecto Académico denominado “Programa de Tutorías de Pares- Departamento de Ciencias de la Educación” de la Facultad de Humanidades.

De acuerdo al posicionamiento y decisiones metodológicas, la investigación se caracteriza por ser de carácter exploratoria- descriptiva. También, se caracteriza por ser holística. En este sentido, el abordaje es de un tratamiento cualitativo de los datos, en el que la población en estudio es el equipo de tutoría y la muestra son nueve tutores del ciclo académico 2016, teniendo como instrumento para la recolección de la información, la observación sistemática y la entrevista semi-estructurada.

Respecto de la discusión y resultados, se presenta un posicionamiento epistemológico y conceptual respecto de la noción dispositivo de acompañamiento; como así también, se enuncia la sistematización de la información recogida en el trabajo de campo por medio del instrumento de la observación sistemática.

Finalmente, se presenta una breve reflexión por el interés que ha surgido la realización de este trabajo y cómo se constituye en una práctica de formación.

## ► Presentación

El trabajo de investigación se encuentra en el marco de la Beca de Estímulos a las Vocaciones Científicas del CIN (Resolución N° 318/15) dirigida por la Mgter. María Teresa Alcalá y codirigida por la Lic. Guadalupe Leiva. La misma, se denomina “Los dispositivos de acompañamiento y el rol de los tutores en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste”, teniendo como intereses, identificar y describir los dispositivos de acompañamiento, la experiencia de las prácticas de tutorías con los estudiantes ingresantes de la carrera de Ciencias de la Educación. Como así también, intenta: (a) caracterizar los dispositivos de acompañamiento trabajados en la formación de los tutores; (b) identificar y describir los dispositivos de acompañamiento que realizan los tutores con los estudiantes ingresantes; y (c) reconstruir la experiencia de los tutores, caracterizando el rol del estudiante tutor.

Para ello, se han realizado dos preguntas iniciales: ¿Cuáles son los dispositivos de acompañamiento

que implementan los tutores pares para con los estudiantes ingresantes en la carrera de Ciencias de la Educación? y ¿La tutoría es un dispositivo de acompañamiento?

Estas preguntas, resultan de gran relevancia ya que las tutorías es un tema que ocupa en las agendas del sistema educativo, por lo que aporta en diferentes contextos, modos de entender a las tutorías. En este sentido, no existe investigaciones respecto de las tutorías llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades, ya que es una actividad que surgió en el año 2014 (Res. N° 537/14-CD).

De esta manera, el problema de la investigación tiene como importancia poder entender cómo en el proceso de formación de estos tutores pares, incide en su futuro campo laboral como docentes. Es decir, intentamos descubrir los dispositivos de acompañamiento tanto en la formación de los tutores, como así también aquellos que los tutores realizan y de este modo a partir de la práctica tutorial cómo configura el rol el estudiante tutor, ya que configura un conocimiento práctico inherente a la formación de los profesionales del campo de la educación.

Como así también, se busca poder comprender e intervenir para la continuidad y desarrollo de las acciones llevadas a cabo por el Proyecto Académico “Programa de Tutorías de Pares-Departamento de Ciencias de la Educación”<sup>44</sup> el cual “*fue pensado como un dispositivo pedagógico adecuado para la inserción y adaptación de los estudiantes a la vida universitaria desde su ingreso*”<sup>45</sup>.

De esta manera, el proceso de investigación demanda una serie de decisiones metodológicas. En este sentido, la investigación es de carácter exploratorio- descriptivo. Para Sabino, C. (1989) una investigación es de tipo exploratoria, cuando se pretende dar una visión general respecto a una determinada realidad. Y una investigación de tipo descriptiva, es cuando la investigación radica en la descripción de características fundamentales de un conjunto homogéneo de fenómenos.

También, este trabajo de investigación se caracteriza por ser de tipo holística, basada en la dinámica de las acciones sociales realizadas por los sujetos actuantes, cuyo objetivo es ver las cosas enteras, en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad, ya que de esta forma se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que generalmente no se perciben si se estudian por separado los aspectos que conforman el todo. El trabajo privilegia el abordaje de un tratamiento cualitativo de los datos.

El universo de investigación comprende al equipo de tutorías de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNNE, el cual está integrado por dos docentes pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación y estudiantes avanzados de la misma carrera.

La unidad de análisis han sido nueve tutores activos del ciclo 2016. Siete de los tutores pares son estudiantes que cursan el tercer y quinto nivel de la carrera y dos tutores que son egresados. Se los seleccionó porque son tutores pares que acompañan durante el trayecto académico a los estudiantes ingresantes.

Para la recolección de información en el trabajo de campo, se realizó el registro de observación sistemática, mediante el cual se recolectó las características del espacio y los tiempos en los que se realiza la tarea de las tutorías, como así también, las características y las interacciones entre los tutores y el grupo de estudiantes ingresantes a cargo.

También, se ha realizado entrevistas semi-estructuradas que estuvo clasificada por tres grandes áreas de indagación:

La primera se constituye en “La Formación (previa) de los Tutores Pares y los Dispositivos”, es decir identificando los momentos de capacitación, destinatarios, modalidad y modo de acreditación. Esta área de indagación tuvo como objetivo caracterizar los dispositivos de acompañamiento trabajados en la formación de los tutores.

En la segunda área de indagación, tiene que ver con el “Acompañamiento a los estudiantes por medio de dispositivos”, cuyo objetivo fue identificar y describir los dispositivos de acompañamiento que realizan los tutores con los estudiantes ingresantes.

Y la tercera área de indagación se constituyó en “El rol del tutor par, a partir de un relato de experiencias”. Esta área tuvo como objetivo reconstruir la experiencia de los tutores, caracterizando el rol del estudiante tutor.

.....  
44 Proyecto que se enmarca en el Proyecto de Apoyo a las Carreras de Ciencias Humanas (PROHUM II- UNNE), suscripto con la Secretaría de Políticas Universitarias, para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza para el rendimiento de los estudiantes de los primeros años.

45 Proyecto Académico Programa de Tutorías de Pares- Departamento Ciencias de la Educación. Resolución N° 323/15- CD. Facultad de Humanidades. UNNE.

## ► Discusiones

A partir de los avances del trabajo de investigación, se han puesto en relieve la discusión y el reconocimiento del marco referencial y teórico para comprender el objeto de estudio.

En este sentido, la noción de dispositivo de acompañamiento que se ha tomado como referencia a las bibliografías de los proyectos de investigación desde el año 1999 en la actualidad, llevadas a cabo en el Instituto de Investigación en Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNNE.

Esta noción es trabajada en el interior del equipo, donde se toman diferentes enfoques, para darle sentido, como así también, los proyectos de investigación y artículos, que han posibilitado una lectura que permita entender al dispositivo de acompañamiento.

Para ello es condición necesaria definir las nociones de dispositivo y de acompañamiento.

### **Dispositivo:**

Desde la perspectiva psicosociológica Georges Lapassade, el dispositivo es un analizador que provoca el surgimiento de ciertas informaciones entre sujetos (las voces, que se constituyen en datos desde la empiria). A su vez, es un intermediario entre el investigador y la realidad, el cual puede ser provocado de manera natural o artificial. (Lapassade, G. 1979, p. 17-18)

Desde el campo de la Psicología y en particular, para el psicoanálisis Sigmund Freud aporta que es el investigador o “analista” es quien decodifica las informaciones provocadas por el dispositivo por medio de teorías. (Freud, S. en Lapassade, 1979, p. 19)

En esta misma línea, Jacob Moreno plantea que el analizador es el surgimiento del deseo por medio de la simbolización y acción. Una vez que se pone de manifiesto en los sujetos cada uno es analista de ese deseo simbolizado. (Moreno, J. en Lapassade, 1979, p. 29)

Siguiendo en esta misma línea, para Gregorio Barenblitt el analizador es un dispositivo que permite hacer de manifiesto conflictos para su resolución y transformación. (Barenblitt, G. 1992, p. 74)

Desde la perspectiva del análisis institucional, Lidia Fernández plantea que el dispositivo es un arreglo organizativo, creando las condiciones para la emergencia de movimientos instituyentes, los cuales serán analizados e interpretados para su transformación. (Fernández, L. 1994, p. 18)

Desde el campo de análisis de lo grupal, para Marta Souto la producción de un dispositivo es posible mediante la relación entre teoría-técnica, es decir que el dispositivo es pensado desde una teoría pero que al mismo tiempo se transforma. Esto posibilita el surgimiento de informaciones nuevas e instituyentes de diferentes planos: lo social, el poder, lo ideológico, lo cultural, el conocimiento, el deseo, etc. (Souto, M. 1999, p. 71)

Para Michael Foucault, desde una perspectiva filosófica centrada en la hermenéutica del sujeto y que posteriormente es recuperado por Giorgio Agamben se trata de un artificio, de una invención del hombre en su relación con la realidad, de un instrumento para cumplir una función y lograr ciertos resultados específicos. Este artificio, implica un sentido de conjunto, una composición de diferentes partes que se articulan de manera mecánica. (Souto, M. 2011).

### **Acompañamiento:**

La noción de acompañamiento, según el diccionario de la Real Academia Española<sup>46</sup>, significa

*Acción o efecto de acompañar o acompañarse// Conjunto de personas que en las representaciones teatrales o en los filmes figuran y no hablan, o carecen de papel principal// Alimento o conjunto de alimentos presentados como complemento de un plato principal.// Sostén o auxilio armónico de una melodía principal por medio de uno o más instrumentos o voces// Arte de la armonía aplicado a la ejecución del bajo continuo música y acompañamiento.*

Para el Nuevo Diccionario Ilustrado de la Lengua Española<sup>47</sup> acompañar, quiere decir: “Estar, ir, vivir con alguien, asistir o hacer algo con él”.

Por otra parte, el Gran Diccionario Salvat<sup>48</sup> acompañar es “Ir o estar con alguien. Adjuntar una cosa

46 23/15- CD. Facultad de Humanidades. UNNE.

47 Extraído del Diccionario de la Real Academia Española. [www.buscon.rae.es](http://www.buscon.rae.es) (consultado el 15/12/06).

48 Extraído del Gran Diccionario Salvat. Edición especial para “La Nación” (1992). Tomo I: 17

a otra. Existir o hallarse algo en una persona, como fortuna, cualidades, etc. Participar en los actos o sentimientos de otros. Comer o beber cierta cosa con otra.”

Es decir, podría pensarse en alguien que va al lado con alguien, que cuida, sostiene, apoya, auxilia, complementa, participa en lo que al otro le sucede. El que acompaña si bien estaría en un segundo plano, resulta imprescindible, su importancia radica en que actúa como sostén, complemento, ayuda. Para este trabajo de investigación la primera acepción del término de “acompañamiento” es pensada desde la acción o efecto de acompañar.

Desde el abordaje del nivel psicosocial Jacques Ardoino la noción de acompañamiento tiene que ver con alguien que necesita ser acompañado y alguien que actúa como compañero. En este sentido, tanto acompañado como compañero, actúan en una relación de uno con otro, se da un plano de intersubjetividad. (Ardoino, J. 1997, p. 86)

Para Ma. Cristina Alonso, si se consideran aquellos espacios curriculares pensados especialmente como espacios de formación, el sostén y complemento en tanto acompañamiento podría ser pensado desde las siguientes líneas o recorridos de abordaje que son complementarias entre sí:

- El diseño del proceso de acompañamiento: que tiene que ver con los propósitos y los contenidos formales que se ponen de manifiesto y; las acciones y los recursos.
- El desarrollo del proceso de acompañamiento: que tiene que ver con la modalidad de intervención tanto de quien acompaña y del acompañado.
- La dinámica del proceso de acompañamiento: que tiene que ver con el acontecer, con los hechos, las acciones del proceso de acompañamiento tanto individual como grupal.
- La experiencia de “acompañar y ser acompañado”: que tiene que ver cómo viven y es percibido el proceso de acompañamiento. (Alonso, M. C. 2007; 2009; 2010)

Todo lo desarrollado, se constituye en aportes que permitan entender al acompañamiento en el sentido de las relaciones entre sujetos durante un proceso. En este sentido, poder comprender al acompañamiento que realizan los tutores pares para con los estudiantes del primer ingreso a las carreras de Ciencias de la Educación.

### ► *Avances en la investigación. Sistematización de los datos recolectado en terreno*

En cuanto a lo desarrollado metodológicamente, se ha llevado a cabo siete observaciones sistemáticas de los espacios de tutorías, durante el mes de marzo, abril y mayo.

En una primera aproximación, se observó un total de cinco tutores activos, en el que están organizados por un cronograma de acuerdo a los horarios de cursado de los estudiantes ingresantes y tutores pares. Disponen de una a tres horas reloj en el espacio de tutoría. Y un espacio exclusivo para el desarrollo de la Tutoría.

Durante las semanas del mes de marzo se pudo observar que la asistencia al espacio de tutoría era de manera escasa. Solo se pudo observar la asistencia de dos estudiantes ingresantes que se acercaron al espacio para informarse respecto de los horarios de cursado.

También, durante este mes, la asistencia de los estudiantes era de asesorarse respecto de las becas que ofrece tanto a nivel nacional (PNBU y PROGRESAR) y las becas que ofrece la Universidad Nacional del Nordeste (comedor y transporte).

En el transcurso del mes de abril, en la segunda semana se pudo observar una gran ausencia de los estudiantes por el espacio de tutoría.

Sin embargo, en la cuarta semana del mes de abril y en la segunda semana del mes de mayo, se ha podido observar la asistencia de ocho estudiantes ingresantes, que estaban con dos tutores pares. En este encuentro, se ha observado que las estudiantes planteaban interrogantes respecto a consignas o textos no comprendidos de las cátedras que cursan y los tutores pares explican a partir de los conocimientos adquiridos y experimentados por el paso de las cátedras.

En la acción tutorial, se ha observado que el encuentro presencial entre los estudiantes ingresantes y los tutores pares, ha posibilitado una comunicación neutra y con escaso lenguaje técnico, se ha observado también que hay una interacción espontánea con momentos de reflexión y diversión

-dependiendo del estilo del tutor par-. (Morel, M; 2016, p. 9)

Entonces, sobre la base de lo observado en el trabajo de terreno se concluye que:

- » El espacio de tutoría se convierte en espacio de consultas ante dudas que se les genera a los estudiantes, ya sea por temas administrativos, disciplinares o becas para estudiantes.
- » El tutor par responde ante las situaciones emergentes, a partir de las propias experiencias de su trayecto de formación por la carrera.
- » En la situación de tutoría, al tutor par le aporta o ayuda a mejorar sus prácticas como futuro docente y profesional.

También, se ha realizado entrevistas semi-estructuradas que por medio de áreas de indagación permiten reconocer datos para ser interpretados y analizados a la luz del marco referencial y teórico. En este momento se encuentra en procesamiento la información obtenida en el terreno para poder realizar un nivel de análisis más profundo.

### ► Reflexiones

La elección de la temática de este trabajo de investigación fue de la experiencia llevada a cabo como alumno tutor y siendo alumno adscrito a la cátedra Grupos e Instituciones Educativas, de allí nace la idea de trabajar a cerca de los dispositivos de acompañamiento, temática trabajada en el grupo de investigación "Práctica y Acompañamiento" del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades- UNNE. La construcción del problema, no solo ha incidido por la experiencia como tutor par ni por el conocimiento de la temática "dispositivo de acompañamiento" en el equipo de investigación, sino que también los relatos de experiencias presentados como ponencias en diferentes congresos. El primero se titula "El papel de los tutores pares en la inserción y adaptación de estudiantes ingresantes en Ciencias de la Educación de la UNNE" presentado en el VI Encuentro Nacional y III Internacional sobre Ingreso Universitario en la provincia de Santiago del Estero. El segundo se titula "El acompañamiento en los espacios de tutorías a los estudiantes ingresantes de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. UNNE. (2015)" presentado en el V Encuentro de docentes, estudiantes y graduados de Ciencias de la Educación y I Encuentro Internacional de Educación en la provincia de Salta. Y el tercero se titula "La formación del Tutor Par en la acción tutorial con estudiantes ingresantes en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades- UNNE" presentado en el III Congreso Argentino de Sistema de Tutorías. Desafíos, desarrollos y perspectivas en la ciudad de Tandil.

Durante el proceso de trabajo de la investigación, pude aprender a mejorar mis conocimientos de y en investigación y; en prácticas docentes, ya que posibilita mirar con otros ojos y comprender la realidad educativa. Pero también, el trabajo te permite crecer personalmente, es decir, poder reconocer que soy capaz de producir por mí mismo. Sin embargo, en este proceso he tenido dificultades que los fui resolviendo con la lectura de materiales y; con el asesoramiento y acompañamiento de mis directoras.

En lo que respecta al trabajo en terreno, la tutoría como dispositivo de acompañamiento, invita a preguntarme ¿Cuál es el sentido que se le otorga el espacio de tutoría? ¿Cuáles son las recurrencias con las que se presentan como demandantes de los estudiantes ingresantes para con los tutores pares? ¿Cuál es el posicionamiento del tutor par ante tales demandas? ¿Cuál es el sentido que se le otorga al rol del tutor? ¿Cuál es el rol del tutor par?

### ► Bibliografía

- » Alonso, María Cristina (2007). "Modos de acompañamiento en el ciclo de prácticas de la enseñanza en la formación docente". Tesis de Maestría s/publicar. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Alonso, María Cristina (2009). "El acompañamiento a practicantes en períodos de formación: Una mirada desde el estado del arte." Revista Digital N°1. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/revista1/contenido.htm> (pp. 5-6)

- » Alonso, María Cristina (2011). El posicionamiento epistemológico, metodológico y encuadre teórico de una investigación en curso. Revista Digital N°2. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades, UNNE. <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/contenido2.htm>
- » Ardoino, J. (1997) La Implicación. Trd. Patricia Ducoing. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Mimeo. Universidad Autónoma de Madrid.
- » Barenblintt, Gregorio (1992). Compendio de Análise institucional e outras correntes: teoria é prática. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos. (p. 74).
- » Fernández, L. (1994). Instituciones Educativas. Bs. As., Paidós.
- » Lapassade, G. (1979 [1971]) El analizador y el analista. Trad. Hugo Acevedo. Barcelona.
- » Morel, M. (2016) Los dispositivos de acompañamiento y el rol de los tutores en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Primeros avances de una investigación en curso.
- » Sabino Carlos A. (1986) El proceso de investigación. Caracas: Editorial Panapo, ( p. 53)
- » Souto, Marta y otros (1999). Grupos y dispositivos de formación. Serie Los documentos N° 10. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) - Ed. Novedades Educativas. (p. 71).
- » Souto, Marta (2011). "El dispositivo en la formación universitaria: revisando la noción". IICE, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Mimeo. (p. 3-4)

## Condiciones de aprendizaje en docentes universitarios de formación docente ¿Lo organizacional como variable interviniente?

MORO, Erica Elizabeth/ericamoro76@gmail.com

ROJO, Emilce Lilian /ojoemilce@gmail.com

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

» Palabras clave: aprendizaje- concepciones de aprendizaje- condiciones de aprendizaje-

### ► Resumen

Esta ponencia tiene como propósito la problematización al objeto de estudio de la investigación “Las condiciones del aprendizaje: aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y universitaria”<sup>49</sup> dirigido por Mgr. Diana Martín (Universidad Nacional del Comahue-UNCo) y codirigido por Mgr. María Ema Martín (Universidad Nacional de La Pampa- UNLPam). Esta investigación se encuentra en sus inicios de desarrollo y se propone describir las relaciones entre las condiciones del aprendizaje y el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de los profesores y analizar las relaciones entre las condiciones descritas por los profesores con aquellas previstas en documentos escritos que regulan las acciones de los docentes respecto al aprendizaje; utilizando como metodología el enfoque fenomenográfico.

Para tal fin en el presente trabajo se conceptualiza y define las concepciones de aprendizaje como así también las condiciones de las mismas. Por último, se realizará la correspondiente problematización al cierre de la presente ponencia, en la cual se profundizará sobre el objeto en relación a lo organizacional, como una de las condiciones de las concepciones de los aprendizajes de los docentes. Particularmente se focaliza en el reglamento académico<sup>50</sup> de la FCH de la UNLPam y se prevee preguntas y líneas para su próxima indagación

### ► Desarrollo

La presente ponencia plantea una primera problematización al objeto de estudio que se está indagando en el trabajo de investigación “Las condiciones del aprendizaje: aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y universitaria”. Cabe señalar que esta investigación se encuentra en los inicios de su desarrollo. Este proyecto surge a partir de las conclusiones obtenidas en un trabajo anterior, “Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura”<sup>51</sup> dirigido por Mgr. Diana Martín (Universidad Nacional del Comahue-UNCo) y codirigido por Mgr. María Ema Martín (Universidad Nacional de La Pampa- UNLPam).

En el mismo, se indagó las concepciones de aprendizajes implícitas en los saberes de los profesores universitarios de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, con sede en General Pico, La Pampa, y su posible vinculación en la elaboración de las tareas de escrituras.

El proyecto en el que se enmarca este escrito se pregunta cómo se relacionan las condiciones del

49 Presentado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (FCH-UNLPam) para su evaluación externa en el mes de diciembre del año 2015 siendo aprobado: Resolución del Consejo Directivo N° 107/15 de dicha casa de estudio.

50 Reglamento Académico-Ordenanza N°073-CD-2015 – Anexo 1

51 Aprobado por Resolución N° 145-12 de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de UNLPam el 20 de abril de 2012.

aprendizaje y el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de aprendizaje de los docentes y qué rasgos de estas condiciones de aprendizaje definen y diferencian sus concepciones. En tanto, su objetivo es describir las relaciones entre las condiciones del aprendizaje y el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de los profesores.

Los supuestos orientadores o hipótesis que sustentan la investigación son:

Los docentes explican e interpretan el aprendizaje (aspecto referencial de las concepciones) a partir de los rasgos que discernen como condiciones de aprendizaje (aspecto estructural de las concepciones).

Las condiciones del aprendizaje que definen y diferencian concepciones de aprendizaje en los profesores no son las mismas<sup>52</sup> en un nivel que en otro.

Las concepciones de aprendizaje se encuentran en las configuraciones de los ambientes de aprendizaje<sup>53</sup> en correlato con las condiciones que sostienen los docentes.

La propuesta de investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa - interpretativa con base en la recolección y análisis de datos primarios desde el enfoque fenomenográfico

El enfoque fenomenográfico (Saljö 1979, Marton, 1981, Johansson, Marton, 1985) estudia las maneras, cualitativamente diferentes en que las personas vivencian, experimentan, justifican, perciben los fenómenos con los que interactúan o conviven. También analiza el contenido de los pensamientos de las personas, los describe y caracteriza a partir de lo que ellos perciben o interpretan. A partir de ello, se elabora una clasificación en categorías conceptuales de las concepciones que dichas personas tienen sobre los fenómenos de los que son sujetos de investigación. Se intenta determinar la apariencia que tienen estas cosas para las personas.

“La fenomenografía se centra en las relaciones existentes entre los seres humanos y el mundo que les rodea. Investiga las diferentes formas, desde un punto de vista cualitativo, en las que las personas experimentan o interpretan fenómenos.” (Marton, 1990, sin más datos)

Los aspectos metodológicos que orientan el enfoque remiten a determinar aquello que los sujetos entienden, interpretan y describen de los objetos a los que se aproxima. El resultado es una descripción y explicación sobre el “qué” y el “cómo” en relación a los aspectos de los fenómenos. Ambos están atravesados dialécticamente por aspectos referenciales y estructurales.

Habitualmente en el enfoque fenomenográfico se remite al uso de entrevistas semiestructuradas pues ofrecen recorridos más acotados según la intencionalidad del investigador o su proyecto. Se pretende que dichas entrevistas muestren descripciones verbales amplias sobre el objeto en cuestión. A partir de las voces emitidas por los entrevistados se realiza una selección de información de interés, se las cataloga según semejanzas, diferencias, regularidades que den cuenta de las percepciones e interpretaciones de los entrevistados. Una entrevista fenomenográfica intenta que los participantes reflexionen sobre sus experiencias, intenta llevar al entrevistado a un estado de metaconciencia, con el fin de hacer conscientes a los entrevistados sobre su experiencia de un fenómeno en particular por medio de la reflexión sobre ella (Marton&Booth, 1997; Trigwell, 2000. Gonzalez-Ugalde, 2014).

### ► *Las concepciones de aprendizaje y las condiciones como objeto de estudio*

La concepción de aprendizaje es una noción que el sujeto va construyendo a través de su historia de vida y de las distintas interacciones que va realizando con los distintos actores sociales con quien ha tenido que compartir, ya sea de forma a-sistemática (vida cotidiana) como sistemática (vida

52 Ver reglamento académico. Ordenanza N°073-CD-2015

53 Se considera a los ambientes de aprendizajes como espacios físicos y formales conformados por un colectivo de estudiantes y docentes. Ellos orientan el aprendizaje por medio de tareas o propuestas didácticas donde se intenta favorecer los procesos de aprendizaje (Estebaranz García, 2001).

escolar, en todos sus niveles), con el contexto social y cultural. Dicha concepción tiene una fuerte impronta en relación con la posición epistemológica, ideológica, psicológica de cada individuo. Para algunos será concebida como procesos de asociación, para otros de construcción, o de apropiación o una combinatoria de éstos.

Por otra parte, una de las fuentes de referencia conceptual acerca de las condiciones se puede encontrar en el trabajo de Juan Ignacio Pozo Muncio (1996). Éste afirma que en todo aprendizaje siempre existe una implicación de resultados, procesos y condiciones. Estos tres componentes son muy variados y podemos encontrar una gran diversidad entre ellos. El autor define a cada uno de ellos de la siguiente manera:

los resultados del aprendizaje están conformado por lo que se aprende, lo cual puede evidenciarse mediante algún cambio. En el interjuego que el autor plantea entre los elementos mencionados, los resultados del aprendizaje hacen referencias al qué se aprende.

Los procesos del aprendizaje se vinculan al cómo se aprende, haciendo referencias a procesos mentales, a mecanismos cognitivos que intervienen y hacen posible el aprendizaje.

Las condiciones de aprendizaje hacen referencia al cuándo, cuánto, dónde, con quien, y demás variables intervinientes. Las condiciones se relacionan con la práctica que tiene lugar para que los procesos de aprendizaje se pongan en marcha.

Con relación a esto, autores como Ausubel, Novak y Hanesian (1978); R.Gagné (1985); Reigeluth (1983) establecen diferencias entre condiciones que se encuentran en el exterior del aprendiz, tomando como ejemplo el material de aprendizaje, y condiciones que son de orden interno, tales como la motivación. En líneas generales, cuando se hace referencia a condiciones del aprendizaje, se consideran aquellos elementos externos e internos que pueden hacer más efectivo el proceso de aprendizaje, o que por el contrario pueden volverse obstaculizadores.

Los resultados, procesos y condiciones fueron elementos orientadores en los trabajos de análisis de la investigación realizada por este equipo en el período 2012-2015. Sin embargo, se encontró que los docentes universitarios solo mencionan como influyentes condiciones externas del aprendizaje. Se identificaron las siguientes: particularidades del objeto de estudio, diseño de las actividades prácticas (organización, secuenciación y articulación), formación del docente, características de la población de los estudiantes, elementos institucionales (carga horaria, cantidad de alumnos, cantidad de integrantes del equipo de cátedra, espacios físicos, entre otras) y cultura académica (lectura y escritura) (Fernández, M.N, 2013; Fernández, M.N; Iglesias, A.I, 2014; Fernández, M.N; Iglesias, A.I, 2015, Iglesias, A.I; Fernández, M.N; Marcelino Viale, A, 2015, Martín y otros, 2015).

Así, el proyecto de investigación marco de esta ponencia se propone conocer las relaciones existentes entre condiciones del aprendizaje y el fenómeno "aprendizaje" en las concepciones de aprendizaje de los docentes.

### ➤ *Elementos institucionales como condiciones del aprendizaje*

Como ya se señaló, en las concepciones de aprendizaje de los profesores existen una serie de condiciones acerca del mismo. En su mayoría, las enunciadas por los propios docentes, tiene que ver con los elementos externos del aprendizaje y, particularmente, se señalaron algunos elementos organizacionales de la institución.

Según Frigerio, Poggi y Tiramonti(1992), la dimensión organizacional tiene que ver con el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento. Dentro de esta dimensión se consideran los aspectos relativos a la estructura formal (distribución de tareas y división del trabajo, organigrama, uso del tiempo, etc.) y los relativos a la estructura informal (modo en que los actores institucionales encarnan las estructuras formales).

La tarea institucional en tanto analizador conceptual re significa la interpretación acerca del

ámbito organizacional como elemento constitutivo de las concepciones de aprendizaje. Lidia Fernández (1997) nos refiere al constructo en sentido restringido y amplio. En primer lugar, acota la tarea institucional como tarea educativa a fin de problematizar al “conjunto de acciones a través de las cuáles procuramos facilitar el aprendizaje” (p. 86). En segundo lugar, amplía la mirada al reconocer como tarea institucional al “conjunto de trabajos que establecen el marco y garantizan las condiciones para que esas acciones [propias de la tarea educativa] puedan operacionalizarse” (p. 87).

Las características que asume dicha tarea, tanto en sentido amplio como restringido, condicionan los modos en los que los sujetos se relacionan con el conocimiento a enseñar. Los aspectos que estructuran y organizan una institución (tiempos, espacios, formas de evaluación y acreditación, reglamentos y planes de estudios) junto con la constitución de una determinada cultura académica establecen ciertos límites y posibilidades a la acción y pensamiento de docentes y estudiantes.

En tanto, se considera que el estudio de las concepciones de aprendizaje que subyacen en los documentos institucionales es necesario, porque las mejoras en los sistemas educativos implican no solo cambios objetivos, sino también transformaciones en los modos de percibir los fenómenos (Lima Freire, 2009). Además, dentro del estudio de las concepciones del aprendizaje, las relaciones entre las condiciones descritas por los profesores, con aquellas previstas en documentos escritos que regulan las acciones de los docentes respecto al aprendizaje, es un aspecto relevante, teniendo en cuenta que las condiciones del orden de lo organizacional fueron señaladas como un punto clave en las concepciones docentes.

Dado que en los dos niveles que se estudian en la investigación, secundario y superior, se han implementado desde 2010 nuevos planes de estudios y estructuras curriculares, y se ha producido a tal fin una cantidad considerable de documentos escritos que regulan y prescriben expectativas de aprendizaje para los nuevos proyectos institucionales, es menester indagar y caracterizar las condiciones previstas en documentos escritos que regulan las acciones de los docentes respecto al aprendizaje.

Particularmente en la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNLPam, entró en vigencia el 31 de Julio del 2015 el Nuevo Reglamento Académico<sup>54</sup>, que se ha hecho mención con anterioridad. Él mismo establece en su capítulo 4 (de los exámenes parciales), art. 40, 41, 42 y 43; una serie de orientaciones que reglamentan las evaluaciones parciales.

Este marco normativo podría ser considerado una de las condiciones del aprendizaje en tanto que en él subyace una concepción de aprendizaje. Así, un aspecto para indagar y problematizar el objeto de estudio que nos compete es conocer cómo se relacionan las condiciones descritas por los profesores, con aquellas previstas en documentos escritos que regulan las acciones de los docentes respecto al aprendizaje. Para su abordaje se plantean una serie de preguntas con el propósito de orientar próximos avances en la investigación. Algunas de las preguntas que orientan el estudio son ¿cuál es la concepción de aprendizaje que subyace en los artículos previstos? ¿qué tipo o concepción de evaluación se pretende desde el escrito? ¿cuál es el lugar del docente en la toma de decisiones respecto de lo que prescribe sobre la evaluación? ¿cómo se relaciona la concepción de aprendizaje que subyace en el reglamento con la concepción del profesor? ¿se contemplan las particularidades de los objetos de conocimiento de las asignaturas en lo que se describe respecto de la evaluación en el documento?

## ► Bibliografía

- » Fernández, M. N.; Iglesias, A.I. (2014). *“Las relaciones con el conocimiento a enseñar presentes en las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios”*. Ponencia. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. Tandil, Argentina. ISBN 9789506583583
- » Fernández, L (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*.
- » Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel, Buenos Aires, 1992
- » Marton, F., DallAlba, G; Beaty, E. (1993). *Conception of Learning*. IJER,19(3), 277-300.
- » Marton, F. (1990). *Fenomenografía: un enfoque de investigación dirigido al conocimiento de las diferentes maneras de comprender la realidad*. En R. Sherman y B. Webb (eds). *Qualitative Reseach in Education: Focus and Methos*,

54 Reglamento Académico: Ordenanza N°073-CD-2015 – Anexo 1

- 2º ed., (pp. 141-161) (Traducido por, J.L. Cubero Fernández y J. Rojo Fructuoso, 1999). Extraído de: <http://www.feyts.uva.es/ed/metodos> . 21November, 2011, 13-01.
- » Marton, F. (1981) *Phenomenography – Describing conceptions of the work around us*. *Instrucion Science* 10 (1981) 177 – 200. Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam – Printed in the Netherland.
  - » Marton, F; Wing Yan Pong, (2005). *On the unit of description in phenomenography*, *Higher Education Research & Development*, 24:4, 335-348, DOI: 10.1080/07294360500284706.
  - » Marton F; Säljö, R. (1984) *Approaches to Learning*. En: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. pp. 106-125. Internet versión: 2005.
  - » Pozo, J. I., Scheuer, N., Puy Pérez Echeverría M., Mateos M., Martín E., y de la Cruz M. (2006). *Nuevas Formas de Pensar La Enseñanza y El Aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Colección Crítica y Fundamento. Serie Fundamentos de la Educación. Editorial: GRAÓ.
  - » Reglamento Académico (2015) UNLPam. Facultad de Ciencias Humanas. General Pico, La Pampa. <http://campus.humgp.unlpam.edu.ar/pluginfile.php/2/course/section/101/Ord.%20073-CD-15%20Reglamento%20Acad%C3%A9mico.pdf>

# *Situaciones de lectura de libros álbum en el jardín de infantes. Las experiencias de las docentes como mediadoras de lectura y las respuestas lectoras de sus grupos de alumnos*

*Orlando, Gabriela / ISFD N° 110 Mercedes de Lasala y Riglos.orlandogabriela@gmail.com*

*Tomás, Nora / ISFD N° 110 M. de L. y Riglos. neotomas5riglos@yahoo.com.ar*

*Menghi, Nora / ISFD N° 110 M. de L. y Riglos. noramenghi@speedy.com.ar*

*Canteros, Vanesa / ISFD N° 110 M. de L. y Riglos. vanesacanteros@yahoo.com.ar*

*Colombo, Julieta / ISFD N° 110 M. de L. y Riglos. colombojulietam@gmail.com*

*Jorquera, Mailén / ISFD N° 110 M. de L. y Riglos. imlikethat@live.com.ar*

*Eje: Construcción de conocimientos y saberes*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

» *Palabras clave: experiencias docentes - mediadores de lectura - libros-álbum*

## ► *Resumen*

Presentamos avances de una investigación enmarcada en la convocatoria del INFD a los ISFD. Por encontrarse en su fase inicial, focalizamos en la estructura del proyecto para finalizar con breves reflexiones sobre la importancia/validez del estudio.

En espacios de formación y capacitación para docentes del Nivel Inicial realizadas por este ISFD, advertimos la peculiaridad del libro-álbum al incluirlo en propuestas de lectura y ciertas dificultades de las docentes para generarlas; esto involucra su posicionamiento como mediadoras de lectura. Considerando estas problemáticas y la necesidad de producir nuevo conocimiento para repensar las prácticas de formación en el profesorado, planteamos, como objetivo general describir doce situaciones de lectura de libros álbum en el jardín de infantes atendiendo a: las experiencias de sus docentes como mediadoras de lectura y las respuestas lectoras de sus grupos de alumnos.

Esta investigación está atravesada por el concepto de experiencia (Larrosa, 2003): aquello que nos pasa, nos acontece o nos llega. Las experiencias de esas maestras como mediadoras de lectura con libros-álbum son consideradas en sus aspectos: formativo-cognitivos, estéticos y emotivo-afectivos. Como experiencias situadas, no podrán describirse sino en situación; esto es, analizando no sólo sus saberes, vivencias, propuestas e intervenciones sino también las respuestas del grupo de niños ante/a esas mediaciones.

Metodológicamente, este estudio descriptivo se sostiene en la observación de situaciones de lectura de libros álbum planificadas e implementadas por cuatro maestras de jardín de infantes y en la realización de entrevistas. Las entrevistas a esas docentes permiten describir qué experiencias (formativas, estéticas y afectivo-emotivas; vinculadas con lectura de libros-álbum y su enseñanza) reconocen. La observación de las situaciones de lectura posibilita acercarnos a su lugar como mediadoras y a las respuestas lectoras de sus grupos de alumnos; esto es, en el mismo momento en que la mediación de lectura –y las experiencias- se producen.

## ► *De cómo surge, dónde se enmarca y cuál es nuestro objeto de estudio*

Desde fines del siglo XX, se producen cambios sociales y culturales que promueven la ruptura del sentido único, el valor del fragmento, la dispersión y predominio de la subjetividad y la comunicatividad, recuperan la ironía y el empleo de símbolos; defienden la hibridación, la cultura popular, el descentramiento de la autoridad intelectual y científica y la desconfianza ante los grandes relatos. En este contexto, el arte y cultura posmodernos priorizan la idea, el concepto; valoran las formas industriales y populares, rompen las barreras entre géneros y propician el uso insistente de la intertextualidad. En el ámbito que nos interesa –la Literatura infantil y su enseñanza- aparece el libro-álbum como género representativo de esta corriente que transforma los modos de leer y los de enseñar la lectura. Esta interpelación genera no pocos debates y conlleva nuevos desafíos tanto para los lectores como para los mediadores de lectura.

El ISFD N° 110, como entidad formadora, reconoce estos rasgos contextuales y acciona en consecuencia. Es por esto que en el año 2000, formó parte - como instituto capacitador- de los Ateneos Didácticos de Nivel Inicial. A partir de esta instancia, surgió el interés por el conocimiento del género libro-álbum, hecho que se profundizó mediante el trabajo de los docentes de las cátedras de Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura Infantil, con el acompañamiento del equipo directivo institucional, a través de la participación en ferias del libro, encuentros, conferencias; acontecimientos coincidentes con la irrupción del estudio y el análisis efectuados en Argentina sobre este género. Como consecuencia, surgió la necesidad, en el plano institucional, de adquirir e incorporación a la biblioteca institucional de material bibliográfico específico, ampliando tanto el repertorio de libros-álbum existente como el material teórico sobre la temática. El préstamo a las estudiantes de todo ese corpus bibliográfico permitió que ellas los utilizaran en sus propias prácticas de lectura con sus alumnos a la vez que comenzaran a conceptualizar las propuestas de enseñanza de lectura mediadas por este género.

Simultáneamente, este ISFD llevó adelante diversas propuestas de capacitación con docentes del distrito de Moreno en las que comenzaba a advertirse, por aportes de los participantes, la peculiaridad que planteaba el libro-álbum, en la lectura de las salas de los Jardines de Infantes de la zona y, también ciertas dificultades y desafíos para generar propuestas de enseñanza que los incorporaran. En el año 2012, con la llegada del material literario seleccionado por especialistas del Ministerio de Educación de la Nación y provisto por el Plan Nacional de Lectura a la totalidad de los Jardines de Infantes y al ISFD N° 110, se abre un repertorio de libros-álbum donde se destacan autores e ilustradores argentinos y se amplía la necesidad del conocimiento respecto del género –tanto en el cuerpo docente como en el estudiantado-.

Cuando se aproximan a los libros-álbum y también cuando se les propone pensar propuestas de lectura con los niños, las actitudes de las docentes son diversas: unas veces dejan a un lado el material (en general -expresan- por temor o desconocimiento) otras veces los reconocen como valiosos pero también admiten que no saben usarlos; otras, se sumergen en los libros, se entusiasman, piensan propuestas, se conmueven, las llevan adelante. Sea que suceda una cosa u otra –o ambas- con esas docentes, encontramos que eso que les pasa en relación con estas situaciones de lectura se encuentra poco sistematizado.

Los estudios a que accedimos se centran en las características de los libros álbum y/o en las experiencias infantiles y juveniles de lectura de libros-álbum, pero –aunque los mencionan cuando están presentes en las situaciones de lectura- no profundizan en las experiencias de los adultos mediadores, sean o no docentes.

Focalizando en las docentes de jardín de infantes y sus experiencias como mediadoras de lectura de libros álbum, nos preguntamos: ¿Con qué herramientas teóricas y metodológicas consideran que cuentan para acercarse a la lectura de este género? ¿Qué conocimientos sobre el género y sobre su lugar como mediadoras de lectura reconocen en su formación como docentes de Nivel Inicial? ¿Qué emociones, vivencias estéticas ponen de relieve al acercarse a los libros-álbum? ¿Qué criterios (de selección bibliográfica, de organización de la propuesta de lectura) ponen en juego cuando planifican situaciones de enseñanza en torno de este género? ¿Qué experiencias promueven en sus alumnos al constituirse como mediadoras de lectura con libros-álbum? ¿Qué perciben que les pasa a los niños una vez que llevan adelante sus propuestas? Y, desde allí, ¿qué respuestas lectoras brindan sus

alumnos?, ¿qué nuevas experiencias reconocen las docentes haber incorporado luego de la implementación de esas situaciones?

En este contexto, nos proponemos describir y analizar 12 situaciones de lectura de libros álbum en 4 salas de jardín de infantes desde el momento de su planificación, atendiendo a: las experiencias de sus docentes como mediadoras de lectura y las respuestas lectoras de sus grupos de alumnos. Específicamente pretendemos:

- a) Caracterizar las experiencias de 4 docentes como mediadoras de lectura de libros-álbum en lo que respecta a: sus conocimientos (sobre la imagen, el texto y sus relaciones en el libro-álbum) y vivencias (estéticas, afectivas, emotivas) sobre la Literatura en general y el libro-álbum en particular; sus saberes, percepciones (estéticas, afectivas, emotivas), intencionalidades y criterios para la selección de libros-álbum al planificar una secuencia didáctica de lectura con libro/s-álbum para su grupo de alumnos de jardín de infantes; sus saberes y percepciones sobre su lugar como mediadoras de lectura de libros-álbum con su grupo de alumnos de jardín de infantes.
- b) Describir y analizar las respuestas lectoras de 4 grupos de alumnos de jardín de infantes según las propuestas de sus docentes como mediadoras de lectura. A lo largo de las 12 situaciones de lectura de libros álbum se atenderá a: los saberes lectores (de texto, de imagen y sus relaciones en el libro álbum) que esos alumnos expresan; las apreciaciones estéticas que los niños manifiestan a partir de las lecturas de libros álbum mediadas por la docente; las emociones, afectos, vivencias expresadas por el grupo de alumnos.

### ► *Estado de la cuestión y fundamentos teóricos para el estudio de las experiencias en la mediación de lectura con libros-álbum*

La bibliografía académica que aborda cuestiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura mediada por libros-álbum es relativamente reciente tanto en nuestro país como en otros países de habla hispana, posiblemente, en consonancia con el auge que la producción y, por tanto, la lectura de este género va ganando en la actualidad. Así, la mayor parte se concentra en la última década. Aun cuando varían los objetos de estudio, predominan los trabajos descriptivos que abarcan pocos casos y los analizan en profundidad. En cuanto al ámbito de producción de tales investigaciones, los que hemos encontrado más abundantes, dentro de la bibliografía de habla hispana, fueron producidos en Barcelona y en diversas universidades de Colombia; resultan menos frecuentes las producciones en el resto de Latinoamérica. En cuanto a nuestro país, los estudios en la temática son más escasos y más recientes que en otros países; así también, son pocos los trabajos que se abocan al estudio de algún libro-álbum producido por autores argentinos (Schritter, 2005). Ello puede estar vinculado con los procesos de censura (no sólo literaria) vividos hasta fines de la década de los 70. Todos los estudios relevados coinciden en ubicar en la posmodernidad la aparición de los libros-álbum, (Colomer, 2005, 2012; Colomer y Margallo, 2013; Silva-Díaz, 2005; Díaz, 2007), lo consideran como un género aún difícil de definir, por sus particulares formas discursivas (Ospina, 2011) y los procesos de hibridación que conlleva. Formas que articulan de manera flexible lo verbal y la imagen que pueden resultar problemáticas y dignas de estudio (Chiumminatto, 2011). Todos ellos coinciden en sostener la riqueza estética (visual y literaria) y de contenidos y la potencialidad de los libros-álbum para conmover, emocionar, atrapar afectivamente a quienes los leen. Destacan, asimismo, la posibilidad del libro-álbum para captar la atención de los niños pequeños (Chiumminatto, 2011), a lectores provenientes de diversos sectores socio-culturales (Arizpe y Styles, 2004; Colomer, 2012; Colomer y Margallo, 2013; Villegas, 2010). Desde allí, gran parte de ellos consideran al libro-álbum como una herramienta para la enseñanza.

En lo que a sus objetos de investigación respecta, los trabajos se distribuyen, principalmente, en dos grandes grupos. Por una parte, quienes estudian las características del libro-álbum (Schritter, 2005; Chiumminatto, 2011) y su evolución histórica en correlación con los valores sociales, culturales, estéticos vigentes en cada época (Díaz, 2007). Entre ellos, destaca Schritter (2005), quien releva a partir de su experiencia como ilustrador aborda las características de los libros ilustrados para niños (no sólo, pero sí principalmente, libros-álbum), incluyendo sus procesos de producción y edición. Chiumminatto (2011) focaliza en el estudio de las relaciones entre texto e imagen, específicamente

en los libros-álbum. Otro grupo se encuadra en los estudios sobre la recepción en el campo de la literatura infantil. Se aboca fundamentalmente, a las distintas formas en que los sujetos se vinculan con estos textos literarios, las formas de recepción que despliegan los sujetos lectores (Ospina, 2011; Arizpe y Styles, 2004; Reyes y Vargas, 2009), sus modos de leerlos y sus respuestas lectoras (Colomer y Margallo, 2013).

Destacamos, por tratarse de un concepto central para nuestra investigación, aquellos trabajos que enfocan en el concepto de experiencia de los lectores de libros-álbum (Arizpe y Styles, 2004; Reyes y Vargas, 2009; Ospina, 2011). Sin embargo, cabe resaltar que, en estos estudios, tales experiencias refieren, fundamentalmente, a los niños y/o adolescentes y no tanto a los adultos mediadores de lectura, sean o no docentes. Al igual que el primer grupo, éste tiene derivaciones didácticas pero esta vez en estrecha relación con las formas de recepción o acogida de los libros álbum por parte de los lectores (Silva-Díaz, 2005) y la constitución de un lector modelo (Eco, 1993; Ospina, 2011). Silva-Díaz (2005) se interesa no sólo por las características de esos álbumes y sus potencialidades para la enseñanza de la lectura, sino también por los procesos que los lectores activan en situaciones de aula. En esta misma línea, Colomer (2005, 2012) refiere a los vínculos del lector con los textos literarios, en dos dimensiones: afectiva y emocional. Arizpe y Styles (2004) realizan un estudio con niños de entornos culturales y económicos diversos; partiendo de la premisa de que los niños son expertos lectores de imágenes, analizan exhaustivamente la experiencia de los niños al leer textos pictóricos y sus implicancias en la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización visual. Las mismas autoras e investigadoras reconocen su papel como mediadoras de lectura, pero no se abocan a estudiarlo en profundidad.

Tal como ya se expresó, a partir de sus propias indagaciones, varios estudios sugieren, como corolario, algunas consideraciones sobre las potencialidades de los libros-álbum para la enseñanza de la lectura. Sin embargo, estas propuestas de abordaje de la lectura con libros-álbum, más que en las intencionalidades y experiencias de los docentes, están basadas en las formas en que los sujetos lectores, principalmente niños y adolescentes reciben, experimentan, se movilizan al vincularse con esos libros. Por eso y, considerando que formamos parte de una institución formadora de docentes de Nivel Inicial, nos interesa conocer no sólo las respuestas lectoras (en términos de emociones, vivencias estéticas y saberes que expresan) de los niños de jardín de infantes que participan de situaciones de lectura de libros-álbum sino, principalmente, las experiencias como mediadoras de lectura que las docentes involucradas en el estudio ponen de relieve, cuando piensan y ponen en marcha tales propuestas de enseñanza.

En el jardín de infantes, las experiencias de lectura suelen estar mediadas por los adultos: así como las docentes –en este caso– generan sus experiencias en situación, los niños se acercan a los libros a través de las situaciones propiciadas por sus maestros. Los mediadores de lectura tienen la posibilidad de que niños, jóvenes y adultos se aproximen a los textos, establezcan diálogos, se familiaricen con ellos. Esto supone que reconozcamos su papel clave al seleccionar material para leer a otros, al proponer recorridos lectores, al intervenir con recomendaciones de lectura, al tomar decisiones didácticas... (Holzwarth, 2007).

Con Larrosa, concebimos a la experiencia como: “[...] lo que nos pasa, o lo que nos acontece o lo que nos llega. No lo que pasa o lo que acontece o lo que llega, sino lo que nos pasa, nos acontece o nos llega. [...] Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiera” (2003: 168-174). En la enseñanza de la lectura, esas experiencias se inscriben no solo en el orden de lo afectivo sino también de lo estético (Ospina, 2011) y en el marco de la producción y apropiación de saberes. Reyes y Vargas retoman el concepto para resaltar la conmoción, las emociones que conlleva toda experiencia lectora. Ella es intransferible, “[...] cada lectura es un acontecimiento intelectual, afectivo y psíquico que ocurre en la conciencia, en ese recinto propio de cada lector donde se construyen representaciones y valoraciones del mundo” (2009: 32). Sin embargo, la lectura no es un proceso cognitivo individual sino una práctica social (Robledo, 2010). Las experiencias de las docentes como mediadoras de lectura son concebidas y abordadas en este estudio en varios sentidos conjugados en las situaciones que las maestras propician: el formativo-cognitivo o de los saberes, el de la apreciación estética y el afectivo-emotivo.

En términos formativo-cognitivos, esas experiencias como mediadoras de lectura abarcan los

saberes producidos a lo largo de su vida y de su formación como docentes. Es preciso que, en tanto que mediadoras, las docentes pongan en juego sus propios saberes sobre la lectura de textos, de imágenes, de las vinculaciones entre ambas, del arte en general; sobre el repertorio bibliográfico existente y sobre los criterios de selección para su grupo de alumnos; saberes sobre las estrategias que pueden desplegar los maestros para la alfabetización inicial; sobre la generación de ambientes de lectura (Chambers, 2007); saberes, lecturas y mediaciones de lectura que, en estos casos, giran en torno de un género particular de textos: los libros-álbum.

Así mismo, la generación de situaciones de lectura propicias para sus grupos de alumnos es factible si esa mediadora de lectura consigue la transmisión de saberes lectores junto con curiosidades, pasiones y sus propios vínculos con los libros. Para ello, es preciso que el mismo mediador de lectura se relacione con la literatura, se apasione, sienta curiosidad, a la vez que pueda estar atento a la percepción del otro; en suma, viva y reconozca sus propias experiencias para propiciar las de los otros (Holtzwarth, 2007).

Desde este punto de vista, las experiencias como mediadoras de lectura involucran tanto lo que las docentes saben, conocen (sobre el repertorio literario en general y de libros-álbum en particular, sobre las potencialidades del material bibliográfico y las formas de acercar a los niños a la literatura, sobre su lugar como mediadoras de lectura y la generación de climas grupales...) como su propia sensibilidad lectora. De esto se trata –en parte- la experiencia: conmoverse, tremolar, atender a lo que le pasa a los otros. En este sentido, tanto niños como maestros son sujetos de experiencia, sujetos ex-puestos (Larrosa, 2003). El reconocimiento de tales experiencias –consideramos- puede colaborar con los docentes en la construcción de su lugar como mediadores y en la generación de más y mejores experiencias de lectura con sus alumnos.

Respecto de los libros-álbum y en consonancia con estudios sobre sus características (Colomer, 2012; Ospina, 2011; Reyes y Vargas, 2009; Arizpe y Styles, 2004), sostenemos que éste es un género que posibilita las experiencias estéticas al tiempo que abre nuevas formas de lectura. No se trata, simplemente de un libro ilustrado (Schritter, 2005). El libro-álbum es un “espacio acogedor” (Colomer, 2012) que se caracteriza por una historia dependiente de la interacción entre imágenes y texto escrito, una obra creada con una intención estética consciente (no sólo pedagógica o comercial). (Arizpe y Styles, 2004). En un verdadero libro-álbum, las palabras no se sostienen por sí solas. Sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras; ambas: imágenes y palabras son leídas (Shulevitz; 2005).

Los conceptos de la estética de la recepción (Iser, 1987; Jauss; 1992) y de Derrida (1989) sobre la deconstrucción y la concepción de la literatura como un proceso semiótico en que un lector modelo (Eco, 1993; Ospina, 2011) termina de construir el sentido del texto que lee, son centrales. Ya que este tipo de textos requiere de un lector activo que complete sentidos, que “llene huecos”, en lugar de un receptor pasivo. En el caso de niños pequeños, requiere también de mediadores de lectura que los acompañen en esos procesos. Se trata, en suma, de lectores que, desde uno y otro lugar, crean niveles de significados singulares, abiertos (Arizpe y Styles, 2004) y compartidos. Sea que participen como aprendices, sea que lo hagan generando propuestas de enseñanza, organizando las situaciones, pensándolas, seleccionando el material, ubicándolo en la clase, acercándolo a los alumnos, les pasa algo con esas lecturas, generan experiencias. En situaciones de encuentro con los libros-álbum mediadas por los docentes, los niños establecen vínculos con los textos, construyen y despliegan distintas respuestas lectoras (Colomer y Margallo, 2013) y los docentes, para enseñar y mientras enseñan, viven las propias. Experiencias, vínculos y respuestas en que los saberes (sobre la lectura literaria en general, sobre los libros álbum en particular, sobre la enseñanza de la lectura mediada con libros álbum) estrechamente imbricados con las dimensiones afectiva, emocional (Colomer, 2012) y de apreciación estética.

Como expresamos -por ser menos estudiadas y por todo lo que su reconocimiento y puesta en relieve significa para propiciar las de los niños en el jardín- las experiencias de los docentes como mediadores de lectura de libros-álbum se vuelven importantes. En todos estos sentidos, nos interesa aproximarnos a conocer aquellas de los docentes del Nivel Inicial cuando generan propuestas de lectura de libros álbum y las respuestas lectoras de sus grupos de alumnos.

## ► Metodología

En consonancia con las líneas de investigación planteadas por Colomer (2005, 2012) y Silva Díaz (2005), nuestra investigación se desarrolla en el campo de la enseñanza de la literatura infantil sin ánimo de probar y aplicar una teoría didáctica, sino con la intención de describir, problematizar y comprender qué sucede con los sujetos que participan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje de la lectura de/ con libros-álbum. Se trata de un estudio de corte cualitativo que focaliza en los docentes, sin dejar de considerar a su grupo de alumnos.

Para ello seleccionamos cuatro maestras de 2do.ciclo de Nivel Inicial, dos graduadas y dos docentes en formación -en su última etapa de práctica-. La propuesta consiste en el diseño e implementación de una secuencia o itinerario de tres actividades de lectura de libros-álbum por parte de cada una de ellas. Para la obtención de datos se utilizan los siguientes instrumentos:

- a) la realización de tres entrevistas en profundidad a cada docente en las siguientes etapas: una entrevista previa al diseño de la propuesta en pos de indagar en las experiencias vinculadas con la lectura y con las mediaciones de lectura de libros álbum que las entrevistadas ponen de relieve; una segunda entrevista a realizar durante la preparación de la propuesta o inmediatamente después de finalizar la planificación pero antes de implementarla. Esta entrevista tiende a conocer las intencionalidades, las decisiones, las emociones que esas docentes dicen poner en juego al planificar situaciones de lectura con libros álbum –en las que ellas actúen como mediadoras-. La tercera entrevista, a realizar con posterioridad a la implementación de la secuencia didáctica, procurará acercarnos, a través de la confrontación de esas docentes-mediadoras de lectura con rastros de su actividad (Cahour y Licoppe, 2010), a sus perspectivas sobre sus experiencias como mediadoras en y con las actividades realizadas (nuevos saberes construidos por ellas y el grupo, vivencias incorporadas en esas situaciones de lectura con el grupo). Para confrontar a las docentes con los rastros de su actividad propondremos a las docentes que, de ser posible, traigan consigo a la segunda y/o tercera entrevistas, no sólo sus planificaciones escritas sino también, fotografías tomadas por ellas con que puedan acompañar los propios procesos de preparación de sus clases y del material a utilizar.
- c) doce observaciones de clase (una por cada clase de cada secuencia didáctica) en busca de sistematizar tanto el lugar de las docentes como mediadoras de lectura como las respuestas lectoras del grupo de alumnos en dichas situaciones. En cuanto a las experiencias de las docentes, son nuestro objeto de estudio central y ello implica que tengamos en cuenta tanto los procesos vinculados con la planificación de propuestas de lectura (selección del libro-álbum, planificación de una secuencia didáctica) como sus prácticas de lectura de libros-álbum en las situaciones antes diseñadas.

Respecto de las respuestas lectoras del grupo de niños, los datos se obtienen a través de la observación de las situaciones en busca de los procesos que “se activan” durante las situaciones de lectura de libros-álbum (Silva Díaz, 2005). Tanto las experiencias de las docentes como las respuestas lectoras del grupo se abordan atendiendo a los saberes lectores puestos en juego por maestras y alumnos e involucrando lo estético y las emociones-afectividades expresadas en situación. En todos los ejes planteados, el análisis de los datos se realizará combinando algunas categorías y aspectos teóricos explicitados a priori con otros/as emergentes de la propia sistematización que el equipo elabore de la información (Reyes y Vargas; 2009).

## ► A modo de conclusión.

Hasta aquí, hemos presentado los avances sobre nuestro diseño de investigación. En esta etapa del estudio, nos encontramos realizando la prueba, discusión y realización de las entrevistas iniciales a las docentes que llevarán adelante las situaciones de lectura mediadas por libros-álbum con sus grupos de niños.

Consideramos relevante el presente trabajo porque, el análisis y las conclusiones a las que arribemos funcionarán como punto de anclaje desde donde podremos repensar las prácticas de lectura en la formación docente y en el Nivel Inicial. Por tratarse de un estudio en torno a las docentes como mediadoras de lectura, además de construir una mirada renovada que impactará en el modo

de construir las prácticas del lenguaje en las clases con las estudiantes del profesorado, también y fundamentalmente –consideramos- impactará en el modo en que los docentes formadores (del profesorado), como mediadores de lectura, dan a leer lo que luego, otras mediadoras (en formación) tomarán como herramienta para construirse como tales en el jardín de infantes.

En este sentido, la “experiencia” de la presente investigación es fundante para repensar no sólo las prácticas de las docentes en los jardines de infantes sino también, nuestras propias prácticas de lectura como formadoras de formadores. Ello para, como expresa Larrosa (2003), no imponernos, ni o-ponernos, sino exponernos, junto a nuestras estudiantes en el acto de la lectura literaria y construir verdaderos acontecimientos literarios en los que, como mediadores, propiciemos la formación de lectores críticos, autónomos y capaces de pensar y repensarse en situación.

## » Bibliografía

- » Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Cahour, B. y Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances* (2), I-XI.
- » Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Chiumminatto, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Universum*. 1(26), 59-77.
- » Colomer, T. (2005). Leer en la escuela: los «libros de lectura». En Colomer, T. *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*, (pp. 15-21). México: Fondo de Cultura Económica.
- » Colomer, T. y Margallo, A.M. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. *Linguarum Arena*. 4, 21-37.
- » Derrida, J. (1989). Prólogo. En Peretti Della Rocca, C. *Derrida. Texto y deconstrucción*, (pp. 9-16). Barcelona: Anthropos.
- » Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- » Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- » Holzwarth, M. (Coord.) (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. La Plata: DGCyE.
- » Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- » Jauss, H. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- » Larrosa, J. (2003). “Experiencia y pasión”. En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, (pp. 165-178). Barcelona: Laertes.
- » Ospina, C. (2011). *El libro álbum: lecturas y lectores posibles*. Univ. Nacional de Colombia: <http://www.bdigital.unal.edu.co/4345/1/cieloerikaospinacanencio.2011.parte1.pdf> (Consulta 01/09/15)
- » Reyes, L. y Vargas, A. (2009). *La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación infantil*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana: <<http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/406/1/edu35.pdf>> (Consulta 01/09/15)
- » Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Colombia: Catalejo. Grupo Editorial Norma.
- » Schritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar.
- » Shulevitz, U. (2005). “¿Qué es un libro álbum?” En: A.A.V.V. *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*, (pp. 8-13). Caracas: Parapara. Banco del Libro.
- » Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf;jsessionid=D62E550944DF7C2A97AD542747DC0DEA.tdx1?sequence=1>> (Consulta 29/9/15)
- » Villegas, Francisco Javier. (2010). *Aproximaciones a un estudio del libro álbum narrativo: un caso práctico para la educación en valores en lectores adolescentes de Chile*. Tesis de maestría. Universidad de Barcelona: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16063/1/VILLEGAS\\_trabajofinaldemasterf.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16063/1/VILLEGAS_trabajofinaldemasterf.pdf)>(Consulta 1/09/15)

# Los engranajes del pensamiento en las clases de ciencias: los materiales de estudio

PÉREZ MORENO, Elena Silvia / UNC - elenapm2004@hotmail.com

MASULLO, Marina / UNC - marinamasullo@gmail.com

BRONSTEIN, Marta Liliana / UNC - martabronstein@hotmail.com

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: aprendizaje, materiales editoriales, rutinas de pensamiento, ciencias.

## ► Resumen

En el marco de la investigación *Hacer visible el pensamiento en las clases de Ciencias: las rutinas de pensamiento como estructuras* (SeCyT-UNC, 2016-2017), nos propusimos trabajar con las rutinas de pensamiento en las clases de Ciencia y Tecnología de Nivel Medio con la idea de poder visibilizar los movimientos de pensamiento de los alumnos que les permiten el estímulo intelectual que favorece su aprendizaje. De allí se desprende el tema elegido para este estudio: la promoción de las rutinas de pensamiento en los materiales editoriales de enseñanza que se emplean en Biología en sexto año del nivel medio. Esta ponencia refleja el estado de una investigación en curso. Estamos en condiciones de adelantar que, si bien los logros que se han dado a partir de las investigaciones que han promovido cambios profundos en el aula escolar, todavía la escuela continúa respondiendo al modelo tradicional donde esencialmente el alumno es pasivo en la construcción de su conocimiento. En este caso particular, tendremos en cuenta un relevamiento de su contenido y actividades para un tema particular, con la idea de establecer si hay una búsqueda y exploración de las ideas haciéndolas visibles en la interacción en las clases. Una vez realizado el análisis y el diagnóstico, presentaremos una propuesta que intente superar aquellas falencias detectadas en estos materiales editoriales. Por eso, nos planteamos: ¿estos materiales editoriales elegidos para trabajar en el aula son un punto de partida para las discusiones que colaboran a que sus alumnos desarrollen niveles más altos de pensamiento? Como sustento teórico de nuestro trabajo, tendremos en cuenta, principalmente, lo que sostienen acerca de crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes los siguientes autores Perkins (2015 [1992]); Ritchhart & Perkins (2008) y Ritchhart, Churh y Morrison (2014 [2011]).

## ► Introducción. Tema y problema

En el marco de la investigación *Hacer visible el pensamiento en las clases de Ciencias: las rutinas de pensamiento como estructuras* (SeCyT-UNC, 2016-2017), nos propusimos trabajar con las rutinas de pensamiento en las clases de Ciencia y Tecnología de Nivel Medio con la idea de poder visibilizar los movimientos de pensamiento de los alumnos que les permiten el estímulo intelectual que favorece su aprendizaje. De allí se desprende el tema elegido para este estudio: la promoción de las rutinas de pensamiento en los materiales editoriales de enseñanza que se emplean en Biología en sexto año del nivel medio.

Esta ponencia refleja el estado de una investigación en curso. Nuestra preocupación se centra en el estudio de los problemas vinculados con la realidad del aula de la escuela secundaria. Para este caso particular, elegimos trabajar con el material editorial empleado por docentes para estudiantes

del último año de las escuelas de Córdoba. Estos alumnos, que ya están por egresar; se espera que estén preparados para su inserción en el mundo laboral y de la educación terciaria. Debería ser el final de una etapa de apropiación personal y escolar, de adquisición de plena confianza, lo que les permitiría que mediante el empleo intuitivo y flexible de rutinas de pensamiento enfrenten nuevos objetivos y empleen variadas alternativas. ¿Ocurre de este modo?

Estamos en condiciones de adelantar que, si bien los logros que se han dado a partir de las investigaciones que han promovido cambios profundos en el aula escolar, todavía la escuela continúa respondiendo al modelo tradicional donde esencialmente el alumno es pasivo en la construcción de su conocimiento. Asimismo, en muchos aspectos las propuestas de los materiales de trabajo para las clases no persiguen la educación de la mente de nuestros estudiantes, sobre todo si tenemos en cuenta lo que David Perkins plantea sobre los modos de conformar una “escuela inteligente” (Perkins 2015 [1992]).

Como sustento teórico de nuestro trabajo, tendremos en cuenta, principalmente, lo que sostienen Ritchhart y Perkins acerca de crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes (Perkins, 2015 [1992]; Ritchhart & Perkins, 2008) y, conjuntamente, nos fundamentaremos en lo que Ritchhart, Churh y Morrison entienden por rutinas, es decir, sus ideas acerca de que las rutinas de pensamiento son los andamiajes naturales que operan como estructuras que ayudan a promover las discusiones en grupo y que llevan a los estudiantes a niveles más altos de pensamiento (Ritchhart, Churh, Morrison; 2014 [2011]).

### ► *Objetivos y pregunta de investigación*

El objetivo de este trabajo que presentamos aquí es diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula por medio del análisis evaluativo del material que se emplea en las clases. En este caso particular, tendremos en cuenta un relevamiento de su contenido y actividades para un tema particular, con la idea de establecer si hay una búsqueda y exploración de las ideas haciéndolas visibles en la interacción en las clases.

Una vez realizado el análisis y el diagnóstico, presentaremos una propuesta que intente superar aquellas falencias detectadas en estos materiales. Esto último con la finalidad de reflexionar a modo deliberativo sobre la elección de las propuestas adecuadas para el aula y de crear también la posibilidad de trabajar mediante la acción participativa la modificación y también el diseño de rutinas que cumplan con trabajar en las aulas con rutinas que promuevan en los alumnos niveles más altos de pensamiento.

Con este trabajo buscamos que los docentes sean críticos de sus propias prácticas, en este caso particular, por medio de la reflexión acerca de los materiales que emplean en sus clases para promover el conocimiento de los alumnos en el aula. Por eso, nos planteamos: ¿estos materiales editoriales elegidos para trabajar en el aula son un punto de partida para las discusiones que colaboran a que sus alumnos desarrollen niveles más altos de pensamiento?

Esencialmente, pensamos que el trabajo en el aula debe asegurar rutinas que permitan que todos los alumnos se muestren interesados en la experiencia de participar con su voz, también deben generar el trabajo conjunto y colaborativo como modo de promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Ahora, ¿se realiza en los textos editoriales empleados por escuelas del nivel medio de Córdoba?; ¿de qué modo?; ¿se requieren revisiones?; ¿cuáles? A partir de estas preguntas iniciales desarrollaremos nuestro trabajo.

### ► *Metodología. Discusiones y primeros resultados*

Partimos de lo que establecen los documentos con contenidos curriculares de la Provincia de Córdoba, los que refieren que el alumno al egresar del secundario debe ser capaz de: “Comprender, explicar y relacionar los hechos y fenómenos sociales y naturales empleando conceptos, teorías y modelos”. Asimismo, debería poder poner en acto “estrategias de búsqueda, selección, análisis y comunicación de información proveniente de distintas fuentes”; también promover “el pensamiento

crítico y creativo” (Encuadre General para la Educación Secundaria, 2011-2015, págs. 8-9). Y nos planteamos: ¿el material editorial que preferentemente eligen en los sextos años de escuelas secundarias de Córdoba para estudiar cumple con este objetivo primordial?

Para poder realizar nuestro análisis, decidimos primeramente elaborar un conjunto definido de las características que deberían reunir los materiales escritos con los que se trabaja en el aula para alumnos del nivel medio. Estas características se relacionan esencialmente con el objetivo de promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes en las clases (Ritchhart, Churh, Morrison; 2014 [2011]). Debido a la brevedad con la que contamos para esta exposición, de aquellos materiales de mayor circulación recogidos en las escuelas de Córdoba, seleccionamos un tema del más empleado y pusimos el foco en lo que plantean sus consignas.

### *¿Por qué ponemos la atención en las consignas?*

Las consignas mediatizan la interacción de los alumnos con una propuesta de trabajo, estas son imprescindibles para orientar la tarea del grupo de alumnos. Algunas son fundamentales en las clases de Ciencias, porque encierran actividades primordiales como las que un grupo de docentes de aula de las materias de Ciencias propusieron<sup>55</sup> como esenciales: escuchar, leer, modelar, interpretar, indagar, descubrir problemas, plantear hipótesis, resolver problemas, discutir los resultados, describir, comparar, experimentar, comunicar, concluir.

Siguiendo a Perkins, estas clases deben conseguir un “conocimiento generador”, “conocimiento que no acumula sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él” (Perkins, 2015 [1992], p. 18). Entonces, para lograr un conocimiento generador a partir del empleo de consignas, es importante que estas cumplan por lo menos tres metas: retención, comprensión y uso activo del conocimiento.

Para evaluar el material y su empleo, tendremos en cuenta en cuál de ellas se cumplen estas metas. Asimismo, evaluaremos si el material está acorde con los seis principios que plantean Ritchhart & Perkins: el desarrollo del pensamiento como una actividad social en las aulas; el aprendizaje como una consecuencia del pensamiento, del que se esperan mejores resultados cuando es colaborativo en un grupo de estudiantes; el desarrollo del buen pensamiento como producto sobre todo de una mente abierta y dispuesta; el fomentar hacer visible el pensamiento para los demás e incluso para los mismos alumnos (por medio de cualquier medio que se considere más eficaz en el tema particular: el dibujo, el habla, la escritura); el dar el tiempo necesario de clase para la interacción, donde se pueda observar, valorar, crear, etc. el trabajo, haciendo hincapié en la documentación de pensamiento para la reflexión posterior con eje en la curiosidad y la búsqueda de la evidencia, el escepticismo; y el tener en cuenta las ocho fuerzas que moldean la cultura del aula: (1) rutinas de la clase y estructuras para el aprendizaje; (2) los patrones de lenguaje y los conversacionales; (3) las expectativas implícitas y las explícitas; (4) la asignación de tiempo adecuado, (5) el modelado por los profesores y otros; (6) el entorno físico; (7) relaciones y patrones de interacción; y (8) la creación de oportunidades (Ritchhart & Perkins, 2008). Dependiendo de su forma, estas fuerzas pueden apoyar o socavar el ritmo del aprendizaje reflexivo.

Tendremos también en cuenta en las consignas lo siguiente: si comprometen a los alumnos a emplear variadas fuentes y recursos de información; si se relacionan con sus conocimientos previos y se plantean como significativas para sus intereses y vivencias personales; si les permiten establecer relaciones e integraciones con sus conocimientos previos; si promueven en los estudiantes un rol activo y los insta a ser creadores de nuevos saberes; si estimulan el desarrollo del pensamiento mediante la explicitación de los procesos de pensamiento que se deben llevar a cabo y propiciando la reflexión, el análisis y la autoevaluación de los procesos como de los productos de aprendizaje.

Para cerrar, plantearemos los modos en que estas consignas pueden ser modificadas o ampliadas para trabajar de manera tal que los alumnos lleguen a un conocimiento generador.

55 Encuesta cerrada realizada entre mayo y junio de 2016 a un grupo de docentes de materias de Ciencias, como Biología, Química, etc.

## El material editorial

Debido a que este tema es muy abarcador y los materiales con los que podemos trabajar son infinitos, delimitaremos el campo de análisis al material editorial empleado en la mayoría de los sextos años de las escuelas donde hemos estado investigando.

Se trata de un manual de Biología de editorial SS<sup>56</sup> (la primera edición es del 2006); el tema elegido: reproducción, crecimiento y desarrollo. Es un capítulo con 14 páginas y 14 actividades diversas. Es importante señalar que todo el material de Biología posee una gran cantidad de contenido en textos expositivo-explicativos, acompañados por imágenes, cuadros, esquemas y, mayormente, ilustraciones.

Asimismo, las consignas de este material poseen una segmentación en cuatro partes que, en el caso de las consignas 7 a 14, es señalado con títulos, donde se atiende principalmente a:

- » trabajo con el contenido del material (primeras doce páginas): consignas 1 a 6;
- » aplicación y análisis: consignas 7 a 10;
- » organización de la información: consignas 11 y 12;
- » investigación: consignas 13 y 14.

## Grilla para evaluar las consignas del material de trabajo. Análisis

A partir de lo que acabamos de plantear en lo referente a las consignas y la teoría que sustenta nuestro estudio, elaboramos una grilla para poder evaluar el material. A ésta la aplicamos para las catorce consignas que posee esta unidad de contenido editorial (ver Anexos, cuadro 1. Para el análisis pormenorizado, ver Anexos, cuadro 2).

De acuerdo con lo que pudimos observar, todas las consignas de algún modo reúnen las características que se espera de este tipo de material para trabajar en el aula. Asimismo, debemos destacar que hay un neto predominio del trabajo que predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos como así también del que propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados.

Existe un casi nulo trabajo del que propicia el empleo de la reflexión metacognitiva, el que establece como necesario el trabajo en grupo para la construcción conjunta de los saberes y el referente a impulsar la discusión, confrontación y reflexión crítica de las propias prácticas sociales frente a la construcción social.

En relación con este último, nos interesa destacar que en la época en que estamos viviendo, creemos que es esencial una reflexión crítica en relación con la construcción social del conocimiento y las propias prácticas, debido a que la escuela debe ser propulsora de esto, un aspecto primordial en la constitución del sujeto como ciudadano. Este aspecto es trabajado en las consignas del punto 1; la propuesta editorial plantea como situación problema el eje temático:

1. Respondé las preguntas teniendo en cuenta la información de “lejos” y de “cerca”:

a) ¿Te sentís identificado con algunos de los aspectos que se describen de los adolescentes? ¿Cuáles? ¿Hay algunos que no te identifican?

b) ¿Cuáles son los “rituales” modernos que marcaron tu pasaje de la niñez a la adolescencia? ¿Es diferente en mujeres y en varones? ¿Y en distintas religiones?

c) ¿Cuáles son los cambios que muestra tu cuerpo en esta etapa? ¿Por qué se producen?

d) ¿Cuáles son los cambios que notás en el cuerpo del sexo opuesto? ¿Podrías explicar a qué se deben? (SS., 2006, p. 197)

56 El nombre de la editorial que aparece en este trabajo es ficticio para sostener el anonimato por razones obvias; en el caso de las escuelas, los docentes y alumnos de las instituciones escolares han sido omitidos para preservar la confidencialidad de las fuentes que con generosidad y amabilidad se brindaron para esta investigación.

Toda esta propuesta aparece acompañada con imágenes significativas, las que se comparan con tribus modernas e imágenes de nuestra cultura. Consideramos que en este aspecto es un material muy rico; no obstante, debería especificarse un planteo de trabajo colectivo, ya que si no se pierde la discusión como grupo, entre pares. Asimismo, podría haber retomado este aspecto para cerrar el tema, luego de trabajar los catorce puntos. Por ejemplo, se podría haber intensificado el interés de los alumnos a través de la reflexión crítico-constructiva de las propias prácticas, la de sus compañeros en lo relacionado con la búsqueda de información de la utilización de los métodos anticonceptivos y su relación con enfermedades de transmisión sexual; acompañar todo con la investigación de estadísticas de sus usos y ventajas con interpretación de las mismas, la lectura de investigaciones actuales realizadas por organismos y las consecuentes propuestas en programas de salud preventivos en relación con estos y multiplicidad de temas concernientes.

Para cerrar este breve análisis, queremos señalar que, en el caso de las catorce consignas, aparecen en su justa medida trabajados dos aspectos: el de favorecer la experimentación y la propia evaluación y el de promover el conocimiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana. Ambos muy relacionados también con o que acabamos de plantear en lo referente al empleo de la información para la formación de ciudadanos críticos de sus propias prácticas y, por lo mismo, pensamos que promovedores de cambios positivos relacionados con las propias actitudes y las de su contexto socio-cultural.

### ► *A modo de cierre*

El aula es un espacio cargado de vidas distintas y teñidas de realidades diferentes, donde cada docente deberá reconocer y programar su propio material de estudio, con diseño apropiadamente y provisto de todo aquello que a cada grupo moviliza.

Es importante plantearse lo que los alumnos adquieren de la enseñanza, como así también lo que harán con esta: el uso activo del conocimiento. Con esto se desarrolla la inteligencia, donde el estudiante está capacitado para dar respuesta a situaciones nuevas según los intereses y necesidades (Perkins, 2015 [1992]).

Una síntesis de los consejos para la construcción del buen pensamiento a partir de material de editorial sería la de evaluar las consignas antes de proponérselas a los alumnos para promover que el docente sea el artífice de estas en función del grupo de clase concreto, sus necesidades y su contexto.

Siguiendo a Ritchhart y Perkins (2008), cuando nuestros estudiantes comparten lo que piensan acerca de un tema, se plantean interrogantes que si son visibilizados por el resto de compañeros pueden conjuntamente explorar aquello que les intriga. Las rutinas de pensamiento ayudan a nuestros alumnos a reflexionar sobre temas que podrían no parecer interesantes, como en nuestro caso particular “El aparato reproductor masculino y femenino” que presentado solo como un campo que llamaríamos “no minado”, sin problemas, como “teoría que se debe memorizar sin planteos” no invita a pensar a primera vista.

Este tema tan costoso para la vida social de nuestros estudiantes que conforma una de las dificultades mayores en establecer en muchos casos una adecuada vía para que se exterioricen modos de hacer visibles dudas, aciertos que inviten a abrirse al diálogo sociabilizador en la clase y que, conjuntamente con un docente preparado, se puedan corregir, completar y descubrir; colaboraremos al crecimiento de un adulto.

### ► *Bibliografía*

- » Candela, A. (2005 [1995]). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En *La escuela cotidiana* (pp. 173-197). México: Fondo de Cultura Económica.
- » Edwards, V. (2005 [1995]). Las formas del conocimiento en el aula. En *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- » Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- » Jones, B. F.; Sullivan Palincsar, A.; Ogle, D.; Carr, E. (comps.) (2001 [1987]). *Estrategias para enseñar a aprender*. Un

- enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles.* Buenos Aires: Aique.
- » Masullo, M, Ibáñez, F. & Aiassa, I. (2015). Los conceptos como enunciados en las clases de ciencias: una mirada sociológica. En *Actas de las II Jornadas Nacionales y IV Jornadas de la UNC*. En línea: <http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=27672>
  - » Masullo, M.; Ocelli, M.; Formica, S. & Valeiras, N. (2011). La WebQuest como acción mediada en la enseñanza de la Química. En *Memorias del Congreso Iberoamericano Educación y Sociedad* (CIEDUC), (pp. 195-202). En línea: <http://www.esvial.org/cafvir2014/documentos/LibroActasCAFVIR2011.pdf>
  - » Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *Diseño Curricular ENCUADRE GENERAL*. Versión Definitiva 2011-2015. En línea: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/DisenosCurricSec.php>
  - » Pérez Moreno, E. S. et al. (2003). Lengua. En Rueda de Twentyman, N. & Ferrero de Roqué, M. T. (Dir.). *Los procesos de pensamiento en la lectura comprensiva y en la resolución de problemas* (pp. 19-61). Córdoba: Comunicarte.
  - » Pérez Moreno, E. & Rueda, N. (2006). Procesos cognitivos implicados en la interpretación de consignas. En *Actas del VII Congreso Nacional de Hispanistas: "Hispanismo: Discursos culturales, identidad y memoria"*, organizado por el Instituto Interdisciplinario de Literaturas Argentina y Comparadas, el Instituto de Literatura Española de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán y la Asociación Argentina de Hispanistas. Compiladoras: Nilda Flawiá de Fernández y Silvia Patricia Israilev. Tomo I (pp. 350-358).
  - » Perkins, D. (2015 [1992]). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
  - » Ritchhart, R.; Church, M. & Morrison, K. (2014 [2011]). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
  - » Ritchhart, R. & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. En *Educational Leadership* | Volume 65 | Number 5 Teaching Students to Think, pp. 57-61.
  - » Raths, L. E. et al. (1972 [1967]). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Paidós.
  - » Resnick, L. (1999 [1981]). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
  - » Sanjurjo, L. O. & Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

## » Anexos

**Cuadro 1.**

Aspectos positivos en las consignas	Aspectos negativos
1. Propicia el empleo de la reflexión metacognitiva	Propicia la acumulación del conocimiento sin un análisis y reflexión
2. Establece como necesario el trabajo en grupo para la construcción conjunta de los saberes	Establece el trabajo individual e individualista, sin la necesidad de compartir y construir con el otro el conocimiento
3. Favorece la experimentación y la propia evaluación	Favorece solo el conocimiento expositivo-explicativo, sin explicación experimental
4. Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos	Predispone a la adquisición de datos sin relacionar con la información adquirida
5. Promueve el conocimiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana	No promueve el conocimiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana
6. Impulsa la discusión, confrontación y reflexión crítica de las propias prácticas sociales frente a la construcción social	Tiende a proponer un conocimiento ya elaborado, sin dar a la participación para la discusión, confrontación y reflexión crítica de las propias prácticas sociales frente a la construcción social
7. Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados	Se basa en un conocimiento parcializado

**Cuadro 2.** Resultado de aplicar la grilla

Características  Consigna	Aspectos evaluados	Propuesta de reformulación
<p>1. Respondé las preguntas teniendo en cuenta la información de “lejos” y de “cerca”:</p> <p>a) ¿Te sentís identificado con algunos de los aspectos que se describen de los adolescentes? ¿Con cuáles? ¿Hay algunos que no te identifican?</p> <p>b) ¿Cuáles son los “rituales” modernos que marcaron tu pasaje de la niñez a la adolescencia? ¿Es diferente en mujeres y en varones? ¿Y en distintas religiones?</p> <p>c) ¿Cuáles son los cambios que muestra tu cuerpo en esta etapa? ¿Por qué se producen?</p> <p>d) ¿Cuáles son los cambios que notás en el cuerpo del sexo opuesto? ¿Podrías explicar a qué se deben?</p>	<p>Favorece la experimentación y la propia evaluación</p> <p>Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos</p> <p>Impulsa la discusión, confrontación y reflexión crítica de las propias prácticas sociales frente a la construcción social</p>	
<p>2. En determinadas ocasiones, como situaciones de nervios, un examen, un viaje, un acontecimiento familiar e incluso ante cambios climáticos bruscos, pueden ocurrir cambios en la actividad sexual y en el período menstrual. ¿Cómo lo explicarías teniendo en cuenta la regulación de la situación de reproducción? (Recordá lo que estudiaste en el capítulo 12).</p>	<p>Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos</p>	
<p>3. Señalá cuál de las siguientes opciones corresponde al recorrido de los espermatozoides que entran en el sistema reproductor femenino:</p> <p>a) testículo conducto deferente – epidídimo – vagina – ovario – útero</p> <p>b) testículo – conducto deferente –útero - vagina – trompa - ovario</p> <p>c) testículo – próstata - conducto deferente – uretra - vagina – útero -trompa</p> <p>c) testículo – epidídimo - conducto deferente – uretra - vagina – útero -trompa</p>	<p>Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados</p>	<p>Debería decir “Señalá cuál de las siguientes opciones corresponde al recorrido de los espermatozoides desde que se originan hasta que llegan el posible encuentro con el óvulo en el sistema reproductor femenino” (respuesta correcta: d)</p>
<p>4. Como se explicó en el texto, a partir de la pubertad se libera un óvulo del ovario una vez por mes. ¿Qué significado tiene la ovulación desde el punto de vista de la ovulación de la mujer?</p>	<p>Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos</p> <p>Promueve el conocimiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana</p> <p>Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados</p>	

<p>5. Explicá por qué si la ovulación ocurre en un día en el período menstrual, se considera un período fértil más amplio de seis días, tres antes y tres después de la ovulación.</p>	<p>Favorece la experimentación y la propia evaluación</p> <p>Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados</p>	
<p>6. Si se conoce cuál es el período de ovulación y el período fértil del mes, ¿por qué no se recomienda usar este método para prevenir embarazos?</p>	<p>Favorece la experimentación y la propia evaluación</p> <p>Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos</p> <p>Promueve el conocimiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana</p> <p>Impulsa la discusión, confrontación y reflexión crítica de las propias prácticas sociales frente a la construcción social</p> <p>Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados</p>	
<p>7. ¿Qué representa la figura 16-18? Redactá un texto que la explique. (Figura en esquema de imágenes y texto).</p>	<p>Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos</p> <p>Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados</p>	<p>Faltan consignas que expliciten el desarrollo, la extensión, etc. del texto.</p>
<p>8. Observá la figura 16-19 y resolvé.</p> <p>a) Completá ambos esquemas con los nombres de los órganos que reconozcas.</p> <p>b) Una vez que los completaste indicá, en el que corresponda y usando diferentes colores, el camino que recorren:</p> <p>los espermatozoides desde que son producidos hasta que abandonan el cuerpo por la uretra;</p> <p>el óvulo desde la ovulación;</p> <p>los espermatozoides desde que penetran por la vagina hasta que encuentran los óvulos y señalá con un círculo el lugar de encuentro de ambas gametas.</p> <p>(Aparecen dos figuras).</p>	<p>Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos</p> <p>Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados</p>	

<p>9. Descubrí cuáles son las figuras señaladas en 16-20 y luego completá las referencias. (Aparece una figura).</p> <p>Referencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Cordón umbilical: conducto con vasos sanguíneos que conecta a la madre con su hijo, y a través del cual este se nutre.</li> <li><input type="checkbox"/> Cuello del útero: canal que comunica la vagina con el útero.</li> <li><input type="checkbox"/> Saco amniótico: bolsa que rodea el embrión/ feto, lo protege, evita golpes y su deshidratación.</li> <li><input type="checkbox"/> Oviducto o trompa de Falopio: conducto que comunica el ovario con el útero, por el cual circulan los óvulos y donde puede producirse la fecundación.</li> <li><input type="checkbox"/> Placenta: tejido formado por la madre y el embrión, a través del cual intercambian sustancias entre ambos.</li> </ul>	<p>Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos</p> <p>Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados</p>	
<p>10. Indicá si las siguientes frases son verdaderas o falsas y justificá tu respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) El modo de acción de las píldoras anticonceptivas es que simulan un embarazo.</li> <li>b) Durante la gestación, el feto utiliza sus pulmones en el proceso de respiración.</li> <li>c) La placenta es el órgano de excreción del embrión y es, también, su superficie respiratoria y su fuente de nutrición.</li> </ul>	<p>Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos</p> <p>Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados</p>	
<p>11. Completá el siguiente cuadro indicando los nombres o las frases que faltan. (Aparece cuadro con cuatro columnas que indican: hormona, dónde se produce, dónde actúa y función).</p>	<p>Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos</p> <p>Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados</p>	
<p>12. A continuación se representa un mapa conceptual con algunos de los temas estudiados. ¿Qué le falta a este esquema para ser verdadero mapa conceptual?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Completalo.</li> <li>b) Copialo en tu carpeta y ampliálo agregándole la información del sistema reproductor femenino. ¿Dónde incluirías la fecundación?</li> </ul> <p>(Aparece un mapa conceptual con contenido referido al sistema reproductor masculino).</p>	<p>Propicia el empleo de la reflexión metacognitiva (mapa conceptual)</p> <p>Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos</p> <p>Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados</p>	

<p>13. Averiguá cuáles son los efectos del consumo de tabaco y alcohol en las mujeres embarazada. ¿Cuáles son las consecuencias para el feto?</p>	<p>Predispone a establecer conexiones entre los nuevos conocimientos y los previos</p> <p>Promueve el conocimiento para la resolución de problemas de la vida cotidiana</p> <p>Propicia la interpretación, integración y articulación de la variedad de conocimientos trabajados</p>	
<p>14. Reúnete con tu grupo e investiguen qué es la talidomida. ¿Por qué se retiró de la venta durante los años sesenta? ¿Se usa en la actualidad? Discutí con tu grupo cuál es la importancia de una información correcta en el uso de medicamentos?</p>	<p>Establece como necesario el trabajo en grupo para la construcción conjunta de los saberes</p> <p>Favorece la experimentación y la propia evaluación</p> <p>Impulsa la discusión, confrontación y reflexión crítica de las propias prácticas sociales frente a la construcción social</p>	

# Conocimiento matemático-didáctico para explicar la regla de los signos. Su configuración en el Profesorado en Matemática

Pípolo, Sofía

Sgreccia, Natalia (orientadora)

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.

[sofiapipolo22@gmail.com](mailto:sofiapipolo22@gmail.com), [nataliasgreccia@gmail.com](mailto:nataliasgreccia@gmail.com)

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

» *Palabras clave: conocimiento matemático para la enseñanza; narrativas pedagógicas; formación de profesores en Matemática.*

## ► Resumen

Esta ponencia se encuadra en la Beca de Investigación “Configuración del conocimiento matemático-didáctico de los profesores para explicar reglas matemáticas dogmatizadas” (UNR, 2015-2016) en el marco del Proyecto de Investigación “Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en Matemática” (UNR, 2014-2017).

Específicamente nos interesa: conocer los fundamentos matemáticos que subyacen a reglas matemáticas que suelen no cuestionarse en la escolaridad, desde la voz de especialistas (saber sabio) así como también caracterizar formas de abordaje del tema en las propuestas editoriales (saber a enseñar). Todo ello con la intención de robustecer los diseños de propuestas de enseñanza para el ciclo básico de la escuela secundaria que le den sentido a reglas matemáticas del tipo “más por menos”.

El enfoque de investigación es cualitativo y el alcance descriptivo. Las técnicas empleadas son cuestionarios abiertos tanto a investigadores de didáctica del álgebra como a docentes del Profesorado en Matemática de la UNR que estén dictando materias afines (álgebra o su didáctica) y también análisis documental de libros de texto de secundaria donde se explica por primera vez la regla de los signos.

Entre los hallazgos se advirtió que se hace necesario encontrar un buen modelo concreto que justifique tanto la estructura aditiva como la multiplicativa de los números enteros y que pueda ser comprendido con relativa facilidad por las personas que están en vías de aprenderlo. Los modelos concretos (ganancias o pérdidas, deudas y haberes, temperaturas, fichas de dos colores, móviles que recorren un camino, etc.) que se utilizan habitualmente en la escuela, solo explican satisfactoriamente la estructura aditiva, pero habitualmente se convierten en un obstáculo para la comprensión de la estructura multiplicativa.

## ► Tema y problema

Esta ponencia se encuadra en la Beca de Investigación “Configuración del conocimiento matemático-didáctico de los profesores para explicar reglas matemáticas dogmatizadas” (UNR, 2015-2016) en el marco del Proyecto de Investigación “Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en Matemática” (UNR, 2014-2017). En este Proyecto interesa analizar, en términos generales, los procesos de construcción del conocimiento profesional docente de profesores

en Matemática, para comprender más acerca del mismo así como develar cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática. Entre los objetivos específicos del Proyecto se procura describir los tipos de dispositivos que se despliegan en las asignaturas del PM cuyo objeto formativo es la construcción del conocimiento profesional docente y, también, explorar posibilidades de fortalecimiento de dichos dispositivos en pos al empoderamiento de los futuros profesores.

### ► *Objetivos y pregunta de investigación*

En correspondencia con las inquietudes del Proyecto de Investigación señaladas, en el estudio que aquí se comparte nos preguntamos acerca de los elementos constitutivos del conocimiento matemático-didáctico de los profesores para explicar reglas matemáticas que, por uso en el ámbito escolar, suelen experimentarse como “dogmatizadas”, en el sentido de incuestionables y escasamente comprendidas. Específicamente se procura:

- » Conocer los fundamentos matemáticos que subyacen a reglas matemáticas que suelen no cuestionarse en la escolaridad, desde la voz de especialistas (saber sabio).
- » Caracterizar formas de abordaje del tema en las propuestas editoriales (saber a enseñar).
- » Diseñar propuestas de enseñanza para el ciclo básico de la escuela secundaria que le den sentido a reglas matemáticas del tipo “más por menos, menos”.

Es así que mediante la presente investigación se propende a contribuir, en parte y de manera puntual, al fortalecimiento de dispositivos específicos en la formación del campo de la práctica profesional docente de los profesores en Matemática.

### ► *Relevancia de la investigación*

En más de una ocasión, ante reglas matemáticas (por ejemplo la de los signos, esto es: más por más es más; más por menos es menos -y viceversa-; menos por menos es más), nos encontramos con la necesidad de contar con fundamentos matemáticos y didácticos para explicar con sentido dichas reglas. Retumba ante nosotras: “¿por qué *más por menos es menos*?”. Nos gustaría poder trascender un acto de mera creencia de los alumnos: “porque es así, siempre fue así y siempre lo será”. Esto recobra fuerza cuando lo ponemos a consideración de nuestros colegas. Esta especie de dogma pareciera reflejarse en más de alguna que otra regla, sino en toda la Matemática escolar de muchas de las escuelas de la educación obligatoria.

En el estudio interesa conocer, en primer lugar, los fundamentos matemáticos del asunto. Para ello, la consulta a matemáticos que también trabajan en docencia resulta de vital importancia. Ellos juegan aquí el papel de representantes del saber sabio, en términos de Chevallard (1997). Avanzando hacia la puesta en aula, los libros de texto se constituyen en uno de los recursos centrales que emplean los docentes. De qué manera enfocan el tema las propuestas editoriales del ciclo básico de la escolaridad secundaria en la actualidad es, así, de especial interés. Es en este sentido que este tipo de recurso se constituye en un elemento representativo del saber a enseñar (Chevallard, 1997).

En Matemática, ese saber se representa mediante distintos registros semióticos (simbólico, gráfico, coloquial, tabular) dado que, a diferencia de otros campos, no se puede acceder a los objetos matemáticos (ideales) si no es produciendo ciertas representaciones de ellos (Duval, 1999). Por ello, mientras más variadas sean esas representaciones, más consolidado estará el objeto matemático en sí. En particular, las reglas (o proposiciones matemáticas) que puedan ser significadas desde distintas perspectivas (o registros) estarán más próximas a la comprensión que al dogma.

Por ello es que el profesor, responsable de la transposición didáctica, debe estar formado para explicar con sustento matemático-didáctico que le dé sentido/s a la Matemática escolar. Esto contribuye a la generación de ciudadanos pensantes, que conocen los argumentos de “las verdades”.

## ► Tipo de Diseño y Metodología utilizada

El enfoque de investigación es cualitativo y el alcance descriptivo. Las técnicas empleadas son, por un lado, cuestionarios abiertos tanto a investigadores de didáctica del álgebra como a docentes del Profesorado en Matemática de la UNR que estén dictando materias afines (álgebra o su didáctica) y, por otro lado, análisis documental de libros de texto de secundaria donde se explica por primera vez la regla de los signos.

Se procuró contactar vía correo electrónico a dos tipos de informantes clave, con características de vigilantes epistémicos (desde la investigación -especialistas en didáctica del álgebra (a)- y desde la formación docente -docentes del Profesorado en Matemática de la UNR (b)-), para recoger información de relevancia en el marco de la investigación.

- » a) Especialistas en didáctica del álgebra: se contactó a ocho personas que se consideran referentes en el tema a nivel nacional e internacional, obteniéndose respuesta de cinco de ellos. Particularmente se les solicitó que, en la medida de sus posibilidades, nos recomiende materiales relativos al tema (artículos de revistas, ponencias de congresos, libros, documentales...) para comenzar el estudio específico. Las sugerencias de los especialistas fueron de suma utilidad para orientar la búsqueda de bibliografía especializada relativa a la temática.
- » b) Docentes del Profesorado en Matemática de la UNR: se involucró a seis profesoras, quienes durante el año 2015 se desempeñaron en espacios curriculares vinculados con el álgebra o su didáctica. Específicamente dichos espacios curriculares son: Álgebra, Álgebra Lineal, Estructuras Algebraicas, Práctica de la Enseñanza I, Práctica de la Enseñanza II, Currículum y Didáctica. A cada docente se le pidió que realice una propuesta de enseñanza de una clase para introducir la regla de los signos en los primeros años de la escuela secundaria, obteniéndose la información solicitada por parte de un solo informante clave (si bien casi todos confirmaron recepción del mensaje). Posteriormente, para nutrir lo recabado mediante esta vía, se decidió entrevistar al docente de Historia y Fundamentos de la Matemática, particularmente en lo relativo al aspecto epistemológico del tema.

Con respecto a los libros de texto (Tabla 1), se seleccionaron cinco (L1 a L5) de primer año del nivel secundario (momento de la escolaridad donde se trabaja por primera vez la “regla de los signos”), de distintas editoriales (de acuerdo a lo que se dispone en la Biblioteca del Profesorado en Matemática de la UNR) y editados en los últimos cinco años (atendiendo al Cambio Curricular en la Jurisdicción).

**Tabla 1. Libros de texto analizados**

Libro	Editorial	Año	Ubicación del capítulo	Cantidad de páginas del capítulo	Página/s del tema
L1	SM	2014	1 de 8	28 (7-34) de 215	2 (15-16)
L2	Puerto de Palos	2013	1 de 9	32 (8-39) de 223	2 (21-22)
L3	Logikamente	2011	10 de 17	12 (53-64) de 118	2 (54-55)
L4	Longseller (teoría: “T” y práctica: “P”)	2011	1 de 7	10 (7-16) de 77 (T) 16 (3-18) de 130 (P)	4 (13-16) (T) 2 (13-14) (P)
L5	Tinta Fresca	2011	3 de 5	22 (25-46) de 76	46 (34-39)

Se focaliza la mirada en el capítulo denominado “números enteros” y ahí puntualmente en el tema “multiplicación y división”. Se efectúa un análisis descriptivo interpretativo de cada uno de los textos, en términos didácticos, de la propuesta editorial. Dicho análisis contempla tanto la parte teórica como práctica y en particular se presta atención a la secuencia de ejemplos así como de actividades que se les proponen a los estudiantes.

## ► Discusiones y resultados/grado de avance de la investigación

En este apartado se procura resumir los hallazgos del estudio atendiendo a los tres objetivos específicos que lo orientaron.

En cuanto a los *fundamentos matemáticos que subyacen a reglas matemáticas que suelen no cuestionarse en la escolaridad*, desde la voz de especialistas (saber sabio), ha sido posible advertir que las transiciones entre acciones caracterizadas como pobres en significados y aquellas en que los significados juegan un papel central constituyen la componente central de la competencia en el álgebra escolar. Lo que carece de significado puede ser un subproducto de una acción cargada de significados que aspiramos a automatizarla para su efectivo futuro pero, por otro lado si el significado es función del uso, se debe manipular el concepto para poder entenderlo. Si los alumnos tienen dificultad de producir razonamientos, se les debe mostrar cómo esos razonamientos son producidos.

Retomando la historia, la negatividad surge en el contexto del álgebra y son las necesidades del cálculo algebraico las que determinan las reglas de manejo de los números con signo. Dominar dichas reglas suele ser una fuente inagotable de dificultades para los alumnos.

También se pueden observar los obstáculos epistemológicos en los números negativos en la historia. La primera referencia aparece en Glaeser (1981) donde el autor busca los vestigios de esos obstáculos en el pasado. Analiza, mediante una técnica de comentarios de textos, lo que los matemáticos de distintas épocas dijeron sobre dichos números.

Glaeser considera que en la evolución histórica de la noción de número negativo, desde sus primeras emergencias hasta el concepto actual, se pueden constatar los siguientes obstáculos:

- » Falta de aptitud para manipular cantidades negativas aisladas.
- » Dificultad para dar sentido a cantidades negativas aisladas.
- » Dificultad para unificar la recta real: lo negativo neutralizaba, se oponía a lo positivo pero era de naturaleza distinta.
- » Las ambigüedades de los ceros: se refiere a las dificultades que hubo entre los matemáticos para pasar de un cero que significaba la ausencia de una cantidad de magnitud a un cero origen elegido arbitrariamente.
- » El estancamiento en el estadio de las operaciones concretas: la superación de los obstáculos anteriores permite aceptar los números negativos como cantidades reales y justificar su estructura aditiva, pero no así la estructura multiplicativa.

El problema de justificar la regla de los signos lo resolvió definitivamente Hankel (1867) cuando propuso prolongar la multiplicación de  $\mathbb{R}^+$  a  $\mathbb{R}$  respetando un principio de permanencia que conservará determinadas propiedades de la estructura algebraica de los reales positivos.

Se hace necesario encontrar un buen modelo concreto que justifique tanto la estructura aditiva como la multiplicativa de los números enteros y que pueda ser comprendido con relativa facilidad por las personas que están en vías de aprenderlo. Los modelos concretos (ganancias o pérdidas, deudas y haberes, temperaturas, fichas de dos colores, móviles que recorren un camino, etc.) que se utilizan habitualmente en la escuela, solo explican satisfactoriamente la estructura aditiva, pero se convierten en un obstáculo para la comprensión de la estructura multiplicativa. Estos modelos concretos funcionan como metáforas o analogías: se supone que el modelo representa o es una imagen del sistema que modeliza y, como consecuencia, las reglas de funcionamiento del modelo pueden extenderse al sistema de los números enteros.

Por otro lado, teniendo en cuenta las diversas justificaciones de la regla de los signos que se pueden encontrar en los libros de texto, ha sido posible caracterizar las *formas de abordaje del tema en las propuestas editoriales* (saber a enseñar) de la siguiente manera:

- » La justificación desde la modelización geométrica. Con una orientación más intuitiva es posible encontrar justificaciones basadas en la modelización geométrica. Estos modelos ayudan al alumno a hacer plausible la regla. Klein (1989) justifica la llamada regla de los paréntesis y después hace el paso a la regla de los signos razonando sobre un rectángulo donde los factores de una resta indicada representan los lados y los productos, las áreas. Esta misma demostración se observa en L4, donde se prueba a partir de este modelo de rectángulos la regla de los signos.
- » La justificación desde la modelización física sobre desplazamientos. Rey Pastor y Puig Adam (1946) se basan en el desplazamiento que se modeliza situando un objeto o persona sobre el cero de una recta graduada. Un desplazamiento hacia la izquierda se interpreta como un movimiento en dirección negativa; un desplazamiento a la derecha se denota como un movimiento en dirección positiva. Se pueden considerar como cantidades positivas los movimientos hacia la derecha y como cantidades

negativas los movimientos hacia la izquierda. L3 realiza una aplicación similar a la propuesta por estos autores para mostrar que es válida la regla de los signos. Las combinaciones de desplazamientos hacia la derecha y hacia la izquierda muestran que el producto entre signos distintos es negativo. Y las combinaciones de movimientos hacia la izquierda muestran que el producto entre signos iguales es positivo. Del mismo modo, L1 toma ejemplos en los que trata de explicar la regla de los signos intuitivamente, con descendencia de submarinos, enfriamientos de metales, recorridos de automóviles y ascensores.

- » La justificación desde la modelización geométrica sobre la recta numérica de El obrero mecánico (Yesares, 1938). En El obrero mecánico se parte de la modelización de los números positivos y negativos como puntos sobre la recta numérica a partir de un punto origen, y de que el producto por  $-1$  es convertir un número en su simétrico. Multiplicar por  $-1$  a un número cualquiera es convertirlo en su simétrico. L5 utiliza este modelo para justificar la regla de los signos. Por lo que concluyen que el producto de dos factores del mismo signo es positivo y el de dos factores de signos contrarios es negativo.

Las justificaciones vistas están enmarcadas en modelizaciones intuitivas, consistentes con la experiencia personal. Además, es importante mencionar que en algunos libros de texto aparece la regla sin justificación, como es el caso de L4. Encontrar las razones de abandono de justificación no es una tarea fácil pero se puede recurrir a algunas de las justificaciones históricas como las vistas.

Por último, en lo relativo a *propuestas de enseñanza para el ciclo básico de la escuela secundaria* que le den sentido a reglas matemáticas del tipo “más por menos, menos”, en primer lugar se subraya que históricamente la negatividad del número surge en el contexto del álgebra y son las necesidades del cálculo algebraico las que determinan las reglas de manejo de los “números con signo”. Sin embargo, en la enseñanza actual los números enteros se introducen en un contexto aritmético, tanto en las situaciones que se presentan como en las técnicas que se utilizan para resolverlas, contexto en el que tales números no son imprescindibles. En consecuencia, el establecimiento de las reglas de cálculo queda totalmente a merced del modelo concreto que se utilice para introducirlos, y este tratamiento didáctico contribuye todavía más a agravar el obstáculo epistemológico.

Cid (2003) clasifica los modelos concretos propuestos para enseñar números enteros en “de neutralización” y “de desplazamiento”.

En los *modelos de neutralización* los signos predicativos se refieren a medidas de cantidades de magnitud de sentidos opuestos que se neutralizan entre sí, mientras que los signos operativos binarios y unarios se identifican con acciones de añadir, reunir, separar, etc. Los modelos de neutralización más usados en los actuales libros de texto de la Educación Secundaria son: deudas y haberes complementados con pérdidas y ganancias, puntuaciones positivas o negativas y, por último, personas que suben o bajan de un medio de locomoción o entran o salen de un recinto. Se incorpora al modelo de deudas y haberes un concepto de pérdida o ganancia por unidad de tiempo.

La propuesta proporcionada por la docente de Práctica de la Enseñanza I se encuentra dentro del modelo de neutralización ya que el producto se relaciona con la multiplicación de deudas o haberes. Esta situación se presenta en un ejemplo donde el alumno debe deducir la regla de los signos a partir de un personaje que tiene una deuda en un kiosco. Posteriormente demuestra la propiedad  $(-1) \cdot (-1) = 1$  con la noción de expresar un número negativo como el opuesto de número positivo, o sea  $-a = (-1) \cdot a$ .

Del mismo modo, el libro elegido (L5) se posiciona dentro de este modelo. En esta propuesta se efectúa una presentación similar a la realizada por la docente de Práctica de la Enseñanza I con respecto a la noción de que un número negativo es el opuesto de un número positivo y sigue con la asociación de los factores  $(-1)$  sabiendo que  $(-1) \cdot (-1) = 1$ .

En los *modelos de desplazamiento* los signos predicativos indican posiciones en torno a un origen o desplazamientos en sentidos opuestos; los signos operativos binarios, composición de desplazamientos o desplazamiento desde una posición a otra; y los signos operativos unarios, mantenimiento o cambio del sentido de desplazamiento. En este modelo se encuentran personajes u objetos que avanzan o retroceden a lo largo de un camino, peldaños que se suben o bajan, termómetros o escalas de diversas magnitudes, ascensores que bajan o suben pisos, variaciones en el nivel del agua.

También se encuentran desplazamientos representados por vectores unidireccionales que actúan sobre posiciones (puntos) de la recta numérica. Algunos autores, como Varo (2000), para justificar el producto de enteros añaden otros dispositivos, en este caso semejanza de triángulos. En este trabajo

se encuentra una interpretación geométrica de la regla de los signos para el producto de números enteros fundamentada en la semejanza de triángulos de la geometría euclídea.

El modelo descrito por el Profesor de Historia y Fundamentos de la Matemática también es un modelo de desplazamiento donde el producto representa una composición repetida de desplazamientos para obtener un desplazamiento resultante. En este caso el desplazamiento es de ángulos en ángulos. Al desplazamiento resultante (número complejo) se le añade un signo (+ o -) según el entero resultante se encuentre en el semieje de abscisa positivo o negativo.

### » *A modo de cierre*

Finalmente se desea destacar que todo lo realizado contribuyó a indagar elementos constitutivos del conocimiento matemático-didáctico de los profesores para explicar reglas matemáticas dogmatizadas (objetivo general de la investigación en el marco de la Beca mencionada). Y esto posibilita, en parte y de manera puntual, al fortalecimiento de dispositivos específicos en la formación del campo de la práctica profesional docente de los profesores en Matemática, una de las principales premisas del Proyecto de Investigación en el que radica la Beca.

Se considera sumamente formativo que en la carrera de grado de Profesorado en Matemática se avance hacia el conocimiento de los fundamentos de este tipo de reglas matemáticas así como del conocimiento didáctico del profesor para enseñarles a sus estudiantes de primer año del secundario. Esto trasciende un contenido puntual (operaciones aritméticas en este caso), repercute incluso en el imaginario social de la Matemática escolar, muchas veces cercano a la “verdad incuestionable o mágica”.

### » *Referencias bibliográficas*

- » Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- » Cid, E. (2003). La investigación didáctica sobre los números negativos: estado de la cuestión. Pre-Publicaciones del Seminario Matemático “García de Galdeano”, (25), 1-40.
- » Duval, R. (1999). Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales. Cali: Universidad del Valle.
- » Glaeser, G. (1981). Espistémologie des nombres relatifs. Recherches en Didactique des Mathématiques, 2(3), 303-346.
- » Hankel, H. (1867). Vorlesungen über die complexen Zahlen und ihre Functionen. Leipzig: Leopold Voss.
- » Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. (3ra. Ed.). México: McGraw Hill.
- » Klein, F. (1989). Matemática elemental desde un punto de vista superior. Madrid: Nivola.
- » Rey Pastor, J. y Puig Adam, P. (1946). Nociones de álgebra y trigonometría. Buenos Aires: Cengage Learning.
- » Sessa, C. (2005). Iniciación al estudio didáctico del Álgebra. Orígenes y perspectivas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- » Varo, A.J. (2000). La regla de los signos. Suma, 34, 69-71.
- » Yesares, R. (1938). Guía mecánica práctica precedida de las nociones elementales de aritmética decimal, álgebra y geometría. Barcelona: Rústica.

# Experiencias de aprendizaje en estudiantes de Investigación Educativa

Rectoran, Graciela

Rigoni, Candela

Bühler, Patricia<sup>57</sup> / Universidad Nacional de San Martín

graciela\_rectoran15@gmail.com, candelarigoni707@hotmail.com, patibuhler@yahoo.com

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras clave: Adscripción, aprendizaje, vivencias, experiencia, opinión

## ► Resumen

Este trabajo presenta un proyecto de investigación recién iniciado sobre las experiencias de aprendizaje de los estudiantes que cursan o cursaron la materia Investigación Educativa (IE) en carreras de Educación de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Como estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Educación y adscriptas a la cátedra de IE desde el año 2016, hemos podido observar y acompañar los cambios, en cuanto a aprendizaje se refiere, que se fueron produciendo en los estudiantes durante su cursada. Esto indujo, por un lado, la pregunta general de investigación acerca de cómo es la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en la materia de IE. Y, por el otro, tres objetivos específicos que procuran indagar, narrar y conocer las opiniones que exponen los estudiantes de IE respecto al desarrollo de las clases y de las actividades propuestas por la cátedra, como así también sus vivencias y experiencias en cuanto a los aprendizajes adquiridos. El supuesto central es que la propuesta didáctica de la materia y su dinámica, vertebrada sobre actividades de campo y de escritura académica, permite que los estudiantes puedan incorporar los conocimientos básicos de la investigación de tal manera que, al finalizar la cursada, éstos se encuentran en condiciones de desarrollar un ejercicio grupal de investigación en forma autónoma. El enfoque metodológico del proyecto es cualitativo, exploratorio y descriptivo centrado en el estudio de un caso. Las técnicas principales de indagación son: la observación, el registro en crónicas de cada clase, la entrevista cara a cara semiestructurada y el análisis de documentos.

## ► I-Introducción

Esta investigación está centrada en indagar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes durante la cursada de la materia Investigación Educativa en las carreras de Educación de la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

Desde el primer cuatrimestre del año 2016, participamos como adscriptas de la cátedra de Investigación Educativa (IE) en la casa de estudios antes mencionada, la cual se encuentra ubicada en el Partido de Gral. San Martín, Provincia de Buenos Aires.

El equipo docente de IE está conformado por una profesora adjunta, una jefa de trabajos prácticos y, desde el presente año, por tres estudiantes adscriptas. Esto fue posible por la apertura, en el segundo cuatrimestre del 2015, de un nuevo sistema de adscripciones a partir del cual los estudiantes interesados, y que reúnen determinados requisitos, pueden ser seleccionados e iniciar esta función al año siguiente.

<sup>57</sup> Orientadora: Dra. Prof. Isabel Iglesias

Para ser adscripto en la UNSAM, un estudiante debe ser alumno regular, tener aprobado un tercio de la carrera y, a su vez, haber aprobado la materia en la que pretende aplicar y/o en aquellas que están íntimamente relacionadas con los proyectos de investigación y de extensión a los cuales se postula el candidato. Vale destacar que la adscripción es entendida en términos de una experiencia formativa erigida en torno a tres dimensiones: la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. El objetivo es brindar a los estudiantes avanzados, la posibilidad de intervenir en dichos espacios y de comenzar a interiorizarse en la organización y el funcionamiento de la vida académica, desde un lugar diferente al rol de alumno.

Nuestra inclusión como adscriptas en la cátedra de IE se enfoca en dos dimensiones de trabajo: una pedagógica y otra investigativa. Desde la dimensión pedagógica participamos en el análisis del programa de IE y de la bibliografía de la materia, asistimos a las reuniones de cátedra y a todas las clases, buscamos materiales curriculares complementarios y colaboramos en el análisis de las producciones grupales e individuales de los estudiantes. Desde la dimensión investigativa llevamos a cabo un plan de registro y de análisis didáctico sistemático de cada clase permitiéndonos, por un lado, una relectura de la enseñanza observada y, por el otro, la construcción, asistida por las docentes de la cátedra, de un proyecto de investigación enfocado hacia el aprendizaje de los estudiantes que cursan la materia. También nos preparamos para la producción académica escrita y oral y para la participación en reuniones científicas afines a la temática indagada. Vale mencionar que valoramos esta primera experiencia como investigadoras noveles pues tiene resonancias muy fuertes en nuestra formación actual y en el futuro profesional.

#### Una mirada sobre la materia, los estudiantes y los antecedentes en la temática

IE es una materia del Ciclo de Formación Específica de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación y está ubicada en el séptimo cuatrimestre de ambas carreras. Es de cursada obligatoria e incluye trabajo de campo. Junto a otras tres materias conforma el área de investigación, orientada a la formación teórica y práctica en metodologías y técnicas.

Desde el equipo docente, la materia IE es pensada en términos de una propuesta abierta a la reflexión de sus componentes curriculares. En este sentido, sus propósitos procuran que los estudiantes logren comprender, interpretar y deliberar diversos enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre el campo educativo. Los criterios que orientan la propuesta didáctica se construyen a partir de temas de investigación elegidos por los estudiantes, de tal modo que sus propios intereses de conocer e indagar son los que fundamentan los procesos de búsqueda, selección y fichado de antecedentes empíricos y teóricos, como así también, el acercamiento colectivo al diseño de las principales fases de una investigación y al desarrollo de continuas instancias de producción, presentación y comunicación escrita y oral de textos académicos. (Iglesias y Orlando, 2015, 2016)

Desde nuestra mirada de estudiantes adscriptas consideramos que la propuesta didáctica de IE contiene características que la diferencian de las demás materias de la carrera. Nos detendremos brevemente a describir algunas pues, aunque no es el principal objeto de nuestro estudio, centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, dichas características son la base de uno de nuestros supuestos de trabajo que luego indicaremos en el ítem denominado la relevancia de la investigación. Así, la *clase* de IE dispone de un tiempo, a cargo de las docentes, dedicado a la exposición teórico-metodológica y a la explicación de las consignas de las actividades a resolver por parte de los estudiantes. El *ateneo*, donde observamos las principales diferencias, es un espacio de trabajo intensamente colectivo que invita a los estudiantes a plantear los obstáculos que les van apareciendo durante el desarrollo de las actividades teóricas y, también, de las empíricas para llevar adelante el trabajo de campo. Dentro de las actividades que se trabajan en el ateneo y que más difieren respecto de las realizadas en otras materias, son la elaboración de un *glosario* y de una *bitácora* por parte de los estudiantes. Con dicho *glosario* se pretende que los alumnos definan conceptos nuevos y los complementen críticamente con las concepciones de diversos autores propuestos durante la cursada. Observamos que esta actividad anticipa conceptualizaciones necesarias y agiliza su posterior inclusión durante la escritura del trabajo de investigación final. Mientras que la escritura continua de la *bitácora*, donde los estudiantes relatan sus avances, dudas, emociones, críticas y significaciones de las clases y de la implementación grupal del trabajo de campo, promueve en los estudiantes la capacidad de observación y registro.

El perfil de los estudiantes que cursan IE podemos decir que es variado, provienen en su mayoría

de distintos partidos del Conurbano Bonaerense, y una menor parte de ellos procede de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Muchos de los estudiantes, se encuentran trabajando en diferentes niveles del sistema educativo, otros llegan después de haber finalizado su carrera docente; y otra parte no posee un vínculo laboral con el sistema. Es decir, los estudiantes difieren en trayectorias laborales, sociales, educativas y en edades.]

Una búsqueda y análisis inicial de los antecedentes teóricos sobre nuestra temática de investigación permite reconocer que para los estudiantes que han cursado materias sobre metodología de la investigación o relacionadas, éstas les aportan herramientas, técnicas y métodos necesarios para el desarrollo del rol de investigadores, como así también, conocimientos teóricos que los forman para lograr la formulación de proyectos. También expresan que es una materia con muchas exigencias en tiempo de dedicación ya que no sólo abarca muchos y novedosos contenidos teóricos para leer, sino también, la realización de trabajos prácticos y de campo. En las fuentes consultadas pudimos encontrar que los estudiantes reconocen la importancia de contar con docentes que les presenten organizado todo el programa de la materia, con una comunicación fluida y puedan sentirse apoyados. (Cuenca y Lozano, 2012; Reyes Suárez, 2012; Seid, 2012).

La situación problemática, su escenario y antecedentes descriptos, articulados con una de las tareas que llevamos adelante en la cátedra -el registro y análisis de las clases- fueron haciendo surgir diversos interrogantes acerca de la participación de los estudiantes en la cursada y sobre la experiencia de aprendizaje que vivieron.

Algunas de las preguntas provisorias que fueron surgiendo y que se convirtieron en la génesis de esta investigación son: ¿Cómo vivencian los estudiantes el proceso de aprendizaje en la cursada de Investigación Educativa? ¿Con qué expectativas llega el estudiante a las clases y cómo se va? ¿Qué opinan respecto de la dinámica de la clase, el ateneo y el trabajo de campo? ¿Qué les facilita y qué les obstaculiza la propuesta didáctica de IE? ¿Cómo vivencian las instancias individuales y grupales de aprendizaje? ¿Qué sienten respecto de la propuesta didáctica de IE para la realización del ejercicio final de investigación?

Es a partir de estas preguntas provisorias que construimos el problema de investigación.

#### Propuesta de trabajo y su relevancia para la enseñanza de la IE

El objetivo de este trabajo es describir las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en esta materia durante la cursada, narrar sus vivencias e indagar sus opiniones respecto del desarrollo de las clases y de las actividades propuestas por las docentes. Además, relevar la opinión de los estudiantes sobre los conocimientos adquiridos en IE.

Desde nuestra nueva función de adscriptas a la Cátedra pensamos que es la experiencia previamente vivida como estudiantes de IE la que nos permite reconocer mejor los cambios que se van produciendo en el aprendizaje de los estudiantes durante su cursada. Suponemos que es el tipo de propuesta didáctica presentada por la cátedra de IE – con su enfoque grupal y su dinámica de actividades organizadas y centradas en la acción investigativa – la que permite a los estudiantes incorporar los conocimientos propios del campo de la investigación científica en educación conduciéndolos sin pausa al desarrollo autónomo y presentación escrita y oral de un ejercicio de investigación amplio. Es desde este supuesto sobre la enseñanza que proponemos nuestro proyecto de indagación sobre las experiencias de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje en la materia IE pues, por un lado, entendemos que las experiencias de los estudiantes y sus opiniones sobre una propuesta didáctica ofrecen ricas oportunidades para la reflexión, con el fin de llevar a cabo mejoras en la enseñanza. Por el otro lado, creemos que los posibles resultados podrán estimular futuras reflexiones e investigaciones respecto a los procesos didácticos en las otras materias que configuran el área de investigación de las carreras de Educación de la UNSAM.

#### Algunas aproximaciones teóricas

Al decidir trabajar sobre las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de IE, nos pareció importante comenzar emprendiendo un recorrido a partir de la *noción de experiencia* desde un enfoque filosófico. En este sentido, Kant en Amengual (2007) establece una diferencia entre el conocimiento empírico y el conocimiento puro, y es justamente ese conocimiento empírico al que Kant define como

experiencia. Al respecto, sostiene que “la experiencia es, sin ninguna duda posible, el primer producto surgido de nuestro entendimiento al elaborar éste la materia bruta de las impresiones sensibles”. (Kant en Amengual, 2007: 9).

Es decir que para este autor la experiencia es el resultado de la actividad cognoscitiva en la cual interviene todo lo vinculado con las condiciones de la subjetividad humana. Pero también aclara que “[...] aunque todo nuestro conocimiento empiece con la experiencia, no por eso procede todo él, de la experiencia”. (Kant en Amengual, 2007:10).

Por otro lado, Hegel afirma que en el conocer existe una dualidad entre la transformación que se produce en el saber, y ligado al crecimiento de nuestro saber, se producen nuevas tomas de conciencia. “Este movimiento dialéctico que la conciencia lleva a cabo en sí misma, tanto en su saber cómo en su objeto, en cuanto brota ante ella el nuevo objeto verdadero, es propiamente lo que se llamará experiencia” (Hegel en Amengual, 2007: 22).

En este sentido, al manifestar que hay un movimiento dialéctico, Hegel está dando cuenta de la existencia de un desarrollo y una superación que transforma tanto a la conciencia como al objeto.

Por su parte, Larrosa (2002:17), describe a la noción de experiencia como “un paso, un pasaje, un recorrido”. En este sentido, el autor menciona que: “La palabra experiencia tiene el *ex* de lo exterior, tiene también ese *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *ex* del que hablábamos antes, hacia ese *eso*, de *eso* que me pasa.” (Larrosa 2002:17).

Pensando la *experiencia* desde el campo educativo, Ramírez Velázquez (2015) dice que, desde un punto de vista fenomenológico, la experiencia educativa está relacionada tanto con los sentimientos, como con los saberes y las percepciones que toda práctica educativa produce a través de los múltiples aprendizajes. Este autor manifiesta que “vivir y protagonizar una experiencia educativa, producto de una práctica educativa, (...) consiste en darle significatividad a los contenidos y procesos de la práctica educativa, desplegados bajo determinados ambiente educativos”. (2015:127)

Enfocadas en tratar de comprender la experiencia de aprendizaje que atraviesan los estudiantes de IE, parece necesario incorporar algunas definiciones respecto al concepto de *aprendizaje*.

Vygotsky en Pievi (2009) considera al aprendizaje como una forma del desarrollo humano, donde el contexto y la interacción social ocupan un lugar significativo, y el aprendizaje y desarrollo interactúan permanentemente. Respecto a este punto, Pievi (2009) sostiene que la educación, en sus diversas manifestaciones, guarda una interacción tanto con el sujeto, como con el medio y los instrumentos de mediación para tener acceso a diferentes tipos de conocimiento. Todo lo vinculado con la naturaleza de los instrumentos tiene gran importancia en los procesos de aprendizaje, es decir que los sujetos van construyendo su mundo en interacción con sus diferentes contextos de actividad.

Dado que nuestro trabajo refiere a las opiniones de los estudiantes, presentamos el *concepto de opinión* desde su etimología y su origen filosófico.

La palabra opinión proviene del latín “*opinio*” y refiere a una creencia o conjetura. Desde la filosofía, Platón (1988: 290) entiende a la opinión o *doxa*, en términos de un conocimiento procedente del alma que promueve un conocimiento del mundo sensible, es decir de la experiencia que, a su vez, se contraponen al saber científico o episteme.

Respecto al *concepto de vivencia*, retomamos las ideas de Vygotsky, en Hernández Ponce (2010: s/n). Para el autor, las vivencias tienen una influencia determinante en el desarrollo del sujeto, quien a su vez le asigna un valor específico en función de elementos afectivos y cognitivos: “[...] decimos que en cada vivencia, en cada una de sus manifestaciones aparece, en efecto, un cierto momento intelectual”. Es decir que en la vivencia no sólo encontramos aspectos relacionados con los sentimientos y las emociones sino también con los componentes cognitivos.

## ➤ II. Como pensamos desarrollar la investigación

El enfoque metodológico del proyecto de investigación es *cualitativo, exploratorio, descriptivo* y centrado en el *estudio de un caso*.

Es el *cualitativo* pues procura la “interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus

acciones en la realidad socialmente construida, a través de la observación participativa". (Moreira, 2002:3). El vigor del enfoque cualitativo, en términos del autor, no es *explicar* sino *comprender* las situaciones sobre las que haremos foco tratando de caracterizar las experiencias vivenciadas por los estudiantes cursantes de la cátedra IE acercándonos a ellos, escuchando su voz y apreciando sus opiniones. Es *exploratorio* y *descriptivo* ya que nos proponemos caracterizar cuestiones desconocidas, como son las experiencias de los estudiantes respecto del aprendizaje de la IE, en la UNSAM (Hernández Sampieri, 2014).

Decidimos adoptar el *estudio de un caso* pues trataremos de realizar un profundo análisis de una entidad singular – el aprendizaje en una materia desde las experiencias de los estudiantes - orientándonos a la descripción de su particularidades por medio de la heurística y la inducción, (Moreira, 2002). Considerando, además, la interacción de los actores con la complejidad de los contextos donde se sitúan (Stake, 1999).

Como reflexiona Sirvent (2006), llevar adelante una investigación en el área de las ciencias sociales implica trabajar con dos universos, la teoría y la empiria y, además, con la relación del sujeto que investiga y su propia subjetividad, sus valores y su manera de utilizar los recursos técnicos en relación al campo de estudio y al objeto de la investigación. Teoría y empiria se “confrontan, articulan, amasan y son el alma de la investigación” (ídem: 7).

Las técnicas de recolección de la información que utilizamos son la *observación*, el *registro en crónicas* de cada clase, la *entrevista cara a cara semiestructurada* y el *análisis de documentos*.

Recordemos que como adscriptas a la cátedra hemos tenido que observar y llevar registro en crónicas de cada clase del cuatrimestre. Procuramos que esas observaciones y registros sean nuestras técnicas principales de recolección de datos. Acordando con Yuni y Urbano (2003:13), entendemos a la observación científica como: “una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos como acontecen en la realidad [...], mediante el empleo de los sentidos [...], conforme a las exigencias de la investigación científica.

Para relevar las opiniones de los estudiantes utilizaremos la técnica de la *entrevista cara a cara semiestructurada*. Con respecto a la entrevista, Yuni y Urbano, (2003:59) mencionan que “es una técnica de investigación muy utilizada en la mayoría de las disciplinas empíricas [...]. Esta técnica permite que las personas puedan hablar de sus experiencias, sensaciones, ideas, etc.”.

En concordancia con lo planteado por Goetz y LeCompte (1988) y atendiendo al grado de regulación de la interacción, realizaremos entrevistas semiestructuradas. Las mismas se organizan partiendo de un guión y/o un listado de preguntas semiabiertas que enfocan nuestras incógnitas y, también, estimulan la expresión de las ideas del entrevistado. Al respecto de las entrevistas, prevemos profundizar sobre las opiniones de los estudiantes, respecto a los conocimientos adquiridos en IE, como ya lo mencionamos anteriormente, considerando no sólo las opiniones de los cursantes del primer cuatrimestre de 2016, sino también las de aquellos que, como nosotras, cursaron la materia en el período comprendido entre los años 2013 y 2015.

### ➤ III. Algunas reflexiones y perspectivas del trabajo

Como ya fue mencionado hemos observado y registrado todas las clases del 2016 permitiéndonos, a través de un primer análisis y de la lectura de ciertos antecedentes teóricos, describir la situación problemática y construir el proyecto de investigación. En este momento de la investigación nos encontramos reprocesando los registros surgidos de las crónicas de clases y comenzando la recolección de datos a través de entrevistas cara a cara.

Tal como expresan Yuni y Urbano (2000), la atención está puesta en el análisis de los datos recogidos con la pretensión de reducir, categorizar, clasificar, sintetizar y comparar la información recabada con el fin de obtener una visión lo más completa posible del fenómeno observado. A partir de lecturas minuciosas, realizaremos una primera agrupación en bruto de dichos datos, para luego seguir con la tarea de codificación descriptiva, proceso por el cual los datos segmentados pueden ser categorizados de acuerdo a un sistema organizado de simbolización y ordenamiento (Yuni y Urbano, 2000). Buscaremos reducir la información recogida tomando sólo aquella que responda a nuestras preguntas y objetivos de investigación, separándola de aquella otra que se aleja del mismo o que se

refiera a cuestiones sólo anecdóticas. Luego de categorizar y establecer relaciones más abstractas sobre los datos, interpretaremos comprensivamente todo el proceso a la luz de los objetivos de investigación y del marco teórico tratando de acercarnos a una teoría sustantiva, con base empírica, sobre la experiencia de aprendizaje de la Investigación Educativa por parte de los estudiantes de las Carreras de Educación.

Como hemos mencionado en la introducción, los resultados de este trabajo, al integrar las opiniones y las vivencias de estudiantes, aporta la mirada de una parte de aquellos que protagonizaron este aprendizaje brindando una información que estimule futuras reflexiones e indagaciones sobre los procesos didácticos en el área de investigación de las carreras de Educación.

Cuando finalicemos la investigación presentaremos los resultados y conclusiones en reuniones científicas y a los profesionales involucrados en la didáctica de esta área de la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

## » Referencias bibliográficas

- » Amengual, G. (2007). El Concepto de Experiencia: de Kant a Hegel. En *Tópicos* N° 15. pp. 5-30 Santa Fe, Universidad Católica de Santa Fé. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28811907001> (Consulta: 22-07-2016).
- » Borsotti, C. (2009). *Temas de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Cuenca, C. y Lozano, S. (2012) Desafíos en la enseñanza de la investigación: reflexiones de docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Memorias del *III Encuentro Latinoamericano de Metodologías de las Ciencias Sociales "Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales" Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas*. Colombia
- » Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Mora.
- » Hernández Ponce, A. (2010). La vivencia como categoría de análisis para la evaluación y el diagnóstico del desarrollo psicológico. La Habana. *PsicoPediaHoy*. Artículo publicado el 24-06-2010. En línea: <http://psicopediahoy.com/vivencia-como-categoria-de-analisis-psicologia/> (Consulta: 22-07-2016).
- » Hernández Sampieri et al. (2014) *Metodología de la Investigación*. 6° Edición. Buenos Aires: Mc Graw Hill Education.
- » Iglesias, I y Orlando, G. (2015). Permanencias, cambios, tensiones y ausencias en las clases universitarias de investigación educativa. En *Relmis*. N° 10. En línea: <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/107> (Consulta: 14-08-2016)
- » \_ (2016). Polifonía y grupo en las clases de Investigación Educativa de las carreras de Educación de la UNSAM. III Congreso Internacional de Educación: "Formación, Sujetos y Prácticas". Gral. Pico. La Pampa.
- » Larrosa, J (2002). *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad*. Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico/ Revista Ensayo y Error. Universidad Simón Rodríguez.
- » Moreira, M.A., (2002). *Investigación en Enseñanza: aspectos metodológicos. Texto de Apoyo 14*. Programa de Doctorado. Universidad de Burgos y Universidad Federal do Rio Grande do Sul.
- » Pievi, N (2009). Aprendizaje, identidad y representaciones sociales. En G. Chiachio, et al. *La educación en busca de nuevos sentidos*. (pp. 51-72) Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- » Platón (1988). *Diálogos*. Volumen IV: República. Madrid: Gredos.
- » Ramírez Velásquez, J. (2015). *Notas acerca de la noción de experiencia educativa* IDEP. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. [www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/](http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/). (Consulta el 07-08-2016).
- » Reyes Suárez, A. B. (2012). La enseñanza de la metodología en sociología en clave emancipatoria. FCPyS-UNCuyo. Memorias del *III Encuentro Latinoamericano de Metodologías de las Ciencias Sociales "Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales" Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas*. Colombia
- » Seid, G. (2012). Las particularidades de las asignaturas metodológicas desde las perspectivas de los estudiantes. Grupo de Estudios de Metodología de la Investigación Social GEMIS – UBA. Memorias del *III Encuentro Latinoamericano de Metodologías de las Ciencias Sociales "Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales" Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas*. Colombia
- » Sirvent, M.T. (2007). *El Proceso de Investigación*. Buenos Aires: *Investigación y Estadística I*. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. (Opfyl). UBA. (Segunda edición revisada).
- » Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- » UNSAM. Historia de la. Disponible en: [http://www.unsam.edu.ar/insti/\\_historia.asp](http://www.unsam.edu.ar/insti/_historia.asp).
- » (Consulta el 24-06-2013).

- » \_ Escuela de Humanidades (2016) “Reglamento del Sistema de Adscripciones para estudiantes de carreras de grado y pre-grado”.
- » Yuni, J. y Urbano, R. (2000). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba: Brujas
- » \_ (2003). *Técnicas para Investigar y formular proyectos de investigación*” Volumen I (p. 45-59). Córdoba: Brujas.

# Legitimación, validación y relevancia de la pertinencia del conocimiento producido por Institutos Superiores de Formación Docente

Ricci, Cristina Rafaela

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

cr cristinaricci@yahoo.com.ar

*Eje: Construcción de conocimientos y saberes*

» *Palabras clave: conocimiento, legitimación, validación, relevancia, ISFD.*

## ► *Resumen:*

La producción de saberes y conocimiento debe constituirse en rasgo de identidad del Sistema de Formación Docente. Sin embargo, hasta el presente éstos no suelen ser reconocidos como tales, no circulan o circulan poco. Al mismo tiempo, los aspectos vinculados con las condiciones de producción, validación, legitimación y relevancia de los mismos han sido poco considerados y estudiados, constituyéndose en una de las áreas de vacancia de la Educación Superior.

En ese sentido, esta investigación en curso aborda como cuestión central: ¿Desde qué perspectivas epistemológicas y metodológicas hay que analizar las investigaciones que se desarrollan en los Institutos de Educación Superior (IES), en general y en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en particular? Sus objetivos son: Conocer la perspectiva epistemológica y metodológica desde las que la política pública, representada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la academia (expertos universitarios); las organizaciones de pares docentes representada por el Colectivo Argentino de Docentes que hacen investigación desde la Escuela (CA) y los docentes mismos de los Institutos de Educación Superior (directores de proyecto e investigadores) construyen su mirada acerca del docente como sujeto con poder (o no) para producir saber y conocimiento con capacidad de transformación. Realizar un análisis crítico desde la perspectiva de epistemologías y metodologías emergentes de las praxis institucionales en relación con la producción, validación y legitimación de saberes y conocimiento construidos en investigaciones realizadas por Institutos de Educación Superior, con el propósito de conocer la racionalidad puesta en juego en esas producciones y mecanismos y; proponer criterios y categorías epistemológicas, metodológicas y contextuales para la validación y legitimación de los saberes y conocimientos producidos en los Institutos Superiores de Formación Docente. Su Metodología es cualitativa, empleándose el método comparativo constante (MCC), encontrándose en la etapa de sistematización, síntesis y análisis de la información.

## ► *Introducción: planteo del tema, del problema y de los objetivos de la investigación*

La Ley de Educación Nacional Argentina (2006), establece que la Educación Superior está comprendida a nivel nacional por las Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados, así como por los Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Asimismo, señala que la formación docente tiene, entre otras finalidades, la de generar los conocimientos necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Para tal

fin crea, en el ámbito del Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable, entre otras funciones, de impulsar y desarrollar acciones de investigación. En el mismo sentido, la VIII Asamblea del Consejo Federal de Educación de la República Argentina (Resolución N° 30, 2007), establece que la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, formará parte de las funciones del Sistema de Formación Docente ampliando, por tanto, sus funciones.

Sin embargo, si bien la producción de saberes es [debe constituirse en] un rasgo de identidad del Sistema de Formación Docente, estos saberes no suelen ser reconocidos como tales, no son identificados como formas valiosas de respuesta a problemas relevantes en el ámbito de las políticas públicas y no circulan o circulan poco. Al mismo tiempo, los aspectos vinculados con las condiciones de producción y de validación de dichos saberes han sido poco considerados y estudiados, constituyéndose en una de las áreas de vacancia de la Educación Superior.

Este hecho tiene al menos dos consecuencias: a) el Sistema Educativo no puede beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación de las prácticas posibles cuando los conocimientos toman estado público y; b) las trayectorias profesionales de los formadores no capitalizan estos desarrollos, pues la falta de instancias donde dichos saberes circulen disminuye las oportunidades de los profesores de realizar actividades académicas reconocidas como parte de su desarrollo profesional. Es necesario considerar estas cuestiones porque ponen en juego la jerarquización-desjerarquización del conocimiento y cuestionan las formas instituidas de reconocimiento de autoridad académica en el campo pedagógico y en el de las políticas públicas.

Las consideraciones anteriores habilitan el planteo de interrogantes en torno a cómo es la relación producción/transmisión del saber en la formación docente y acerca de cómo se visibiliza y jerarquiza la producción de saberes en el marco del Sistema Formador. Asimismo, permite analizar cómo, dónde y a través de qué procedimientos, el conocimiento producido en las instituciones formadoras se valida y legitima: ¿es desde el campo académico? ¿Es desde el mismo Sistema Formador? ¿Son las escuelas quienes validan el conocimiento producido, en la medida en que encuentren en estas investigaciones herramientas de intervención más potentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Cuáles son los procesos y mecanismos que se ponen en juego en el proceso de investigación que permiten justificar-validar resultados, conclusiones y hallazgos? La sola presentación del informe final de investigación ante la agencia o institución que financia la investigación y su consiguiente evaluación y difusión, ¿habilitan a que éstos sean considerados conocimiento científico? ¿Desde qué perspectivas epistemológicas y metodológicas hay que analizar las investigaciones que se desarrollan en los ISFD?

En tal sentido, hoy resulta indefendible la artificiosa separación entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación. Es por ello que, cuando se quiere analizar la validación, legitimación y relevancia de saberes y conocimiento producido en y por ISFD es necesario pensar más allá de esos contextos y de los planteos epistemológicos y metodológicos heredados de la modernidad, enfatizando la dimensión institucional y social de la ciencia considerada como una actividad que se desarrolla en múltiples ámbitos o contextos. Por lo tanto, otra racionalidad epistemológica y metodológica, ¿es posible?

Considerando que sí es posible, la hipótesis de trabajo de esta investigación sostiene que, los planteos epistemológicos y metodológicos de la línea fundadora, o concepción heredada de la modernidad, no son los más aptos para otorgar estatus científico a los conocimientos producidos por las investigaciones que realizan los IES y los ISFD, así como para el análisis de producciones científicas realizadas por otros sujetos socio-culturales. En cambio, los aportes de epistemologías y metodologías emergentes en la posmodernidad ofrecen elementos y criterios para pensar y analizar la praxis institucional en relación con la producción, validación y legitimación de los mismos. En cuanto a la lógica en la producción desarrollada en IES y de los ISFD, está estaría más vinculada a una racionalidad colectiva, colaborativa, contextual e inductiva que, a la racionalidad formal hipotético-deductiva propia de la concepción heredada de la modernidad. Se trata, entonces, de pensar desde otro lugar, racional pero histórico, encarnado, constituido desde las prácticas y los discursos, y no desde idealizaciones y abstracciones ahistóricas. Se trata, así mismo, de rescatar el concepto de verdad, pero no de una verdad intemporal sino consensuada según criterios sociales, culturales, epocales y, fundamentalmente, surgida desde los dispositivos de poder, que también son dispositivos de verdad.

Es entonces, donde cobran aún más sentido las preguntas antes planteadas porque están, en cierto modo, atravesadas por la siguiente: ¿se podrá reconvertir una mentalidad paradigmática arraigada en la concepción heredada del positivismo moderno cuyas corrientes de pensamiento sustentan la forzocidad, universalidad, formalización y neutralidad ética del conocimiento científico? ¿Se podrá caminar hacia una mentalidad más cerca de una epistemología crítica o alternativa sustentada en una concepción de conocimiento multidimensional, en un saber inacabado e incompleto, contingente, sesgado, interpretativo y atravesado por lo político-social y con responsabilidad moral?

En este sentido, el estudio tiene como propósito general ampliar las perspectivas epistemológicas y metodológicas en relación con la construcción de conocimientos y saberes, como un aporte para la reflexión y para la institucionalización de la función de investigación en el Sistema de Formación Docente como parte constitutiva de la Educación Superior. Lo que implica, crear las condiciones materiales y simbólicas para que los ISFD puedan desarrollar investigaciones en educación y para que esos conocimientos tengan estatus científico, no solo es un desafío para la política educativa, sino también para cada una de las instituciones formadoras y para cada uno de los formadores de formadores, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Para tal fin, la investigación en curso aborda como objetivos: Conocer la perspectiva epistemológica y metodológica desde las que la política pública, representada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la academia (expertos universitarios); las organizaciones de pares docentes representada por el Colectivo Argentino de Docentes que hacen investigación desde la Escuela (CA) y los docentes mismos de los Institutos de Educación Superior (directores de proyecto e investigadores) construyen su mirada acerca del docente como sujeto con poder (o no) para producir saber y conocimiento con capacidad de transformación. Realizar un análisis crítico desde la perspectiva de epistemologías y metodologías emergentes de las praxis institucionales en relación con la producción, validación y legitimación de saberes y conocimiento construidos en investigaciones realizadas por Institutos de Educación Superior, con el propósito de conocer la racionalidad puesta en juego en esas producciones y mecanismos y; proponer criterios y categorías epistemológicas, metodológicas y contextuales para la validación y legitimación de los saberes y conocimientos producidos en los Institutos Superiores de Formación Docente.

### ➤ *Relevancia de la investigación*

En principio la temática abordada y problematizada en esta investigación tiene una doble relevancia: una del tipo institucional o vinculada con la política educativa y otra epistemológica y metodológica vinculada también con las políticas públicas en cuanto a la producción de saberes y conocimiento socialmente relevante. En cuanto a la primera, se refiere a los ISFD como instituciones en declive en la contemporaneidad y en las transformaciones de la post-modernidad: el desafío de reinstitucionalizar la escuela mediante la producción de saberes. En cuanto a la segunda, se refiere a la ciencia moderna también en declive en la contemporaneidad y en las transformaciones que la post-modernidad plantea: el desafío de reinstitucionalizar los ámbitos y sujetos productores de saberes y de conocimientos.

Hasta fines del año 2006 los ISFD eran considerados como “institutos terciarios”, como “instituciones de transición” entre las escuelas secundarias y las universidades, algo así como instituciones “cenicientas” del sistema educativo y “aplicacionistas” de saberes producidos por otros. Como quedó planteado en la introducción, con la sanción de la Ley de Educación Nacional se instituye a los ISFD como “parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa” (LEN, Art. 72). Ahora bien, todos sabemos que ninguna normativa por sí misma cambia la realidad, por lo tanto, ¿cómo puede modificarse en el presente el pasado institucional de los ISFD? ¿Cuál es el escenario institucional en el que se produce este pasaje de “terciario” a “superior”? ¿Cómo afecta la crisis de la transmisión y el declive de las instituciones a este cambio de perspectiva en relación con los ISFD? La crisis de la enseñanza, ¿es sólo un problema pedagógico y didáctico? Considerar a la enseñanza como un problema político, ¿sería una de las transformaciones contemporáneas que configurarían otro tipo de sistema escolar, de formación docente, de producción

de conocimiento?

En este mismo sentido, en la primera década del siglo XXI van cobrando fuerza, por un lado las críticas a los planteos epistemológicos y metodológicos de la concepción heredada de la modernidad junto con la emergencia de otros modos de producción y validación del conocimiento. Así, en cada época histórica se puede reconocer una concepción de saber basada en los criterios que ésta supone de lo que es conocimiento en sentido estricto, es decir, de lo que considera como conocimiento científico. Se trata, tal como lo plantea Pardo (2003), del saber que cada época considera sólido, donde la pregunta ¿qué es ciencia? es una pregunta cuya respuesta varía históricamente, porque la comunidad científica de cada época -de acuerdo con las prácticas sociales y con el modo como esa comunidad comprende la realidad- forja un sentido determinado de 'ciencia'. Ello remite a la imposibilidad de sostener la presencia de una estructura fija y única en la construcción de conocimiento. En este mismo sentido, Morin (1990) sostiene que el conocimiento científico fue concebido durante mucho tiempo, y aún lo es a menudo, como teniendo por misión la de disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen. Esto desmitifica la validez del pensamiento único y del método universal porque se constata una realidad cada vez más compleja y multi-dimensional, llena de eventos y acciones, interacciones y retroacciones, que no admite racionalismos reductivos (Trejo, 2010), donde se hace visible la coexistencia de múltiples enfoques (usualmente a su vez en tensión) para abordar problemas complejos.

Que la concepción de conocimiento científico -y su correlato metodológico- heredada del paradigma moderno, está hoy en crisis está fuera de discusión, sobre todo si se analiza su estado en el contexto del siglo XX desde la perspectiva de Hobsbawm (2008). En el mismo sentido, la crítica realizada por Gibbons (1994) en relación con el denominado Modo 1 de producción de conocimiento y su propuesta de considerar otro modo de producción al que denomina Modo 2 abre a la posibilidad de analizar las producciones investigativas en los IES desde la perspectiva de una epistemología y metodología ampliada (Díaz, 2013). Ahora bien hoy, ¿en qué consiste el saber propio de la ciencia? ¿Qué características ha de tener el conocimiento científico? ¿Se puede continuar sosteniendo el concepto de ciencia moderna que la entiende como un tipo de conocimiento que debe cumplir con ciertos requisitos: capacidad descriptiva, explicativa y predictiva mediante leyes, carácter crítico, fundamentación lógica y empírica, carácter metódico, sistematicidad, comunicabilidad mediante un lenguaje preciso y pretensión de objetividad? ¿Por qué surge la necesidad de re-definir al conocimiento científico, y no sólo a él sino también sus modos y contextos de producción y validación? Finalmente, con relación a la construcción de conocimiento por parte de los IES, es importante poner en evidencia que la jerarquía del estatus del saber científico producido por los intelectuales y del 'no-científico' producido por los de los docentes y estudiantes, se pone en evidencia y en tensión porque este último, en general, tiene relación con saberes de la práctica y saberes construidos en la acción con otros.

### ► *Tipo de Diseño y Metodología utilizada*

La investigación es cualitativa empleándose el método comparativo constante (MCC) lo que permite generar categorías conceptuales y formular criterios vinculados a la producción, validación, legitimación y relevancia de la pertinencia de los saberes y del conocimiento construido en los ISFD, siendo sus principales momentos del análisis cualitativo. Estos momentos, sintéticamente son: comparación de incidentes y su categorización; integración de categorías y propiedades y conceptualización teórica sobre la base de evidencia empírica.

El recorte empírico en cuanto a lo temporal corresponde al período 2006-2015; en cuanto a lo geográfico es nacional (República Argentina) y los sujetos e instituciones con los que se realiza el trabajo de campo son: expertos universitarios y de los institutos de educación superior, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y el Colectivo Argentino de docentes que hacen investigación desde la Escuela (CA) como organización de pares docentes. Las fuentes documentales primarias objeto de análisis son: las Bases de las convocatorias para proyectos de investigación concursables, instructivos para la evaluación de proyectos e informes finales, informes finales de investigación (INFD) y Convocatorias para los encuentros nacionales y ponencias (CA). A continuación se presente un cuadro en el que se sintetiza el Corpus discursivo y las herramientas metodológicas empleadas.

Entrevistas/ cuestionarios auto administrados a referentes del campo: 1. Académico: ISFD 2. Académico: Universidad Del Colectivo Argentino De la política educativa Mixto		Encuesta <i>online</i> a Directores de Proyectos de investigación de las Convocatorias del INFD años 2007-2014 <sup>1</sup> . Enviadas		Informes finales investigaciones INFD de las Convocatorias 2007-2012 <sup>2</sup>		Ponencias presentadas en Encuentros del Colectivo Argentino Se incluyen: años 2008, 2013 y 2014 por accesibilidad y en el listado sólo las correspondientes de ISFD <sup>3</sup>		Documentos			
								INFD	Colectivo Argentino		
Entrevistas		Año	Total	Año	Total	Año	Total	Bases Convocatorias presentación de Proyectos	Convocatorias Encuentros Nacionales		
1. Académico ISFD (CAI)						2006	Sin datos				
- Sühring Ingird, Profesora ISFD N° 35, partido de Esteban Echeverría y N°41, partido de Alte. Brown, provincia de Buenos Aires, directora proyecto investigación INFD y miembro de la RedIPARC, CA - Roizman Gabriel, profesor ISFD N° 1 y N° 100 Avellaneda, provincia de Buenos Aires, director proyectos investigación INFD y miembro Red Narrativa Docente, CA		2007	18/136	2007	114	2007	Sin datos	2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015	2006, 2007, 2008, 2009,2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015		
						2008	47				
						2009	Sin datos				
						2010	119 <sup>4</sup> Sólo 10 trabajos disponibles				
						2013	13				
		2008	9/129	2008	121	2014	34				
		2009	4/67	2009	17	2015	Sin datos				
						Total	94				
		2010	7/72	2010	27	Registros de lecturas entre pares				Instructivos para la presentación informe final	Lineamientos para la presentación de ponencias
						2011	2				
				2013	7	2007, 2008 y 2011	2006, 2007, 2008, 2009,2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015				
				2014	2						
				Total	11						
2. Académico Universitario (CAU)		2011	7/60	2011	14			Criterios para evaluadores externos informes finales	Criterios para lectura entre pares		
- Suárez Daniel, profesor e investigador UBA, miembro de la Red Narrativa Docente, CA y Secretario del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) - Birgin Alejandra, profesora UBA y ex Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente y ex Subsecretaria de Educación - Terigi Flavia, profesora e investigadora UBA/UGS, profesora IES Normal N° 5, CABA y ex funcionaria		2012	9/72	2012	21			2007 y 2008	2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015		
3. Del Colectivo Argentino (CA)		2013	14/84	Total	335						
		2014	10/74								
- Ciancia Elvira, Coordinadora de la Red ORES (Red de Orientadores Educativos), referente del CA		Total	78/769						Criterios para las visitas pedagógicas 2013 y 2015		
4. De la política educativo (CAP)											
- Pereyra Ana, Ex coordinadora del área de investigación del INFD y actual Secretaria Investigación UNIFE - Cappellacci Inés, coordinadora del área de investigación del INFD, profesora IES Joaquín V. González CABA y profesora UBA											
5. Mixto (M)											
- Cortes Adriana, profesora del ISFD N° 19, Mar del Plata, Buenos Aires, investigadora en proyectos investigación INFD y profesora e investigadora Universidad Mar del Plata											
Cuestionarios auto administrados											
- Pollier Karina, profesora ISFD N° 142, San Andrés de Giles, provincial de Buenos Aires, directora e Investigadora ISFD-INFD, CCA - Volpatti Andrea, Ayudante de Cátedra en el ISFD N° 54, Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, Miembro de la Red de docentes y alumnos escritores del Mariano Acosta y referente en investigación del campo Prácticas y estrategias de enseñanzas innovadoras, INFD, Convocatoria 2014, ISFD- INFD, CCA - Zunino Isabel, profesora del ISFD N° 6, Unidad Académica Escuela Normal de Chivilcoy, provincia de Buenos Aires, directora e Investigadora proyectos del INFD y miembro de la RedIPARC, CA, IENCA y CCA <sup>5</sup>											
Enviados: * 238 inscriptos Encuentro Nacional CA 2011 (IENCA) * 80 Censados CA 2016 (CCA)											
Totales: 318/3											
Total	9 entrevistas										
	3 cuestionario auto- administrado										

Fuente: elaboración propia Discusiones y resultados/grado de avance de la investigación

En el análisis se busca establecer posicionamientos y diálogos; continuidades y rupturas entre los distintos sujetos-instituciones que son objeto de la investigación. Así la plantean los siguientes pasos, no lineales sino en forma espiralada:

- » 1. Primer análisis: diálogos entre sujetos/fuentes con algunas categorías teóricas tales como dimensión epistemológica, dimensión metodología (investigación/prácticas investigativas, modos de producción/validación del conocimiento, conocimiento científico/prácticas del conocimiento, otras) y dimensión político-educativa.
- » 2. Segundo análisis: diálogos entre sujetos/fuentes: puntos de encuentro y de desencuentro en función de las dimensiones epistemológica, metodológica y político-educativa.
- » 3. Tercer análisis: dos actores de lo largo del tiempo, el INFD y el CA estableciendo continuidades y rupturas.

Hasta el momento se está en la etapa de sistematización y síntesis del material aportado por las entrevistas, cuestionarios auto-administrados, encuestas *online*, bases y convocatorias, instructivos, informes y ponencias. *A priori* emergen como dimensiones para el debate: la dimensión epistemológico-metodológica y la dimensión política o, si se prefiere una única dimensión: epistemo-política. Ahora bien, teniendo en cuenta que el análisis recupera aspectos políticos, si bien no en forma metódica sino más global, dicho análisis permite establecer relaciones entre el conocimiento y poder al problematizar y poner en tensión el lugar del docente como sujeto con poder (o no) para producir conocimiento con capacidad de transformación.

En relación al binomio saber-conocimiento, el ámbito académico-universitario en general se los toma como sinónimos, no así en el ámbito académico de los institutos donde los docentes hacen una clara demarcación entre el saber pedagógico docente (experiencial, experto) y el conocimiento señalando que se debe realizar un pasaje del primero para constituir el segundo. Dicho paso hace alusión a procesos de sistematización, aplicación de alguna metodología en su elaboración y la necesaria socialización-publicación-difusión del mismo.

En cuanto a lo metodológico sí se visualiza una pluralidad metodológica en el campo de los Institutos de Educación Superior, si bien en gran parte parecería hacer alusión a enunciados teóricos (de manual) que a desarrollo de enfoques interrelacionados, mucho más cerca de una yuxtaposición que de una triangulación metodológica.

Finalmente, en relación con la relevancia del conocimiento producido por los ISFD y, en función de los análisis preliminares puede decirse que los Profesores-investigadores en los IES sí consideraran que es relevante porque entienden que el conocimiento producido trasciende el contexto institucional local por lo que consideran que el mismo es relevante para el sistema formador en general dado que permite conocer los sentidos que se le asignan a la investigación educativa y al docente investigador en el campo de la formación docente de los IFD. Ahora bien, ¿es investigación científica o un estudio diagnóstico-propositivo con herramientas metodológicas vinculadas a la producción de conocimiento? Sin embargo también reconocen que dicha relevancia presenta limitaciones que podrían resolverse desde instancias de diálogo con otras instituciones y sujetos productores de conocimiento.

## » Referencias bibliográficas

- » Arroyo, B. (2011, 16 de mayo). La teoría fundamentada. Una aproximación a la generación de teorías [[educiencri.blogspot.com](http://educiencri.blogspot.com)] Recuperado de: <http://educiencri.blogspot.com/2011/05/la-teoria-fundamentada-una-aproximacion.html>
- » Consejo Federal de Educación de la República Argentina (2007), Resolución N° 30: "Anexo I Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina" y "Anexo II Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional".
- » de la Torre, G. (s/fecha). *Teoría Fundamentada y MCC*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- » Díaz, E. "La construcción de una metodología ampliada", [revistasaludcolectiva@yahoo.com.ar](mailto:revistasaludcolectiva@yahoo.com.ar), 2013, *Universidad Nacional de Lanús*.
- » Gibbons, M. (1994) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- » Hobsbawm, E. (1994) *Historia del Siglo XX*, Buenos Aires: Crítica.
- » Morin, E. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- » Pardo, R. (2003), "Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas", en: Díaz, E. (2003) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*, Buenos Aires: Biblos.
- » Poder Ejecutivo Nacional (2006), Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206.
- » Ricci, C (2015). „Apuntes para pensar la investigación en el sistema de formación docente más allá de la modernidad: epistemologías y metodologías emergentes; otros sujetos, contextos y modos para la producción y legitimación de conocimiento en ISFD“, disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/ricci.pdf>.
- » Ricci, C. "Epistemologías y metodologías emergentes: otros sujetos, otros contextos y otros modos para la producción y legitimación de conocimiento. Apuntes para reflexionar más allá de la modernidad", Revista Perspectivas Metodológicas, Vol. 2, Núm. 16 (2015), UNLa. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/760/815>. <http://revistas.unla.edu.ar/>
- » Trejo, M., "Teologías y construcción de conocimiento. Entre sujetos y disciplinas", en González de Cardedal, O. (2010) *Nuevos horizontes*. Buenos Aires: Editorial San Benito.
- » Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2009) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

### (Notas de la tabla)

1 No se tomaron a Directores de la Convocatoria 2004 y 2015 atento a que al momento del trabajo de campo se estaban desarrollando aún las investigaciones.

2 Fuente: <http://portales.educacion.gov.ar/infed/>. CEDOC: Esta sección está dedicada a la difusión de los informes de investigación producidos en el marco de la Convocatoria Anual del INFD "Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente" de gestión estatal de todo el país, con la intención de fomentar y fortalecer la producción de conocimiento y promover el desarrollo de investigaciones que contribuyan a la identificación de problemas y desafíos del sistema formador y del sistema educativo. Puede realizar búsquedas de los informes finales por ÁREA TEMÁTICA, la JURISDICCIÓN sede y/o el AÑO de la Convocatoria, e incluso puede utilizar PALABRAS CLAVES. Por consultas y mayor información escribir a [cedoc@infed.edu.ar](mailto:cedoc@infed.edu.ar) y [infodinvestiga@me.gov.ar](mailto:infodinvestiga@me.gov.ar) Los informes de las Convocatorias 2013 y 2014: aún sin publicar al momento de realizar el trabajo de campo.

3 Faltan los trabajos de los encuentros: I Encuentro Nacional (2006), II Encuentro Nacional (2007), IV Encuentro Nacional (2009), V Encuentro Nacional (2010) las ponencias están publicadas pero no se pueden abrir los pdf y VIII Encuentro Nacional (2015).

4 Hay 109 trabajos catalogados pero que no se puede abrir el link.

5 Inscriptos Encuentro Nacional CA 2011 (IENCA) y Censados CA 2016 (CCA).

# Las representaciones sociales de las estrategias de aprendizaje de ingresantes a la universidad como objeto de estudio

Rojo, Emilce Lilian / rojoemilce@gmail.com

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (IELES). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

» Palabras claves: Representaciones Sociales- Estrategias de Aprendizaje- Universidad- Ingresantes- Enseñanza

## ► Resumen:

La presente ponencia se enmarca en el proyecto de investigación “Representaciones sociales de las estrategias de aprendizaje de los ingresantes a la universidad. Estudio de caso en la Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico (Universidad Nacional de La Pampa)”. El trabajo se encuentra en sus inicios y tiene por objetivo conocer las representaciones sociales de las estrategias de aprendizaje construidas por docentes y estudiantes de primer año de las carreras formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, sede General Pico, de la Universidad Nacional de La Pampa. Dicha investigación es parte del trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación, de una beca Interna Doctoral del CONICET. Para su abordaje se propone el uso de la metodología cualitativa y se requerirá de técnicas de recolección de datos tales como entrevistas grupales e individuales, para luego trabajar con la técnica cualitativa reconocida como evocación jerarquizada.

Un recorrido por algunos de los trabajos que estudian representaciones sociales en educación en general, y de los docentes en particular, permite vislumbrar la importancia de su abordaje, en tanto es una mirada que aporta al conocimiento sobre el hecho educativo y a su transformación.

A su vez, si se considera la situación actual y los procesos de cambios que atraviesan el nivel superior en general y, las universidades en particular, hacer explícitas las representaciones de los docentes respecto de las estrategias que los estudiantes utilizan para aprender, es un aspecto para contribuir a pensar estrategias de inclusión para los nuevos sectores sociales.

## ► Desarrollo

Desde el año 2003, el sistema de educación argentino ha sido objeto de modificaciones. Para ello el Estado ha tomado decisiones de política educativa que se instrumentaron en leyes y decretos; tales como Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Técnica y Formación Profesional, ambas del año 2003, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral n° 26150 del año 2006, entre otras. Sin duda, la más importante, por los cambios que produjo en las prácticas educativas y en los discursos, es la Ley de Educación Nacional N° 26206 que reorganizó la estructura de los niveles y ciclos, con consecuencias en la organización y en las propuestas curriculares. Uno de los aspectos más importantes que dicha ley promulgó fue la obligatoriedad del Nivel Secundario al que históricamente no accedían los distintos sectores sociales. En este contexto, el sistema educativo formal en su conjunto se encuentra con nuevos desafíos ya que incluye un porcentaje de jóvenes y adolescentes que antes quedaban fuera de este nivel y a los cuales debe garantizar el desarrollo de aprendizajes. Así lo da cuenta el informe Caras Nuevas del Sistema de Información y Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], publicado en el año 2008. Se evidencia que en Argentina hubo un aumento de la

presencia de alumnos pobres en las aulas que llega al 40 % y más de la mitad de los estudiantes del nivel en el país es pobre.

En lo referido a la Educación Superior, si bien el marco de legislación regulatorio general no se modifica desde el año 1995 (año de sanción de la Ley de Educación Superior N° 24521), también estas instituciones forman parte del proceso de reorganización educativa. Por ejemplo, se crearon, en los últimos años, casi una decena de universidades nacionales. Por todo ello, en la última década crece en la educación superior el número de ingresantes. Si bien este aumento en la matrícula universitaria ya era un hecho a nivel mundial (Trow 2000; Becher, 2001; Camilloni, 2001; Clark, 1991; De Sousa Santos, 1998), en lo concerniente a la Argentina, las políticas educativas y las condiciones sociales constituyeron un contexto propicio para su expansión.

Aparejado a esto, también crece el número de estudiantes provenientes de sectores sociales tales como empleados, estudiantes a tiempo parcial, con el objetivo de empleo rápido. Los estudiantes que hoy ingresan a las universidades presentan características de clases medias y de otros sectores sociales que están luchando por la permanencia y egreso. Ante el cuadro de incorporación de estos grupos poblacionales se advierten problemáticas tales como: aumentos en la cantidad de años para concluir la carrera, altos índices de deserción, bajo rendimiento de los estudiantes y dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión de textos y a la expresión oral y escrita. Esto puede relacionarse con la escasa incorporación, en la enseñanza del nivel, de metodologías que contribuyan al logro de un aprendizaje significativo frente al aprendizaje mecánico-memorístico y de estrategias que favorezcan el conocimiento acerca de los procesos de aprendizaje. (Mazzitelli y Aparicio 2009 p. 194).

Los sectores sociales antes mencionados, al acceder a la educación superior, sufren, a criterio de Ezcurra (2012), un abandono estudiantil. La autora se refiere al hecho de que en las instituciones subyace un sistema de expectativas respecto de los conocimientos, habilidades y hábitos académicos críticos que se presupone que los estudiantes ya poseen y, por lo tanto, no son materia de enseñanza; es considerada una enseñanza omitida y en las franjas sociales donde no existe ese capital cultural se generan diferencias y dificultades de aprendizaje.

Las expectativas que se tiene de los alumnos, conjuntamente con la visión que los propios estudiantes tienen acerca de sus estrategias de aprendizaje, constituyen pisos y punto de partida del acto educativo. Como afirman Mazzitelli y Aparicio (2009), las expectativas docentes, “no se producen en el vacío sino en grupos interactivos, con representaciones sociales sobre los fenómenos educativos, que influyen en el aprendizaje” (p. 194). Las representaciones sociales ocupan, pues, un lugar relevante en el abordaje de la problemática de la permanencia y egreso en las carreras universitarias. Pues éstas constituyen “...sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con los que tenemos algo que ver” (p. 3).

Jodelet (1986) –una de las fundadoras de este enfoque– explica que las representaciones sociales “(...) constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (p. 474). De este modo, las representaciones que un grupo elabora sobre algo que debe realizar –por ejemplo, enseñar o aprender– define sus objetivos y procedimientos específicos y, probablemente, incida en los resultados (Mazzitelli y Aparicio, p. 195). Esta es una categoría en la cual se entrecruza lo psicológico y lo social; dos planos que están siempre presentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Son construidas en universos sociales, involucra aspectos institucionales, grupales, históricos, etc.

En el campo educativo particularmente, el estudio sobre las Representaciones Sociales ha hecho eclosión en los últimos diez años (Castrorina y Barreiro 2012). Pero ya en 1975, un estudio de Bourdieu y Saint Martin publicado en París, “Las categorías del juicio profesoral”, indagaba las representaciones de los docentes acerca de profesos de clasificación o taxonomías profesionales, desde el concepto de habitus. Bourdieu y Saint Martin (1975) señalan que “el juicio profesoral” se apoya en un conjunto de criterios difusos, no explícitos ni contrastados. Según los autores, las taxonomías escolares funcionan como operadores prácticos, a través de los cuáles las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas, pero por fuera de toda intencionalidad puramente pedagógica. Los sistemas de clasificación que, según los autores, reorganizan la percepción y apreciación y estructuran la práctica (p. 1), son producidos socialmente, por generaciones sucesivas en un tipo determinado de condiciones de existencia. De este modo se crean esquemas de percepción,

apreciación y de acción que se adquieren por la práctica y a su vez se ponen en ejecución en estado práctico. En tanto, los docentes cumplen una función de clasificación social, que opera por debajo de una operación de clasificación escolar. Es decir “por medio del sistema de clasificación escolar se establece una correspondencia entre las propiedades sociales de los agentes y de las posiciones escolares” (p. 12).

Un trabajo que en Argentina marco época en el estudio de las RS de los maestros sobre la inteligencia de los niños es el de Kaplan (1997). En esta investigación la autora se propuso conocer las representaciones subjetivas de los profesores sobre la inteligencia de los alumnos, que se actualizan en sus prácticas cotidianas en las aulas. La investigación analiza el conocimiento de los maestros y sus visiones en dos niveles como son el de las definiciones e ideas conscientes y explícitas y, por otro lado, sus concepciones de sentido común, a partir del uso de entrevistas. Según la autora, las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los niños constituyen un punto que la investigación pedagógica todavía no ha logrado develar y que contiene mucha relevancia por el “sentido práctico” que portan.

Las representaciones sociales no son totalmente conscientes para los sujetos; funcionan en un nivel implícito, ya que son interiorizadas por ellos en contextos en los que actúan e interactúan. Es preciso rastrear este conocimiento en dos niveles de análisis: el de sus ideas explícitas y conscientes y el de sus concepciones de sentido común o sentido práctico (p. 39 y 40)

En las conclusiones halladas se pone de manifiesto que no hay una única definición de inteligencia compartida por los docentes como así también en cada definición intervienen muchos factores. Por lo que, tomando en cuenta el énfasis puesto en algunas variables, la autora reconstruye las ideas en tres tesis o tipos de inteligencia que se enuncian: la inteligencia con énfasis en lo innato: respuestas que hacen referencia a lo genético, hereditario y biológico; la inteligencia con énfasis en el medio: priorizan aspectos ambientalistas y la influencia determinante del entorno; y la inteligencia con énfasis en la interacción entre lo innato y el entorno: priorizan procesos de interacción y relación entre ambos factores.

Si bien las respuestas mayormente se relacionan con el segundo tipo de inteligencia, con énfasis en el medio, cabe señalar que las representaciones sociales de los maestros, según afirma la autora, son construcciones que no necesariamente reproducen las teorías científicas de la formación del magisterio respecto al aprendizaje, sino que son saberes incorporados con la lógica del sentido común, que pueden configurarse a partir de reconstrucciones y reinterpretaciones del conocimiento científico (p. 78).

Por último, es importante señalar que más allá de las diferentes definiciones de inteligencia que parecen en las respuestas de los docentes todas tienen un denominador común:

la inteligencia es significada, interpretada por los maestros, desde el ámbito de lo escolar; se representan la inteligencia desde su práctica docente. Las representaciones de los maestros permiten señalar que la inteligencia está “situada”, con una apreciación particular, en la escuela. Esta consideración es la que permite aventurar el término de “inteligencia escolarizada”(p. 92).

Respecto al tema, Castorina (2004) afirma que “hay una clasificación que hace el profesor de sus alumnos, una forma de representarse lo que hacen, lo que piensan y el modo en que argumentan o exponen sus ideas (...) tales representaciones hablan del lugar social donde el profesor los coloca sin saberlo” (p. 182). El autor se propone en su investigación identificar algunas creencias del sentido común de los profesores, que están específicamente vinculadas a la enseñanza de la filosofía, es un trabajo más particular que el de Kaplan ya que centra su estudio es un área de conocimiento específico. Explica que estas representaciones conllevan principios de clasificación social inconscientes de los profesores. Además incluye en su estudio las representaciones básicas de los alumnos referidas a la estructura del mundo y el alcance del conocimiento. El objetivo de este trabajo es establecer si es razonable que estas creencias de los alumnos y profesores pueden influir en la enseñanza de la filosofía.

En su texto Castorina da cuenta de la existencia de una “filosofía social”, explicaciones filosóficas sobre los hechos sociales, que explica el orden social independientemente de la intervención humana.

La filosofía social de nuestros sujetos sería que la sociedad está construida por relaciones individuales y personales; los actos de cualquier autoridad son personalizados y corresponden a un jefe máximo; unos individuos protegen a otros... el mundo social es armónico y los únicos conflictos son entre individuos, nunca entre sectores sociales (p. 174).

Según el autor, estas creencias están en la base de las hipótesis de los sujetos y por lo tanto imponen límites al conocimiento. En este sentido, la filosofía social oficiaría como obstáculo epistemológico.

Respecto a los profesores, tal como se dijo más arriba, el autor afirma que existe una representación sobre cómo piensan sus alumnos que los coloca a estos en diferentes lugares. Castorina da cuenta de que “hay ciertos presupuestos inscriptos en la posición del filósofo, en la medida en que participa de un espacio social, bajo la forma de subcampo académico” (p. 181). Para evidenciar esto el autor retoma las investigaciones antes señaladas en este trabajo de Bordieu y San Martín (1975) y de Kaplan (1997) y concluye con la idea de que “el saber de los profesores acerca de las creencias previas de los alumnos no se debe separar de la enseñanza del saber de la disciplina filosófica” (p. 185) ya que el encuentro entre ambos va a permitir el avance del alumno hacia el pensamiento crítico.

En esta línea de trabajo, Aguilar, Mazzitelli, Chacoma y Aparicio (2011) realizan un trabajo con el objetivo de identificar la estructura de las representaciones sociales de docentes de aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje, pero a diferencia del trabajo de Castorina (2004), de las Ciencias Naturales.

Por otro lado, centrando la mirada en las representaciones de los estudiantes, Papahiu y Estrada (2007) estudian representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. Las autoras consideran que las concepciones y significados de los estudiantes también son sumamente importantes para comprender la forma en que estos se acercan al conocimiento. Por ello centran su atención en las representaciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje durante su formación profesional.

Cabe señalar que si bien se podrían citar y enunciar un sinnúmero más de investigaciones, las investigaciones de Bordieu tienen un gran peso por su importante trabajo en representaciones sociales de los docentes y, en Argentina, Castorina se ha encargado de investigar y dilucidar teóricamente conceptos afines por lo que es un representante muy importante en el estudio del tema.

### ► *Representaciones de las estrategias de aprendizaje*

Como se viene señalando, cada objeto de conocimiento, cada disciplina científica conlleva una serie de particularidades para su abordaje y los sujetos poseen representaciones sociales de cómo piensan y aprenden los alumnos, sus ideas previas, que se relacionen con cada campo particularmente. Estas creencias docentes son una condición en las propuestas de enseñanza de los docentes y en muchos casos operan de un modo inconsciente o desconocido por los profesores. Sus propuestas pedagógicas se cimentan y organizan sobre diferentes variables (conocimiento a enseñar, tiempo, formación de base, estrategias de enseñanza, etc.), pero sin duda un aspecto relevante al momento de planificar y llevar a cabo una clase es la representación que el docente tiene del proceso de aprendizaje y de los mecanismos por los cuáles los alumnos pueden aprehender al objeto de conocimiento. Estos esquemas que los estudiantes ponen en juego al momento de aprender son las llamadas “estrategias de aprendizaje”.

Las estrategias de aprendizaje son, en consideración de Monereo (2003), “un proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en que se produce la acción”. En esta misma línea, puede citarse a Weinstein y Mayer (1986) y Zimmerman y Schunk (1989); quienes las entienden como “...secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de la información o conocimiento” (citado en Monereo 2002, p.29). Valle Arias (1999) aporta, en coincidencia con Selmes (1988), que las estrategias constituyen actividades que guían, de modo intencional, las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje, por lo que se requiere una cierta planificación de esas habilidades, tal como lo sostiene Pozo (1993).

En tanto mecanismo consciente para acceder al conocimiento, las estrategias de aprendizaje y la

representación que de estas tienen docentes y alumnos están en la base de todo aprendizaje. Es decir, los profesores llevan a cabo la enseñanza con una representación de cuáles son los procesos que los estudiantes van a utilizar para aprender y, por otro lado, los estudiantes intentan abordar ese objeto de conocimiento utilizando las estrategias que les parecen pertinentes. Es por ello que existe una necesidad de hacer explícitas en los procesos de enseñanza las estrategias requeridas para abordar los diferentes conocimientos y, además, en muchos casos, enseñar a desplegar y hacer uso de dichos procedimientos.

Ya que los estudiantes, para cumplir una determinada demanda u objetivo educativo, deben tomar decisiones, donde eligen y recuperan de manera coordinada los conocimientos que necesitan, se ha de garantizar desde la enseñanza, las herramientas para hacerlo. Es de señalar que las estrategias de aprendizaje no son las mismas para todas las situaciones de enseñanza sino que, por el contrario, se configuran en torno a un objeto determinado. Diversos autores (Entwistle, 2000; Eisner, 2001; Wertsch, 1997) consideran que las estrategias deben enseñarse y dicha enseñanza debe ser contextualizada; esto es, ligada al desarrollo y a las características de los estudiantes (citados en Jiménez, 2007). Por lo cual, los procesos de enseñanza del nivel universitario se diferencian sustancialmente de los otros niveles. Esto puede visualizarse en los requerimientos de cierta autonomía, dominio de técnicas de estudio y de modos de aprender.

Si se considera la situación actual y los procesos de cambios que atraviesan el nivel superior en general y, las universidades en particular, hacer explícitas las representaciones de los docentes, que por su sentido práctico tienen significativa importancia en la enseñanza, respecto de las estrategias que los estudiantes utilizan para aprender, es un aspecto relevante para posibilitar la inclusión de los nuevos sectores sociales. Ya que el ingreso de nuevos estudiantes, como se señaló más arriba, trae cambios no solo desde lo organizacional en las instituciones, sino también nivel de la enseñanza y propuestas docentes. Retomando a Ezcurra (2012) los sistemas de expectativas respecto de los conocimientos, habilidades y hábitos académicos que se presupone que los estudiantes ya poseen y que, por lo tanto, no son enseñados comienzan a revisarse para acompañar los procesos de masificación con una educación de calidad. Es necesario que se comiencen a mirar aquellas concepciones en las que se apoya la enseñanza universitaria y comprender que los estudiantes que ingresan a las universidades no son los mismos y visualizar la necesidad de hacer un acompañamiento de los aprendizajes.

Es por ello que esta propuesta de investigación propone indagar las representaciones sociales requeridas por los docentes respecto de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de primer año. Además, el estudio se complementará con una indagación en las representaciones de los propios estudiantes de las estrategias que utilizan, de modo que puedan analizarse ambas. El trabajo se llevará a cabo en asignaturas de las carreras de formación docente, Nivel Inicial, Educación Primaria y Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNLPam, sede General Pico.

El objetivo general de la investigación es conocer las representaciones sociales de las estrategias de aprendizaje construidas por docentes y estudiantes de primer año de las carreras formación docente. Para ello se plantean algunos objetivos de trabajo específicos:

- » Analizar las representaciones sociales de los estudiantes ingresantes acerca de las estrategias de aprendizajes que ponen en juego en sus procesos de aprendizaje y evaluación.
- » Analizar las representaciones sociales de los docentes sobre las estrategias de aprendizaje consideradas necesarias para la apropiación del conocimiento específico de las disciplinas.
- » Relacionar las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre estrategias de aprendizaje con las diferentes carreras en curso.
- » Comparar las representaciones sociales de docentes y alumnos acerca de las estrategias de aprendizaje requeridas por los primeros y utilizadas por los segundos, en la búsqueda de regularidades o discrepancias
- » Indagar posibles modificaciones y continuidades en las representaciones acerca de la permanencia o cambio que advierten en el uso de estrategias de aprendizaje al inicio del ciclo lectivo y en su finalización.

EL trabajo se llevará a cabo, fundamentalmente, con una metodología de tipo cualitativa. Vasilachis (2006) argumenta que la investigación cualitativa está fundada en una posición interpretativa que genera datos flexibles y sensibles al contexto social. Se desarrolla por medio de métodos de análisis

y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. Para Morse (2005), este tipo de investigación es considerada una forma de pensar más que una colección de estrategias y técnicas. La autora afirma que "...los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: un forma de ver y una manera de conceptualizar" (p.287), por ello, la investigación cualitativa permite comprender, relacionar el contexto con la teoría significativamente, promover nuevas perspectivas sobre los objetos de conocimiento y de significación para las personas.

En el proceso de investigación de las representaciones sociales que los sujetos implicados portan se utilizarán diferentes modos de acercamiento a los referentes. Para esto se requerirá de técnicas de recolección de datos tales como entrevistas grupales e individuales, para luego trabajar con la técnica cualitativa reconocida como evocación jerarquizada.

En una primera instancia, el trabajo de campo se centrará en los estudiantes que ingresan a las tres carreras de profesorado. Se seleccionará una muestra representativa del total de ingresantes con los cuales se realizarán acercamientos en diferentes momentos. Una primera indagación se hará al comenzar el año lectivo y luego al finalizar este período a fin de rastrear posibles modificaciones y continuidades en las representaciones acerca de la permanencia o cambio que advierten en el uso de estrategias de aprendizaje.

Para el trabajo con los docentes, se recurrirá a las mismas técnicas, a fin de indagar y conocer sus representaciones sociales acerca de las estrategias que consideran necesarias para el aprendizaje de los diferentes conocimientos científicos. Para esto se seleccionará entre quienes estén a cargo de algunas cátedras que incluyen los planes de estudio para primer año.

Una vez obtenidos estos datos se podrán comparar las representaciones de ambos grupos estudiados en la búsqueda de convergencias y divergencias.

Una vez efectuada la investigación, y transferidos los resultados a los decisores político-educativos, la investigación podría contribuir a la mejora continua de la universidad y a la revisión de las estrategias puestas en juego que resulten asociadas a fracaso.

## ► Bibliografía

- » APARICIO, M. & MAZITELLI, C. (2009). Las actitudes de los alumnos hacia las Ciencias Naturales, en el marco de las representaciones sociales, y su influencia en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(8), 192-215.
- » BECHER, T (2001): *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.
- » BORDIEU, P y SAINT MARTIN, M (1981) *La reproducción*. Libro 1. Editorial Laia. Barcelona.
- » CAMILLONI, A (2001). *La Universidad Pública, hoy*. En Naishtat F. (comp) y otros, *Filosofías de la Universidad y Conflicto de Racionalidades*. Buenos Aires, Colihue
- » CASTORINA (2004) "las creencias del sentido común de alumnos y profesores. Sus implicancias para la enseñanza de la filosofía". *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, núm. 9. Universidad de San Andrés. Mérida, Venezuela.
- » CASTORINA Y BARREIRO (2012) "Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa". *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN Vol. IX N° 9.
- » CLARK, B (1991): *El Sistema de Educación Superior*. México.: Nueva Imagen.
- » CORTÉS, F. (2006). La relación universidad-entorno socioeconómico y la innovación. *Ingeniería e Investigación*, 2 (26), 94-101.
- » DE SOUSA SANTOS, B (1998). *De la Idea de Universidad a la Universidad de las Ideas*, en *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores- Ediciones Uniandes
- » Ezcurra, A.M. (2012) *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. *Rev. Cuestiones de Sociología*; no. 8. Universidad Nacional de General Sarmiento. Arg.
- » KAPLAN, C (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. Argentina.
- » JIMENEZ, O. PÉREZ, H, & RODRIGUEZ, S. (2007). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*. N° 11 (2) Disponible en línea: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL2.pdf>
- » JODELET, D. (1983). *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología*

- Social (pp. 469-493) Buenos Aires: Paidós.
- » MONEREO, C. (1997/2002). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Aprendizaje Visor.
  - » MONEREO, C. (1995). Microestrategias y macroestrategias de enseñanza y aprendizaje. Mimeo. Madrid.
  - » MONEREO, C. (2003). La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía. Documento disponible en línea <http://www.researchgate.net/publication/270158713>
  - » MORSE, J. (2005). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
  - » MOSCOVICI, S. (1983). Psicología Social. Buenos Aires: Paidós.
  - » PEREYRA, S., GURRUCHAGA, L., GATICA, S. & CALDERÓN, M. (2007). Representaciones sobre el aprendizaje, expectativas y desempeño académico de los ingresantes a la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales. San Luis, Argentina: Facultad de Ingeniería y Ciencias económico-sociales, Universidad Nacional de San Luis.
  - » POZO, J. (1990-1993). Estrategias de Aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación (pp 183-198). Madrid: Alianza Psicología.
  - » RINAUDO, M. & DONOLO, D. (2006) Avances conceptuales en el estudio de las estrategias de aprendizaje. En M. L. de la Barrera, M. C. Rinaudo, D. Donolo y J. Azcoaga, Perspectiva Neuropsicológica. Estudios sobre estrategias y estilos de aprendizaje. Río Cuarto. Argentina: EFUNARC.
  - » ROMERO, G. (2008). Representaciones sobre las prácticas pedagógicas en estudiantes del profesorado de educación inicial. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar la niñez en el siglo XXI". Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
  - » SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA (2008) "cambios en la composición socioeconómica de los estudiantes del nivel medio en la región". Disponible en [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/destacado\\_feb\\_2008.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/destacado_feb_2008.pdf)
  - » TROW, M. (2005). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. En Ph. Altbach. Ed. International Handbook of Higher Education, Kluwer: Berkeley, California
  - » VASILACHIS de GALDINO, I. (Coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
  - » VALLE ARIAS, A., BARCA, A., GONZÁLEZ, R. & NÚÑEZ, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. Revista Latinoamericana de Psicología, 3(31), 425-461.
  - » WEINSTEIN, C. y MAYER, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. WITIROCK (Ed.), Handbook of research on teaching. New York, McMillan.
  - » ZIMMERMAN, B. & SCHUNK, D (1989). Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, 81 (3): 329-339.
  - » ZIMMERMAN, M., CALLEGARO, A., DIBENEDETTO, S., DIMENT, E., MASSUCO, B. & ROFFO, P. (2007). Representaciones acerca de los estudios universitarios: Estrategias y Trayectoria de los estudiantes de la Universidad Nacional de la Matanza. Universidad Nacional de la Matanza: San Justo, Buenos Aires.

# La retroalimentación: una herramienta didáctica

SÁNCHEZ TROUSSEL, Lorena/UBA -lorenasancheztroussel@gmail.com  
MANRIQUE, María Soledad (Orientadora)

Eje: Construcción de conocimientos y saberes  
Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras clave: retroalimentación, grupos, didáctica general, formación, análisis.

## ► Resumen:

La retroalimentación es una herramienta didáctica empleada en el trabajo con los grupos de estudiantes de los espacios de taller de la materia Didáctica II de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Los talleres tienen como propósito general formar a los alumnos en el análisis de situaciones de enseñanza. El trabajo docente en el taller está a cargo de un equipo de coordinación conformado por el auxiliar docente y un observador. La retroalimentación es un texto, que es leído o comentado por el observador al comienzo de cada encuentro de taller. El mismo tiene como propósito general hacer una devolución al grupo del taller de cuestiones observadas por el equipo de coordinación en el encuentro anterior o en el proceso de formación desarrollado hasta el momento. En el presente trabajo analizamos una serie de 18 retroalimentaciones seleccionadas al azar, utilizadas por 6 parejas de coordinador-observador diferentes, durante los años 2014 y 2015. Las mismas han sido analizadas inductivamente. A partir del análisis realizado hemos identificado distintos tipos de retroalimentaciones de acuerdo con la función que pueden cumplir en espacios de formación: de recuperación, de ilustración, de elucidación.

## ► Introducción

En el presente trabajo compartimos resultados de un trabajo de análisis realizado al interior de la cátedra Didáctica II, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, que tuvo como objeto las retroalimentaciones. Las retroalimentaciones son herramientas que la mencionada cátedra utiliza en los espacios de formación denominados “Taller de Análisis”.

En el marco de la materia los alumnos cursan los espacios Teóricos y el Taller de Análisis<sup>58</sup>. El taller tiene como propósito brindar un ambiente que facilite el desarrollo de capacidades que permitan el análisis de situaciones de enseñanza. Es decir que en los talleres se entrena a los alumnos, en situación grupal (los grupos de taller se conforman por entre 20 y 30 estudiantes) en el análisis de situaciones de enseñanza diversas. Para ello los alumnos trabajan en pequeños grupos con casos que la cátedra les proporciona. Los casos se componen por el registro de observación de una clase y datos de la institución en que la clase se llevó a cabo. Pueden incluir, además, fragmentos de entrevistas a actores como el docente y los alumnos. Este material se constituye en los datos que los alumnos analizarán a lo largo del proceso de formación. Durante el taller se trabaja con dos o tres casos de estudio. Se espera que al final del proceso los estudiantes puedan realizar lo que la cátedra denomina “análisis didáctico multirreferenciado”.

58 La cátedra brinda a los estudiantes otros espacios de formación en los que aquí no nos detendremos. Ellos son: Seminario de textos, Trabajo de Campo, Dispositivos de entrenamiento en la acción, Dispositivos de entrenamiento en Observación y entrevista.

El equipo docente de cada Taller se conforma por un coordinador y un observador. El coordinador es el responsable de llevar adelante el trabajo del taller, mientras que el observador tiene a su cargo la construcción de registros de observación de cada uno de los encuentros, la construcción de la retroalimentación junto con el coordinador y su lectura al grupo (como tareas principales).

La retroalimentación es un texto escrito que cada equipo de coordinación construye para ser leído al grupo de estudiantes al inicio de cada encuentro. El mismo se elabora a partir del análisis e interpretación que el equipo de coordinación realiza acerca de los procesos, situaciones, problemas, logros que el grupo atraviesa en relación con el aprendizaje del análisis. Para ello, se toma como material el registro que el observador construye del encuentro anterior. El texto, como hemos mencionado, es leído y comentado al inicio de cada encuentro. Una vez realizada su lectura, los alumnos pueden realizar preguntas o comentarios sobre lo compartido. Las retroalimentaciones, como herramienta didáctica, pueden cumplir distintas finalidades. En este trabajo nos proponemos, a partir del análisis de retroalimentaciones utilizadas en distintos talleres, analizar sus usos en un grupo de formación.

### ► *Notas teóricas*

Decíamos que el Taller es un espacio que pretende formar a los alumnos en el análisis didáctico. Se considera al análisis como una herramienta imprescindible para el desempeño profesional del especialista en educación (Souto, 2008). El análisis es entendido como un proceso de producción de sentido sobre la realidad que hace posible la comprensión de la misma. Se trata de un proceso de distanciamiento, interrogación, descomposición, articulación de un objeto que establece con el sujeto una relación de implicación (Ardoino, 2005). El análisis, en tanto producción de sentido, implica la mediación de los saberes existentes a propósito de una realidad en análisis de la cual se forma parte (como observador, como analista) y que genera una nueva creación (de sentido), sobre la que se abre el pensar y la acción (Souto, 2008). El análisis supone entonces la producción de sentido y la posibilidad de analizar la realidad y a uno, en tanto analista, en el proceso de conocimiento de la misma.

El análisis, objeto de enseñanza, es una capacidad más que un conocimiento. En este sentido, los talleres más que transmitir un conocimiento disciplinar específico lo que se proponen es la creación de un ambiente facilitador para el desarrollo de la capacidad de análisis. El taller se constituye así en un ámbito de formación, más que de enseñanza (Barbier, 2005). Formarse implica un cambio de una forma a otra diferente. Se trata de un proceso permanente que cada sujeto experimenta de modo autónomo y singular (Ferry, 1998). Favorecer la formación consiste, desde esta línea, en constituirse en mediador de este proceso de desarrollo personal, respondiendo a las necesidades de formación que surgen en las situaciones particulares con cada sujeto y grupo. En este sentido, el docente del taller asume un rol de coordinación. El término “coordinador” plantea la idea de compartir la acción, de poner conjuntamente al grupo en un cierto orden, de co-organizar, co-disponer una relación entre las personas que forman el grupo (Souto, 2007). El coordinador en los espacios de taller es el encargado de plantear y garantizar el encuadre de trabajo y favorecer el desarrollo de la grupalidad y de las transformaciones, acompañando los movimientos del grupo y sus miembros en sus elaboraciones conceptuales.

En este marco formativo se espera que la retroalimentación, como herramienta didáctica, realice un aporte al proceso de formación de los estudiantes. Que se constituya en un medio para la reflexión sobre el proceso grupal en relación con el aprendizaje del análisis didáctico multirreferenciado.

En el equipo de trabajo de la materia Didáctica II decidimos analizar las retroalimentaciones que estábamos utilizando, a partir de algunas inquietudes e interrogantes. Nos preguntábamos cuánto las mismas estaban aportando al proceso de análisis grupal, cómo se componían las mismas, qué se privilegiaban en cada una de ellas, etc.

### ► *Metodología*

El trabajo, cuyos resultados aquí se comparten se propuso analizar las retroalimentaciones utilizadas en el espacio de Taller de Análisis de la cátedra Didáctica II de la Licenciatura en Ciencias de la

Educación. El corpus se constituye por 18 retroalimentaciones (textos escritos) que cada equipo de coordinación utilizó entre los años 2014 y 2015. Los 18 textos fueron seleccionados al azar. Se pidió a cada equipo de coordinación seleccionara para el trabajo de análisis 3 retroalimentaciones utilizadas. Los textos fueron analizados a partir del método comparativo constante. Se definieron dimensiones de análisis: los componentes del texto (conceptos, hipótesis, objetivos, preguntas, etc.); la función textual (descripción, narración, interpretación, etc.). A partir de dicho análisis se identificaron 3 tipos de retroalimentación según su finalidad didáctica: retroalimentación de ilustración, de elucidación y de recuperación. Los tipos que se presentan son tipos ideales o puros. Es decir que en la realidad una retroalimentación tiende a conformarse a partir de la combinación de dos o más tipos, en los cuales predomina alguna de las tres lógicas o finalidades (recuperar, ilustrar, elucidar).

### ► *Los tipos de retroalimentación*

#### La retroalimentación de recuperación

La retroalimentación de recuperación tiene como finalidad central reponer al grupo los temas, conceptos, ideas, actividades trabajados en el encuentro previo con el fin de establecer una relación entre los temas ya abordados y los temas a tratar en el encuentro presente. Se trata de retroalimentaciones que buscan ubicar a los alumnos en la secuencia de temas abordados/actividades realizadas.

Por lo general se trata de textos que utilizan la descripción. La retroalimentación se compone así de segmentos de la clase anterior, organizados a partir de algún tipo de criterio. El texto que predomina es de tipo descriptivo (se describen consignas, actividades, conceptos trabajados).

Ejemplo de fragmento de retroalimentación de recuperación (las frases en negrita son los títulos asignados a cada segmento del encuentro que se describe):

**Charla espontánea post parcial:** Nos contaron qué sensaciones les había dejado el parcial.

**Retro:** Leí la retro donde la consigna era poder relacionar el taller anterior con la Perspectiva social-Primero se relacionó el momento de intercambio sobre el parcial como debilitamiento de la enmarcación según Berstein. Después sobre el rol de crítica a la evaluación (si era de tarea o individual) según Maissonneuve. Les preguntamos por el liderazgo y no pudieron dar cuenta del mismo.

**Cierre de la perspectiva Social:** Trabajaron en grupos con la idea de terminar de construir hipótesis sobre la perspectiva social. Los grupos en general hicieron preguntas relacionados a cómo continuábamos la tarea del taller (preguntas de corte operativo). Trabajaron todos los grupos, esta vez estaban presentes miembro de todos los grupos.

#### La retroalimentación de ilustración didáctica

Se trata de retroalimentaciones cuya finalidad central es funcionar a partir de un efecto modelizador. Es decir, se brinda algún tipo de interpretación del trabajo del grupo con el fin de brindar “modelos” o “ejemplos” de cómo se realiza el análisis de una clase. El hecho de que en la retroalimentación se interpreten fenómenos o procesos grupales o la tarea, sin dudas puede favorecer procesos de elucidación. Sin embargo, la finalidad central es brindar un modelo posible a los estudiantes, a partir de mostrar hipótesis sobre el propio grupo. A diferencia de las retroalimentaciones de elucidación, las de ilustración se centran en construir hipótesis sobre logros o cuestiones realizadas, más que sobre dificultades vinculadas al aprendizaje del análisis.

Ejemplo de fragmento de retroalimentación de ilustración didáctica:

Por último, el resto de la clase podría ser considerada un segmento en sí mismo, en el que se trabajó en términos de tarea explícita. En este segmento la misma consistió en poner en palabras para el

resto del grupo grande, las hipótesis formuladas al interior del pequeño grupo. Es decir: compartir, exponer la tarea realizada en otro ámbito para poder ser discutido. Implicaba desde el punto de vista de la demanda cognitiva (Doyle) comparar diferentes modalidades de formulación por un lado (es decir la parte formal de las hipótesis, su armado, sus partes) y, por otro lado atender al contenido de esa hipótesis (...)

## La retroalimentación de elucidación

La retroalimentación de elucidación tiene como finalidad hacer visibles al grupo aquellos elementos que puedan estar obstaculizando el proceso de formación en el análisis. El texto se compone de hipótesis de índole interpretativa. Es decir se describen e interpretan situaciones, por lo general grupales, y se apela a la teoría para otorgar algún nuevo sentido a las mismas.

Ejemplo:

La clase pasada, considerando que había varios ausentes, que algunos grupos no llegaron con la entrega y que algunos señalaron estar cansados; hablamos acerca de cómo iban con las lecturas, las tareas, etc. En el intercambio surgieron algunos sentidos tales como: que no nos da el tiempo para leer y además hacer hipótesis, que esto es casi imposible; que quizás podríamos hacer las hipótesis en el taller; que están sufriendo, que sienten que no pueden; que tenían muchas dudas y que por eso no avanzaron, que les da miedo el parcial; que hay muchísimos recusantes, etc.

Hablamos acerca de que la tarea de analizar supone una demanda cognitiva importante (porque no es sólo leer, se trata de desarrollar una capacidad). Esta demanda se presenta para la mayoría como una novedad (no todos hicieron materias o espacios donde se trabajara con análisis). Por otra parte, para avanzar, se requiere de tiempo para la lectura individual y de tiempos y espacios para la discusión y escritura grupal. Trabajar en grupo supone disponer de tiempo y además tener cierta disponibilidad psíquica (la necesaria para trabajar con otros que pueden pensar distinto). Esto además sucede en un contexto de producción caracterizado por la incertidumbre: la demanda es novedosa y el producto lo es (además de no estar estandarizado). Hay incertidumbre asociada a no saber qué se espera de mí: No se sabe bien cómo analizar ni tampoco se sabe bien cuál es el producto que debo alcanzar (ya que hay límites a la interpretación, pero no hay respuestas únicas).

En términos de Pichon Riviere podemos interpretar que ante tareas con estas características es esperable que se despierten ansiedades de distinto orden que en ocasiones pueden dar lugar a comportamientos que dificultan aún más el avance: quedar completamente paralizado ante la tarea (ya sea porque es mucha o porque es difícil, porque no quiero equivocarme. Etc.); sentir que no puedo nada (posición más depresiva); sentir que la cátedra o los compañeros solo me atosigan y no me comprenden (posición más paranoide).

## ► *A modo de conclusión*

Las retroalimentaciones cumplen en el marco de los talleres de análisis de la materia Didáctica II distintas funciones. Algunas de ellas están más vinculadas al objeto de enseñanza (el análisis estrictamente), como son las de recuperación e ilustración. En el caso de la primera se trata de recuperar información que permita ubicar a la clase actual en la secuencia de desarrollos temáticos. En el caso de la de ilustración se trata de andamiar el proceso de aprendizaje del análisis, a partir de mostrar modelos de hipótesis de análisis y utilizar a la retroalimentación como medio para hacerlo.

El tercer tipo de retroalimentaciones tiene como objeto de intervención el grupo y sus obstáculos cognitivos y emocionales en relación con el proceso de análisis. En este sentido hay un cambio en nivel de intervención. Las retroalimentaciones ya no actúan en el nivel de la enseñanza (no buscan transmitir al grupo el orden de un tema en la secuencia, ni el modo de elaborar hipótesis de análisis),

sino que tienen por finalidad que el grupo visualice, analice, interprete los obstáculos que enfrenta en el proceso de formación.

En tanto aquí analizamos las retroalimentaciones a partir de considerar los textos escritos producidos y las mismas luego son leídas o comentadas con el grupo de estudiantes, nos quedan aún por analizar la lectura de las retroalimentaciones en situación (desde un punto de vista más bien ecológico). A su vez, también resta por indagar cuáles son los sentidos que los alumnos otorgan a las retroalimentaciones en el marco de los talleres.

### » *Referencias:*

- » Ardoino, J. (2005). Complejidad y Educación. Buenos Aires: Noveduc-FFyL.
- » Barbier, J. M. (2005). Prácticas de formación. Evaluación y Análisis. Buenos Aires: Noveduc-FFyL.
- » Ferry, G. (1998). Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Noveduc-FFyL.
- » Souto, M. (2007). La coordinación en los grupos de formación, de orientación clínica. Buenos Aires: OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- » Souto, M. (2008). El análisis didáctico multirreferenciado. En M. Souto, Encuadre metodológico. Buenos Aires: OPFyL.

# Representaciones sociales de los maestros en los primeros años de la educación en relación con el contenido específico

Souza de Macedo, Cristina / UNESA-Universidade Estácio de Sá - cris-macedo@hotmail.com  
Maia, Helenice (orientadora) / UNESA-Universidade Estácio de Sá - helemaia@uol.com.br

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

» *Palabras clave: la formación del profesorado, la pedagogía, la educación, el contenido específico, el conocimiento disciplinar (formação docente, pedagogia, educação, conteúdos específicos, saberes disciplinares)*

## ► RESUMEN

La enseñanza de trabajo involucra diversos conocimientos que los profesores deben dominar y el alcance de este conocimiento muestra que la enseñanza está llena de dificultades que tienen un impacto y retos en la formación de profesores. Los estudios muestran que los títulos de formación de profesores todavía están arraigados a una propuesta tradicional que ignora aspectos importantes para el desempeño eficiente del maestro que disocia conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico. Las investigaciones indican que los futuros maestros, fuera de la educación básica para la educación superior de grado sin el dominio de las competencias previstas para los graduados de esta etapa. El objetivo es investigar las representaciones sociales de contenido específico por parte de maestros del primeros años de la educación en escuelas públicas del Río de Janeiro. Nuestras preguntas son: 1. ¿Cómo se abordan los contenidos específicos durante la formación inicial? 2. ¿Lo que los profesores creen que carecen de estos cursos con respecto al contenido específico? 3. ¿Qué dificultades que tienen con el contenido específico? 4. ¿Qué principios, creencias y significados están relacionados con el ámbito de los contenidos objeto, el conocimiento y las habilidades necesarias para enseñar este contenido? Tomaremos esta investigación una herramienta para la colección que contiene el perfil de la parte demandada, una prueba de asociación libre de palabras, un cuestionario sobre la formación y los conocimientos adquiridos y una entrevista directiva específica. Nuestro estudio está en curso y toma nota de los estudios que muestran que la formación del maestro polivalente ha sido general. Estos estudios indican temor por parte de los profesores en sus clases debido a la falta de área de contenido específico y su contexto, que nos lleva a considerar la importancia que se debe dar a estos contenidos en los cursos de formación inicial.

## ► RESUMO:

O trabalho docente envolve vários saberes que os professores devem dominar e a abrangência desses conhecimentos mostra que o trabalho docente é repleto de dificuldades que repercutem como desafios na formação dos professores. Estudos sobre formação docente mostram que as licenciaturas continuam arraigadas a uma proposta tradicional que desconsidera aspectos importantes para o desempenho eficiente do professor que dissocia conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Pesquisas apontam que futuros professores, saem da Educação Básica para as licenciaturas do Ensino Superior sem dominar as competências previstas para egressos dessa etapa da educação. O objetivo é investigar as representações sociais dos conteúdos específicos por parte de professores dos anos iniciais de escolaridade de escolas públicas do Rio de Janeiro. Nossas perguntas de investigação são:

1. Como os conteúdos específicos foram abordados durante a formação inicial desses professores? 2. O que os professores consideram que falta nesses cursos com relação aos conteúdos específicos? 3. Quais dificuldades eles têm com os conteúdos específicos? 4. Que princípios, crenças e sentidos são relacionados ao domínio dos conteúdos disciplinares, saberes e habilidades necessários para ensinar esses conteúdos? Adotaremos nessa pesquisa um instrumento para a coleta que conterà o perfil do respondente, um teste de associação livre de palavras, um questionário referente a formação e os saberes adquiridos com a experiência e uma entrevista individual diretiva. Nosso estudo está em curso e observa trabalhos que mostram que a formação do professor polivalente tem sido generalista. Estes estudos sinalizam receio por parte dos professores em suas aulas por falta de domínio dos conteúdos específicos e sua contextualização o que nos leva a considerar a importância que deve ser dada a esses conteúdos nos cursos de formação inicial.

## ► TEMA E PROBLEMA

Desde a década de 1980 vêm se destacando no Brasil estudos sobre a formação docente. Pesquisadores como Gatti (2010; 2013-2014; 2014), Gatti, Barreto e André (2011), Libâneo (2015), entre outros, mostraram que as licenciaturas continuam arraigadas a uma proposta tradicional de formação que não considera aspectos importantes para o desempenho eficiente do professor em seu trabalho.

O magistério para os anos iniciais tem carregado o estigma de ser um “trabalho fácil”. Os professores que atuam nas escolas são vistos como profissionais “razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor” (NÓVOA, 2007, p. 12), fazendo jus ao ditado popular “quem sabe faz, quem não sabe ensina” (MELLO, 2000). Porém, sabemos que o trabalho docente, não é fácil, envolve a relação com o outro, o conhecimento a respeito de como o outro aprende, envolve vários saberes que os professores devem dominar.

A abrangência desses conhecimentos, desses saberes, mostra que o trabalho docente é repleto de dificuldades que repercutem como desafios na formação dos futuros professores.

A respeito do domínio de conteúdos específicos, Mello (2000), aponta que muitos alunos, futuros professores polivalentes, saem da Educação Básica para as licenciaturas do Ensino Superior sem domínio pleno e nem ao menos satisfatório das competências previstas para egressos dessa etapa da educação e refazer esse percurso é ponto nevrálgico para que se consiga reverter a qualidade da educação como um todo, sobretudo da própria Educação Básica.

Libâneo (2015) nos leva a pensar sobre a oposição histórica e persistente nos cursos superiores entre conteúdos específicos e conteúdo pedagógico:

Como resolver na formação profissional, por um lado, a falta de domínio de conhecimentos específicos por parte dos pedagogos [...] A insuficiente formação profissional dos professores não estaria ligada, na licenciatura em pedagogia, a um excesso de conhecimento pedagógico genérico desvinculado dos conteúdos específicos? (LIBÂNEIO, 2015, p. 632, grifo nosso).

A partir do exposto, entendemos ser relevante nos debruçarmos sobre conceitos e tipologias a respeito dos saberes docentes a partir dos estudos de Shulman (1986; 2004) Gauthier (1998) e Tardif (2000; 2008), uma vez que

o saber docente objetiva focalizar as relações do professor com os saberes específicos de suas disciplinas, o saber que domina para poder ensinar e os saberes que ensina, mediados e criados pelos saberes que advêm de sua prática, que passam a ser de suma importância para configurar sua identidade e competência profissional como docentes (SARLO, 2015, p. 19).

Sobre os saberes dos professores Queirós e Maia (2014, p. 4) os relaciona “às representações que construíram em relação à formação, à profissão, aos alunos, aos colegas, à legislação” [e dizem ainda que esses saberes] “vêm carregados de diferentes marcas que modelam seu trabalho. Para Moscovici (2003, p. 41).

na evolução geral da sociedade, essas profissões estão destinadas a se multiplicar e sua tarefa se tornará mais sistemática e mais explícita. Em parte, devido a isso e em vista de tudo o que isso implica, essa era se tornará conhecida como a era da representação, em cada sentido desse termo.

A Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici no início da década de 1960, é vista de acordo com Rateau et al (2012, p. 1) “como uma estrutura conceitual flexível que nos possibilita entender e explicar a maneira que indivíduos e grupos elaboram, transformam e comunicam suas realidades sociais”

Acreditamos que as discussões sobre o domínio dos conteúdos específicos advindas deste estudo possam alertar e reafirmar aos professores a necessidade de os dominarem para efetiva aprendizagem por parte de seus alunos.

## ► OBJETIVO

Investigar as representações sociais de conteúdos específicos de professores dos anos iniciais de escolaridade que atuam em escolas da rede pública do Rio de Janeiro.

### PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

- » 1. Como os conteúdos específicos foram abordados durante a formação inicial desses professores?
- » 2. O que os professores consideram que falta nos cursos de formação com relação aos conteúdos específicos (diferentes linguagens)?
- » 3. Quais dificuldades os professores têm com os conteúdos específicos?
- » 4. Que princípios, crenças e sentidos são relacionados por esses professores ao domínio dos conteúdos disciplinares, saberes e habilidades necessários para ensinar esses conteúdos?

## ► RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

As pesquisas, artigos, teses e dissertação citados nesse nosso trabalho demonstram que os conteúdos a serem ensinados pelos professores dos anos iniciais praticamente não estão presentes no currículo e ementas dos cursos de Pedagogia. Gatti (2010) mostra que as disciplinas que se referem a esses conteúdos representam apenas 7,5% em relação às demais disciplinas deste curso.

Acreditamos que o aprendizado das diferentes linguagens deve ser algo a ser cuidadosamente analisado e possivelmente pensar em uma formação para professores dos anos iniciais com a inclusão de disciplinas e conteúdos com os quais os professores deverão realizar sua prática aliados as teorias pedagógicas e práticas de ensino. Conforme tese de Rocha (2013, p.164), essa tomada de decisão possibilitaria aos professores “interagirem melhor com o próprio objeto de ensino, com mais criticidade, segurança e simpatia, além de se reconhecerem como agentes de mudanças de sua própria prática e mediadores do aprendizado de Ciências pelos seus alunos” e, acrescentamos aqui, mediadores das demais disciplinas que compõem o currículo de maneira que este venha verdadeiramente se apresentar como “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010. p. 12) de maneira a primar pelo desenvolvimento integral destes.

É imperativa a análise do domínio dos conteúdos específicos que os alunos egressos dos cursos de Pedagogia irão desenvolver em suas aulas. Nesses cursos predominam “aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino, contemplando muito pouco as práticas educacionais associadas a esses aspectos” (GATII, 2010, p.1369) e quando apresentam disciplinas voltadas aos conteúdos de ensino, estas são superficiais. Nossa hipótese é que os futuros professores pouco sabem a respeito dos conteúdos específicos com os quais irão realizar sua tarefa docente.

De acordo com dados coletados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE<sup>59</sup>,

59 ENADE: exame obrigatório desde 2011, para alunos concluintes do ensino superior.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM<sup>60</sup> e Censo do Ensino Superior, (disponíveis no site do INEP<sup>61</sup>), pelo Instituto Alfa e Beto, em boletim publicado em abril de 2016 (IDADOS INTELIGÊNCIA EDUCACIONAL, 2016) sobre o perfil dos futuros professores, os alunos egressos do curso de Pedagogia, em sua maioria, advêm de famílias de baixa renda, estudam à noite e trabalham de dia. Eles também possuem baixo nível de cultura geral em comparação com alunos de outros cursos considerando serem egressos de cursos em nível superior.

Gatti (2010), analisando dados do ENEM, de 2006 e 2008, verifica que nossos futuros professores saem do ensino médio realizado em sua maioria em escola pública apresentando grandes deficiências em relação aos domínios de conhecimentos básicos o que nos leva a concluir que a formação inicial dos professores que atuarão nos anos iniciais de escolaridade necessita focalizar não apenas os conteúdos pedagógicos, como também os específicos e que precisamos cuidar melhor desses jovens professores, uma vez que, conforme o art. 5º de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, esses professores ensinarão “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”.

A Teoria das Representações Sociais é, um referencial teórico-metodológico adequado para estudar que significados esses professores atribuem às diferentes linguagens e que habilidades consideram ser necessárias para ensinar tais linguagens. Esta teoria, conforme definida por Moscovici (2003, p. 21), é “um sistema de valores, ideias e práticas” e se adequa ao momento de crise em que se encontra tanto a formação quanto a profissão docente, por possibilitar sua compreensão

## ➤ METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Este estudo se vincula à linha Representações Sociais e Práticas Educativas e está inserido em pesquisa coordenada pelas professoras Alda Judith Alves-Mazzotti e Helenice Maia.

A pesquisa a ser conduzida é qualitativa por acreditarmos na possibilidade que esta tem em produzir conhecimentos de maneira alternativa em relação aos “modelos de ciência propostos pelas ciências naturais” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 10) e assentada no paradigma construtivista-social, pois se adapta ao objetivo do foco desse estudo que é identificar as ações dos indivíduos inseridos em seu mundo social e interpretar essas ações (ALVES-MAZZOTTI, 1998).

Para a coleta de dados inicialmente será aplicado o instrumento que foi elaborado pelas coordenadoras da pesquisa matriz e que possui quatro partes, sendo a primeira relativa ao perfil do respondente.

A segunda se refere a um teste de associação livre de palavras (TALP) com justificativas que consiste na solicitação da escrita das cinco primeiras palavras que lhes sucedam ao ouvir a expressão indutora formação pedagógica. Em seguida pediremos que o respondente indique as três palavras mais importantes entre as cinco registradas, classificando-as em 1ª, 2ª e 3ª de acordo com a importância para o sujeito. A associação feita é justificada por meio de um pequeno texto. A terceira é um questionário composto de nove perguntas que se referem a formação, a relação dessa formação com a prática de sala de aula e suas possíveis lacunas relacionadas à formação pedagógica e/ou à área de conhecimento específico e os saberes adquiridos com a experiência/prática.

A última parte do instrumento é uma entrevista individual diretiva, que apresenta dois dilemas. Um que expõe a dicotomia área de conhecimento e formação pedagógica e outro a natureza da formação pedagógica que ora enfatiza as ciências da educação, ora a docência.

Tanto a análise das justificativas do TALP quanto das respostas às perguntas do questionário e dos dilemas serão analisadas em seu conteúdo conforme proposto por Bardin (2011).

De posse dos resultados e análises oriundas desse instrumento, será elaborado um roteiro de entrevista individual semidiretiva que será realizada com 30 professores que atuam nos anos iniciais de escolaridade em escolas públicas do Rio de Janeiro.

60 ENEM: exame criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o ensino médio no Brasil.

61 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados disponíveis na página: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acesssar>

## ► DISCUSSÕES E RESULTADOS [GRAU DE PROGRESSO] DA INVESTIGAÇÃO

O curso de Pedagogia “regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio” (GATTI, 2010, p. 1356) teve o mesmo modelo adotado nos cursos de licenciaturas arraigados na formação bacharel-lesca e configurados na dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico e perduram por mais de 70 anos, evidenciando que não é fácil romper com o modelo “3+1”<sup>62</sup>.

É fundamental um olhar cuidadoso que considere os estudantes dos cursos de licenciatura que “provêm, em sua maioria, de escolas públicas – escolas que apresentam problemas na formação oferecida” (GATTI, 2014, p. 48) considerando ainda o desempenho desses alunos ao saírem do Ensino Médio, conforme os

resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – mesmo considerando a não paridade total com o grupo de licenciando -, em que a média obtida por esses alunos foi, em 2006, de 34,94 pontos e, em 2008, de 37,27 pontos, em 100 possíveis, verificamos que a escolaridade anterior realizada em escola pública evidencia grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos. É com esse cabedal que a maioria dos licenciandos adentra nos cursos de formação de professores. (GATTI, 2010, p. 1364-1365).

Essa nossa pesquisa pretende investigar e analisar as representações sociais dos professores dos anos iniciais de escolaridade a respeito das diferentes linguagens, entendendo que conteúdos como alfabetização, matemática, história, geografia e ciências são abordados de forma genérica e distantes da realidade prática das salas de aula, conforme Gatti (2010) alertou, e a par de que as representações sociais, de acordo com Moscovici (2003, p. 40) podem influenciar no comportamento de sujeitos participantes de uma coletividade já que elas não são criadas por um indivíduo de forma isolada e se apresentam como “produto de nossas ações e comunicações”.

Faustino (2011, p. 158) mostra em sua dissertação que embora os professores que fizeram formação continuada dissessem dominar mais os conteúdos matemáticos do que os que não fizeram, não havia diferença significativa entre esses dois grupos, levando-a a “pensar que as ações de formação continuada das quais os professores participaram pouco contribuíram para a construção do conhecimento disciplinar e pedagógico”. Isso nos leva a considerar a importância que deve ser dada a esses conteúdos nos cursos de formação inicial.

Rocha (2013) mostrou que há uma real necessidade de a formação inicial em Pedagogia articular conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, pois o professor que ensina Ciências nos primeiros anos do Ensino Fundamental é aquele formado em Pedagogia na modalidade licenciatura e que além de Ciências deve ensinar também as demais disciplinas curriculares, sendo um professor polivalente, com formação generalista, diferentemente dos professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e médio, o chamado professor especialista que recebeu uma formação ampla e específica de sua área. Esta autora afirma que algumas pesquisas sinalizam um certo receio por parte dos professores formados em Pedagogia em trabalhar Ciências “quando os licenciandos foram questionados sobre as maiores dificuldades em ministrar aulas de Ciências, a falta de domínio do conteúdo e a sua contextualização foram as respostas mais frequentes” (ROCHA, 2013, p. 158).

Além da preocupação do conhecimento sobre os conteúdos específicos por parte dos professores, em pesquisa realizada por Alves-Mazzotti (2008) encontramos apontamentos a respeito da preocupação de Gauthier et al (1998) sobre a formação acadêmica que dissocia teoria e prática. Essa dissociação seria para estes autores os saberes sem ofício, ou seja, os saberes produzidos nos centros acadêmicos que desconsideram as condições reais do exercício da profissão. “Para o autor este é um fator que contribui para a desprofissionalização da atividade docente, na medida em que reforça, nos professores a ideia de que o conhecimento gerado pela universidade nada oferece de realmente útil” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 529). Alves-Mazzotti apresenta relatos de professoras de escolas públicas do Rio de Janeiro afirmando que nada do que usam na prática foi aprendido durante a formação e

62 Modelo que compreende três anos dedicados aos conteúdos específicos e mais um destinado à formação pedagógica para habilitação à docência.

o que aprenderam na formação não serviu ou não sabem como usar na prática, conforme transcrição da fala de uma das professoras entrevistadas:

Na minha prática atual não entra nada do que aprendi na minha formação. Entram os meus professores que eu tive quando tinha a idade dessas crianças aqui. É... eu procuro ser da mesma forma que eles foram comigo, porque foi dessa forma eu aprendi. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 529)

Tardif (2000, p. 13) valoriza a multiplicidade e a heterogeneidade do saber docente e valoriza os saberes da experiência. Ele chama de “epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Tipologicamente, classifica os saberes dos professores, que são originários de diferentes fontes e com os quais estabelecem diferentes relações, em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência.

Acreditamos que com esse estudo poderemos entender como os professores se apropriam dos saberes disciplinares e como são integrados de fato ao seu fazer pedagógico (TARDIF, 2000), reconhecendo esses profissionais como sujeitos de conhecimentos e geradores de saberes, considerando seus repertórios a respeito do ensino (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

## ► REFERÊNCIAS

- » ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- » BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- » BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- » GAUTHIER, C. et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.
- » MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- » \_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- » SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- » \_\_\_\_\_. *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- » TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

## FONTES ELETRÔNICAS:

- » ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- » ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de dedicação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 17 mar. 2016.
- » BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- » FAUSTINO, Monica Podslan. *Ações de formação continuada de professores que ensinam*
- » *Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente (SP) e saberes docentes*. 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologia). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011. Disponível em: [http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99808/faustino\\_mp\\_me\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99808/faustino_mp_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 02 jun. 2016
- » GATTI, B. A Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br>. Acesso em: 17 mar. 2016
- » \_\_\_\_\_. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013/2014. Disponível: <http://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 17 mar. 2016
- » \_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 24 mar. 2015.
- » \_\_\_\_\_.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO,

2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2016.
- » IDADOS INTELIGÊNCIA EDUCACIONAL. Instituto Alfa e Beto. *Perfil dos Futuros Professores*. Rio de Janeiro, Boletim IDados da Educação, n. 2016-01, abr.2016. 23f. Boletim. Disponível em: [http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Boletim\\_IDados\\_O\\_Perfil\\_dos\\_Professores.pdf](http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Boletim_IDados_O_Perfil_dos_Professores.pdf). Acesso em: 27 mai. 2016.
  - » LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr/jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 03 abr. 2016.
  - » MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 abr. 2016.
  - » NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2006). *Publicações do Sinpro-SP*, jan.2007. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 16 mai. 2012.
  - » QUEIROZ, V. C. D.; MAIA, H. *Representações sociais de saberes didático-pedagógicos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. In: 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014, São João Del-Rei. Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas relações com a pesquisa. São João Del-Rei: UFSJR, 2014. v. 3. p. 1-10. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/viviane-correa-duro-de-queiroz-helenice-maia.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.
  - » RATEAU, P. et al. (Org.). *Teoria das Representações Sociais*. London, v. 02, p. 01-22, 2012. Versão traduzida: Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OWYcf0gJ4msJ:se6b220ffeae59ec9.jimcontent.com/download/version/1380484161/module/8497296171/name/TRSRateauMolinerGuimelliAbricTRAD.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 jun. 2016.
  - » ROCHA, Maína Bertagna, *A formação dos saberes sobre Ciências e seu ensino: trajetórias de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. 250 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000905804&fd=y>. Acesso em: 05 jun. 2016.
  - » SARLO, R. S. *Representações sociais de saberes da formação pedagógica de professores das licenciaturas*. 175 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Rio de Janeiro, UNESA, 2015. Disponível em: <http://portal.estacio.br/%20/docs/Dissertacoes/Rossiene-Santos-Sarlo-TESE-COMPLETO-2015.PDF>. Acesso em: 04 abr. 2016.
  - » TARDIF. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan/abr 2000. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em 17 abr. 2016.

# El aprendizaje del sistema de numeración en el 1er ciclo de escuelas primarias urbanas y rurales. Vicisitudes en el proceso de análisis de las conceptualizaciones infantiles sobre los principios multiplicativos de la notación numérica

Spindiak, Jennifer / IICE-UBA - [jspindiak@gmail.com](mailto:jspindiak@gmail.com)

Sokolowicz, Dana / IICE-UBA - [dana\\_soko@hotmail.com](mailto:dana_soko@hotmail.com)

Buitron, Valeria / IICE-UBA - [valeriabuitron@yahoo.com.ar](mailto:valeriabuitron@yahoo.com.ar)

Eje: Construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Investigación

» Palabras claves: sistema de numeración – nivel primario – plurigrado rural – conceptualizaciones infantiles – categorías de análisis

## ► Resumen

Este trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT 20020130100491BA dirigido por Flavia Terigi y co-dirigido por Susana Wolman. Indaga los procesos de construcción de conocimientos numéricos en plurigrados rurales de primer ciclo de la escuela primaria, considerando el interjuego entre las elaboraciones infantiles y las condiciones didácticas. Esta ponencia presenta algunas vicisitudes encontradas durante el proceso de análisis de las respuestas infantiles. Nos centraremos en el desarrollo de una de las situaciones incluidas en el protocolo de indagación, que intenta acceder a los conocimientos de los/as niños/as acerca de los principios multiplicativos del sistema de numeración, siendo éstos los saberes numéricos más complejos que se deben alcanzar a lo largo del primer ciclo. El análisis de las entrevistas se realiza siguiendo la metodología propia del método clínico: a partir de las respuestas de los/as niños/as se construyen categorías, se codifican dichas respuestas por dos o más jueces y se revisan y ajustan las categorías en un proceso de ida y vuelta de las respuestas infantiles a las categorías. Aquí abordaremos los ajustes que se están realizando en dichas categorías para poder dar cuenta de los conocimientos infantiles, ilustrando cómo se realiza ese proceso.

## ► Recorridos de la investigación

Nuestro equipo de investigación tiene una vasta trayectoria en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración (en adelante, SN) en el nivel primario, en diferentes contextos didácticos. En los últimos años, hemos estado estudiando el aprendizaje de este objeto en la escolaridad primaria comparando las conceptualizaciones infantiles en secciones simples y múltiples<sup>63</sup> de 1er ciclo de escuelas urbanas y rurales.

63 Se denomina sección simple a la configuración de aula estándar en la cual un maestro/a está a cargo de un grupo-clase conformado por un solo grado escolar. Se denomina sección múltiple a aquellas secciones escolares que reúnen en un mismo salón de clases a niños/as de distintos grados escolares a cargo de un mismo/a docente. A los efectos de este trabajo, se utilizará como sinónimo de plurigrado o multigrado, sin considerar las pequeñas diferencias entre estas denominaciones.

En el marco del Proyecto UBACyT X217<sup>64</sup> se diseñó un instrumento de indagación de los aprendizajes infantiles sobre el SN para el primer ciclo<sup>65</sup> y se realizó un primer estudio evolutivo longitudinal y transversal (Delval, 2001) en contexto urbano, considerando como variable dos enfoques didácticos: *enseñanza usual* y *enseñanza centrada en la comprensión de los principios multiplicativos del SN*<sup>66</sup>. Los resultados de este estudio (Terigi y Buitron, 2013) constituyeron la base para realizar un segundo estudio<sup>67</sup>, en el que se cotejaron los avances en los conocimientos infantiles sobre el SN en contextos rurales (en secciones simples y múltiples) con los producidos en contexto urbano. Los resultados de la investigación mostraron que los/as niños/as que concurren a escuelas rurales inician su escolaridad en condiciones menos favorables que sus pares urbanos respecto a los conocimientos numéricos. Las diferencias iniciales logran equiparse a lo largo del ciclo entre las escuelas rurales de sección simple y de las escuelas urbanas con enfoque de enseñanza usual. Por su parte, quienes asisten a escuelas con un enfoque didáctico centrado en la comprensión de los principios multiplicativos, alcanzan los mejores resultados en términos de sus respuestas a las situaciones de la entrevista. En cambio, las escuelas rurales de sección múltiple obtuvieron menores rendimientos respecto del resto de los grupos estudiados.

El contexto organizacional del plurigrado plantea condiciones particulares que modifican el contexto de enseñanza en el que se desarrollan habitualmente las prácticas docentes, y presenta diferencias con la formación docente inicial. El multigrado supone una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener por parte de los maestros, si no cuentan con herramientas específicas para desarrollar contenidos de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea (Terigi, 2008). La falta de desarrollo sistemático de un modelo pedagógico que tenga en cuenta las particularidades del plurigrado rural y la reproducción en ellos de la lógica del aula estándar contribuyen a producir las diferencias en los aprendizajes.

A fin de explorar medios de revertir esta situación, en el marco del Proyecto UBACyT actual<sup>68</sup>, nos propusimos realizar una intervención didáctica constituida por situaciones de enseñanza del SN que tengan en cuenta las condiciones pedagógicas del plurigrado y procuren potenciarlas. Se tomó como antecedente una intervención realizada en el proyecto previo, en la que se buscó provocar interacciones entre niños/as que se encuentran en distintos niveles de escolarización, a propósito de actividades centradas en los principios multiplicativos del sistema.

## ► Metodología

A lo largo de los distintos estudios hemos explorado los conocimientos infantiles sobre el SN mediante entrevistas clínicas diseñadas y conducidas desde la perspectiva del método clínico-crítico (Delval, 2001) propio de las investigaciones psicogenéticas. Las entrevistas consisten en la toma de un protocolo de indagación con una serie de actividades matemáticas que los/as niños/as tienen que resolver. En él se incluyen situaciones en las que se ponen en juego distintos aspectos del SN organizados en seis variables: conocimientos básicos, ordenamiento y comparación de números, problema aditivo, principios multiplicativos del SN, dictado de números y números en actividades escolares. Estas variables expresan conocimientos numéricos de distinto grado de complejidad y de distinto alcance en cada grado escolar, desde los conocimientos básicos sobre la numeración escrita (repertorio numérico, conteo, número como memoria de cantidad) hasta los principios multiplicativos del SN. Con estos últimos nos referimos a los agrupamientos regulares en base 10 y al valor posicional de las cifras<sup>69</sup>.

64 Programación científica 2008-2010.

65 Se ha comprobado la consistencia y fiabilidad del instrumento en distintas instancias de la investigación.

66 Las investigaciones didácticas han identificado al menos dos enfoques de enseñanza (Quaranta, Tarasow y Wolman, 2003). La enseñanza usual del SN procede enseñando los números de a uno por vez comenzando por los dígitos y respetando el orden de la serie. Se establecen cortes para secuenciar la enseñanza de los números según los años de la escolaridad. La enseñanza centrada en la comprensión de los aspectos conceptuales del SN, se orienta a promover la construcción por parte de los alumnos de las razones que hacen al funcionamiento de los números, de manera que puedan comprender los principios que rigen el sistema y las operaciones subyacentes a la notación numérica. Cabe remarcar que no nos referimos aquí a la enseñanza para la comprensión de Perkins (1999). Pese a las dificultades de la denominación que utilizamos, se la propone porque ha sido sostenida en sucesivos proyectos de investigación psicológica y didáctica (Terigi, 2013).

67 Realizado en el marco del UBACyT 20020100100421. Programación científica 2011-2014.

68 UBACyT 20020130100491BA. Programación científica 2014-2017.

69 En el SN, "cada una de las cifras de una escritura numérica constituye el coeficiente y es su posición dentro de un numeral la que indica

Se trata de los conocimientos más complejos que entraña el aprendizaje del SN en los primeros años de la escolaridad y, debido a su complejidad, funcionan como una variable muy relevante para dar seguimiento a los aprendizajes del SN a lo largo de los cursos escolares. Investigaciones tomadas como antecedentes (entre ellas Lerner, 2005 y 2013) señalan que el progreso en la comprensión de los principios multiplicativos requiere un marco específico de enseñanza que promueva la reflexión sobre las regularidades de la numeración escrita y permita avanzar hacia la conceptualización de las propiedades del sistema.

Las entrevistas fueron tomadas en una muestra intencional de escuelas considerando tres distinciones: rural/urbano, sección simple/múltiple, enfoque de enseñanza usual/comprensión. Cabe señalar que el enfoque centrado en la comprensión de los principios multiplicativos del SN lo encontramos únicamente en aulas urbanas.

La secuencia de enseñanza se implementa en una escuela plurigrado rural y se considera también una escuela testigo, en la que no se realizan modificaciones del enfoque didáctico sobre el SN ni de los agrupamientos de los/as alumnos/as. Tanto en la escuela en que se realiza la intervención como en la instancia testigo se toman entrevistas con un diseño pre-post, para indagar los avances en las conceptualizaciones infantiles sobre el SN.

Para analizar los datos obtenidos en las entrevistas, se utilizaron categorías que no fueron elaboradas a priori sino que han sido construidas ad hoc en un proceso de ida y vuelta a partir de las respuestas de los/as niños/as. En primer lugar, se organizó un inventario de las respuestas obtenidas para cada una de las situaciones; a continuación se elaboraron las primeras categorías tomando como base investigaciones precedentes y se estableció una sucesión posible de tipos de respuesta de acuerdo a la complejidad de los conocimientos numéricos puestos en juego, asignándose a cada nivel de conocimiento, un número en una escala ordinal. La codificación se realizó de manera independiente por dos jueces para cada entrevista y un tercer juez en casos de desacuerdos. Después de esta primera codificación se realizaron ajustes en la clave de evaluación (Delval, 2001).

Durante el proceso de codificación de las entrevistas del estudio actual, hemos encontrado que las categorías elaboradas para una de las situaciones del protocolo presentaban dificultad para captar la diversidad de conocimientos infantiles y era necesario realizar ajustes con vistas a mejorar su pertinencia. Actualmente estamos trabajando en la revisión y reelaboración de las categorías de análisis, asunto que nos proponemos desarrollar a continuación.

### ► *Vicisitudes en el proceso de análisis de las respuestas infantiles*

Una de las situaciones que forma parte del protocolo de indagación se propone indagar en qué medida los/as niños/as se apoyan en sus conocimientos sobre los principios multiplicativos del SN (el agrupamiento recursivo en base diez y la posicionalidad) para resolver problemas<sup>70</sup>. Como indicamos anteriormente, éstos son los conocimientos más complejos que deben construir los/as niños/as sobre el SN a lo largo de su escolaridad. La hoja de trabajo que les entregamos es la siguiente:

#### 1. PARA RESOLVER CON CALCULADORA:

$$32+26=$$

$$35+26=$$

$$34+28=$$

$$32+23=$$

---

la potencia de la base por la cual debe multiplicarse. La multiplicación queda oculta, se infiere por la posición que ocupa la cifra. Sólo descubriendo la multiplicación subyacente a cada cifra de un numeral se logra comprender acabadamente el sistema" (Zacañino, 2011: 21). Cuando, con nuestro sistema posicional de base diez, escribimos 4627, estamos representando:  $(4 \times 10^3) + (6 \times 10^2) + (2 \times 10^1) + (7 \times 10^0)$ .

70 La situación fue diseñada a partir de una investigación didáctica realizada por Lerner (2005).

## 2. ¿CÓMO EMPEZARÁ EL RESULTADO?

$$56+22=$$

$$56+26=$$

$$54+26=$$

$$54+21=$$

$$42+33=$$

$$44+36=$$

$$47+38=$$

$$41+39=$$

La situación presenta dos instancias de indagación. En un primer momento, proponemos a los/as niños/as que resuelvan con calculadora una serie de sumas cuyos primeros sumandos son números comprendidos entre 30 y 39, en tanto que los segundos son números comprendidos entre 20 y 29. Les pedimos que anoten los resultados obtenidos y les hacemos notar que estos comienzan en algunos casos con *cinquenta* y en otros casos con *sesenti*. Les preguntamos si es posible que al sumar *veintialgo* más *treintialgo* se obtenga como resultado *cuarentialgo* o *setentialgo* y solicitamos que justifiquen sus respuestas.

En el segundo momento, presentamos otra serie de sumas y pedimos que anticipen con qué cifra empezará el resultado. Después de hacerlo solicitamos que verifiquen el resultado con la calculadora y, en caso de error, les proponemos reflexionar sobre las razones que lo ocasionaron. Finalmente, planteamos sumas correspondientes a las decenas del *cuarenta* más números de la decena del *treinta*. Procedemos del mismo modo solicitando que anticipen con qué número comenzará el resultado y pidiéndoles que expliquen a qué se debe que algunos empiecen con *setenti* y otros con *ochenti*.

El conocimiento de los principios multiplicativos del SN permitiría poder anticipar adecuadamente con qué decena comienza el resultado de una suma de dos bidígitos, ya que para esto resulta necesario considerar tanto el valor de las decenas como el de las unidades de ambos sumandos. Es decir, saber que los agrupamientos son regulares y en base 10, permitiría entender que siempre que la suma de las unidades supere la decena, aumenta en 1 el resultado de la suma de las decenas. Por ejemplo, para poder anticipar con qué cifra comienza el resultado del cálculo  $56+26$ , se debe tener en cuenta que  $5+2=7$  ( $50+20=70$ ) al mismo tiempo que considerar que  $6+6=12$ , por lo cual el resultado no empezará con *setenti* sino con *ochenti*, ya que el 10 del 12 se reagrupará con el 70.

Para analizar las respuestas de los/as niños/as a esta situación, en el proyecto anterior se construyeron categorías que tomaron en consideración dos criterios: la posibilidad de anticipar el resultado de la suma y la estabilidad de dicha anticipación a lo largo de la situación.

Transcribimos a continuación las categorías elaboradas (ver cuadro 1 en anexo).

A medida que avanzábamos en el proceso de análisis y la muestra de niños entrevistados aumentaba, notamos que las categorías elaboradas resultaban muy generales. Si bien habían sido elaboradas cuidadosamente en forma colectiva por el equipo de investigación, y atendiendo a los recaudos metodológicos de análisis de datos del método clínico, observamos que agrupaban las respuestas de los sujetos en función de los dos criterios mencionados pero no lograban dar cuenta de la diversidad de estrategias empleadas para anticipar.

Veamos algunos ejemplos del momento I que nos permitirán ilustrar las distintas estrategias que ponen en juego los/as entrevistados/as.

a) Carla, 2º grado, escuela rural, sección múltiple [ver cuadro 2 en anexo].

Si bien no fue muy frecuente, algunos/as niños/as como Carla ensayan algunas cuentas posibles para ver si logran encontrar como resultado algún número del *cuarenti* o del *setenti*. En estos casos no encontramos un criterio de organización o de prueba, sino que eligen números para sumar sin modificarlos progresivamente en función de los resultados obtenidos en cada intento.

b) Anabella, 3º grado, escuela rural, sección múltiple [ver cuadro 3 en anexo].

En este caso, al preguntar si se puede obtener un *cuarenti* como resultado, vemos que Anabella primero necesita buscar ejemplos para luego poder llegar a una respuesta. Inicialmente, prueba en la calculadora  $34+28$  pero el resultado es *cincuanti*; entonces continúa probando con  $31+24$ ,  $30+21$ ,  $36+20$  y también obtiene *cincuanti* como resultado. Pareciera estar buscando cálculos cuyo resultado empiece con *cuarenti*, por eso va ajustando los números que emplea, intentando que sean cada vez más chicos, que disminuya la cifra de la unidad. Esto la lleva a concluir: “Ya probé con todos y no me dio nada”. Anabella emplea la misma estrategia para averiguar si es posible que *treinti* más *veinti* dé *setenti*: prueba en la calculadora  $20+34$ ,  $24+35$ ,  $35+29$ ,  $39+29$ . Aquí puede verse cómo va aumentando los sumandos hasta llegar a los máximos posibles ( $39+29$ ) y así concluye que tampoco puede dar *setenti*.

c) Iván 3º grado, escuela urbana, sección simple [ver cuadro 4 en anexo].

Iván también emplea ejemplos para ver si puede dar *setenti*, pero lo hace de otro modo: recurre desde el inicio al ejemplo más grande dentro de las decenas indicadas. Prueba con  $39+29$  y concluye que solo podría alcanzar el *setenti-algo* si sumara dos números de la decena del treinta. Dentro de todos los *veinti+treinti* posibles, él puede explicitar que recurre al ejemplo mencionado porque “son los más altos”.

Como vemos en estos ejemplos, los/as tres niños/as logran dar una respuesta a la actividad. Sin embargo, emplean estrategias distintas en cada caso. Para comprender mejor las conceptualizaciones infantiles y los avances que van elaborando, es de gran relevancia poder dar cuenta de los distintos tipos de argumentos que emplean al resolver. Las categorías anteriores no permitían visibilizar esta diversidad.

Observamos que la forma que ellos encuentran para justificar si puede o no dar *cuarenti* o *setenti* da cuenta de niveles de aproximación distintos a la conceptualización de los principios multiplicativos del sistema. Algunos/as niños/as recurren al ejemplo más alto posible ( $29+39$ ), lo cual nos permite interpretar que disponen de ciertas nociones acerca de los agrupamientos del SN. Otros, en cambio, utilizan distintos ejemplos que les permiten aproximarse a resolver la situación, aun cuando no hayan elaborado un criterio claro y estable para la selección de los ejemplos.

Aunque ninguno/a formule explícitamente la regla (“no puede dar *setenti* porque la suma de las unidades nunca va a superar la veintena”), observamos que se encuentran en momentos distintos en la elaboración de sus aprendizajes sobre el tema.

Otra de las cuestiones que revisamos fue que era necesario plantear categorías diferentes para cada uno de los momentos de la entrevista. Es decir, si bien las respuestas y los argumentos que usan los/as niños/as para resolver cada una de las partes están estrechamente relacionados, observamos que en cada una despliegan estrategias diferentes.

De este modo, comenzamos con el proceso nuevamente. Fuimos agrupando los tipos de respuestas que encontramos en las entrevistas, esta vez separándolas para cada uno de los momentos de la situación.

Para el primer momento, hasta ahora llegamos a agruparlas del siguiente modo, de acuerdo con las estrategias utilizadas:

a) Usan un razonamiento del tipo  $3+2=5$  y no necesitan recurrir a ejemplos para demostrarlo. Ya saben que ese 3 y ese 2 se refieren a 30 y a 20. Entonces están seguros de que no puede dar menos que 50.

b) Formulan una respuesta diciendo que sí o que no puede dar *cuarenti* o *setenti* y solamente usan

los ejemplos de cálculos para explicarle al entrevistador cómo lo pensó.

c) A diferencia del caso anterior, hay quienes primero prueban con ejemplos y es a partir del análisis de los resultados de estos cálculos que llegan a formular la respuesta a la pregunta. Dentro de esta última estrategia, a su vez, diferenciamos dos modos distintos de seleccionar los ejemplos:

-Recurren directamente a los ejemplos más altos o más bajos (como Iván)

- Prueban con un ejemplo y luego van ajustándolo, aumentando o disminuyendo los números de los sumandos (como Anabella).

El segundo momento de indagación, al pedirle a los/as niños/as que realicen anticipaciones sin tener el resultado del cálculo, abre la posibilidad para que desplieguen otro tipo de estrategias. Si bien hasta el momento hemos llegado a revisar con mayor profundidad las respuestas del primer momento, describiremos algunas cuestiones que resultan relevantes sobre el segundo.

Encontramos que algunos/as niños/as necesitan hacer la suma completa para “anticipar” con qué comenzará el resultado o para explicar lo que pensaron (para ello recurren tanto al algoritmo convencional como al cálculo mental).

Otros/as niños/as realizan sus anticipaciones considerando las unidades de los sumandos. Es decir, reconocen que tienen “algo” que ver en el resultado total y no logran explicar qué, o bien señalan que las unidades “tienen que ser grandes”. En estas respuestas vemos distintos acercamientos a la elaboración de los principios multiplicativos del SN. Al interpretarlas observamos cómo comienzan a reconocer algunas de las regularidades del sistema e intentan elaborar explicaciones sobre ellas, sin llegar a formular la regla. Es decir, lo que les permitiría comprobar si da *ochenti* no es buscar ejemplos con sumandos que tengan unidades “altas”, sino considerar que la suma de las mismas debe dar 10. Como explicamos anteriormente esto sucede debido a los agrupamientos regulares y la base 10 de nuestro sistema.

### ► Reflexiones finales

En el proceso de revisión metodológica nos propusimos captar de manera más precisa la diversidad en las aproximaciones de los/as niños/as hacia la comprensión de los principios multiplicativos del SN. La construcción de este rasgo de nuestro sistema es un proceso complejo que no se aprende develando desde el inicio la agrupación recursiva en base diez, tal como ha sido habitual en la enseñanza usual.

Dado que concebimos que la construcción de conocimiento tiene lugar a través de aproximaciones sucesivas (Castorina, 1989), se debe tener en cuenta que estos aprendizajes no se dan en un solo momento ni de manera acabada.

Todos/as los/as niños/as que avanzaron en el protocolo de indagación y llegaron hasta la situación que aquí nos ocupa, han puesto en acción sus conocimientos numéricos para intentar resolverla. Así, el conocimiento de ciertas regularidades del SN les permite resolver una variedad de problemas.

En la situación analizada vemos cómo en algunas de las estrategias empleadas para resolver se ponen en juego criterios que operan como *reglas de acción*, orientando las anticipaciones de los/as niños/as, sin que puedan ser formularlas explícitamente. Avanzando en el proceso constructivo, los/as niños/as van pudiendo reconocerlas y expresarlas. Estas reglas les permiten tener éxito en la resolución de las actividades aun cuando no logren comprenderlas. Sin embargo, tal como lo ha señalado Lerner (2013), el pasaje de poner en acción una regla, a formularla y finalmente poder comprender las razones de su funcionamiento, no se da en forma automática sino que implica un proceso sostenido de enseñanza a lo largo de la escolaridad.

Las investigaciones tomadas como base para la elaboración de esta situación que forma parte del protocolo de indagación y también para la construcción de las categorías de análisis, estuvieron centradas en el estudio de los procesos involucrados en el pasaje *de las reglas a las razones*. Tal como explicamos anteriormente, en las resoluciones infantiles encontradas, hemos identificado modos de resolución que preceden a la formulación de reglas de acción. Por este motivo consideramos de especial interés poder analizar detenidamente estos casos para reformular las categorías de análisis y

construir herramientas teóricas que nos permitan describir y comprender con mayor precisión los procesos de aprendizaje de los/as niños/as.

Consideramos que conocer las hipótesis infantiles acerca del funcionamiento de la numeración es de gran importancia para pensar y diseñar la enseñanza. En este sentido, consideramos los saberes de los/as niños/as para la planificación e implementación de la secuencia didáctica que se está desarrollando en un plurigrado rural en el marco de nuestro proyecto de investigación.

Por otra parte, esperamos que este tipo de indagación pueda realizar aportes que contribuyan a diseñar situaciones didácticas en las que se propicien actividades y discusiones que tengan en cuenta las ideas infantiles y promuevan avances en su conceptualización, hacia la toma de conciencia de los conocimientos involucrados en las acciones.

Comprender los principios multiplicativos del SN requiere un marco de enseñanza específico; el acercamiento a las razones que subyacen al funcionamiento del sistema se podrá aprender en tanto se formulen las preguntas adecuadas y se habiliten espacios de exploración y discusión colectivas.

## ► Bibliografía

- » Buitron, V.; Terigi, F. (2010). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado*. Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Departamento de Educación para el Medio Rural. Centro Agustín Ferreiro, Canelones, Uruguay. 28 y 29 de octubre de 2010.
- » Castorina, J. A. (1989). „La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento“. En Castorina, J. A. et al (1989): *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona. Paidós.
- » Lerner, D. (2000). *El aprendizaje del sistema de numeración: situaciones didácticas y conceptualizaciones infantiles*. Proyecto Anual AF 16. Informe final. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- » Lerner, D. (2003). *El sistema de numeración. Enseñanza, aprendizaje escolar y construcción e conocimientos*. Proyecto bianual 2001- 2002 F 083 (Programación Científica 2001- 2002). Informe final. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- » Lerner, D. (2005). ¿Tener éxito o comprender? Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración. En Alvarado, M. y Brizuela, B. (comps.): *Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia*. México: Paidós.
- » Lerner, D. (2013). Hacia la comprensión del valor posicional. Avances y vicisitudes en el trayecto de una investigación didáctica. En Broitman, C. (comp.): *Matemáticas en la escuela primaria [I]. Números naturales y decimales con niños y adultos*, pp. 173- 201. Buenos Aires: Paidós.
- » Perkins, D. (1999). Qué es la comprensión. En Stone Wiske, M., *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- » Quaranta, M. E.; Tarasow, P. y Wolman, S., (2003) Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas. En M. Panizza (comp.) (2009), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 163-188). Buenos Aires: Paidós.
- » Quaranta, M. E. y Tarasow, P. (2004). Validación y producción de conocimientos sobre las interpretaciones numéricas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 7 (3), pp. 219- 233.
- » Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. (Tesis inédita de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>
- » Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- » Terigi, F. (2013). *Aprendizaje del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples de escuelas rurales argentinas*. Tesis doctoral en curso en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- » Terigi, F. y Buitron, V. (2013). Los aprendizajes sobre el sistema de numeración en el primer ciclo en escuelas primarias urbana. *Educación, lenguaje y sociedad*, revista del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Vol. 10, N° 10, diciembre 2013, ISSN 1668-4753.
- » Zacañino, L. (2011) *Las notaciones numéricas en contextos de uso diferentes* (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

► Anexo

Cuadro 1.

Tipo de respuesta	Código asignado
Desde el comienzo anticipa que la suma de las unidades puede superar la decena y/o no puede superar la veintena	5
Empieza no anticipando que la suma de las unidades puede superar la decena y/o no puede superar la veintena Ante las contrastaciones cambia algunas de las anticipaciones Al finalizar la situación ha construido unos criterios estables, tiende a anticipar que la suma de las unidades puede superar la decena y/o no puede superar la veintena	4
Empieza no anticipando que la suma de las unidades puede superar la decena y/o no puede superar la veintena Ante las contrastaciones cambia algunas de las anticipaciones Al finalizar la situación no ha construido unos criterios estables (oscila)	3
Sus anticipaciones muestran que no considera que la suma de las unidades puede superar la decena y/o no puede superar la veintena Estas anticipaciones se mantienen estables a lo largo de la situación (no cambian como consecuencia de las contrastaciones con los resultados, puede haber sorpresa, pero no lo pueden explicar y no cambia sus anticipaciones en el momento 2)	2
No contesta	1
No se preguntó	0

Cuadro 2.

Entrevistadora	Entrevistada
¿Puede dar un número que empiece con <i>cuarenti</i> ?	Sí.
¿Cómo te diste cuenta?	(Prueba con la calculadora)  21+35=56...no...  (Luego prueba 38+28=66) ¡Ah, no!  (Prueba una última vez 38+24=62) ¡No me da ninguno!

Cuadro 3.

Entrevistadora	Entrevistada
Si vos hacés treintialgo... treinta lo que sea: treinta y uno, treinta y dos, treinta y tres... lo que sea. Más veintialgo. ¿Me podrá dar cuarentialgo el resultado?	(Usa la calculadora.) ¿Más cuánto?
Un treintialgo más un veintialgo, ¿me podrá dar cuarenti?	(Usa la calculadora.)
¿Qué pasó? ¿Qué probaste?	Probé 34 más 28 y me dio 59.
Ajá.	Entonces borro y hago otro. Mmm... (Usa la calculadora.)
¿Qué probaste?	Probé 3... 31 más 24 y me dio 55.

Ajá.	Entonces borro y hago otro. (Usa la calculadora.) tampoco.
¿Qué probaste?	Probé 30 más 21 y me dio coso...
51 te había dado, ajá.	Sí. Entonces pongo...3, 6... (Usa la calculadora.) Tampoco...
36 más 20 te dio 56. Tampoco.	(Silencio.)
Entonces, ¿qué pasa? Un treintialgo más un veintialgo, ¿me puede dar cuarentialgo?	No.
¿Por qué no?	Ya probé con todos los números y no me dio nada.

#### Cuadro 4.

Entrevistadora	Entrevistado
¿Pero puede dar cuarenti o setenti?	Eh... a ver... 39 más 29, a ver... (Anota 39+29 en una hoja.) 3 más 2 es 50. (Saca una flecha del 3 y otra del 2 y pone 50.) Y 9 más 9 es 18. (Saca una flecha del 9 y otra del 9 y pone 18.) Y ése (50) más éste (saca una flecha del 1 del 18 y pone 60) es 60. 60 más 8 es 68. ¡Uh! No sé.
¿Cuánto te daría 39 más 29?	39 más 29. 9 y 9, 18. Y 30 y 20, 50. ¡Casi! Si fuera un 30 más un 30 ahí sí podría.
¿Vos por qué dijiste 39 más 29?	Porque son los más altos.
Entonces, ¿te puede dar setenti?	No.

# El currículum universitario como objeto de investigación

ZAMUDIO, Alicia / UNLa - [azamudio@unla.edu.ar](mailto:azamudio@unla.edu.ar)  
LEIVA, Sandra / UNLa - [licsaleiva@gmail.com](mailto:licsaleiva@gmail.com)  
FERNÁNDEZ, Adriana / UNLa - [amfernandez@unla.edu.ar](mailto:amfernandez@unla.edu.ar)  
AZURMENDI, Daniela / UNLa - [danielaazurmendi@gmail.com](mailto:danielaazurmendi@gmail.com)  
TROYELLI, Luciana / UNLa - [lucianatroyelli@gmail.com](mailto:lucianatroyelli@gmail.com)

Eje: *Construcción de conocimientos y saberes*  
Tipo de trabajo: *ponencia*

» *Palabras clave: currículum, educación universitaria, integración curricular, innovación, prácticas de formación.*

## ► Resumen

Esta presentación refiere a dos proyectos de investigación llevados adelante en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), que tienen como objeto el currículum universitario. Ambos tienen como eje la cuestión de la tensión entre fragmentación e integración en los procesos de formación profesional.

En el marco de los procesos de innovación de la Educación Superior, si bien se reconoce la importancia de la integración curricular, aparece como una meta a alcanzar a la vez que representa un problema a resolver. Por ello resulta relevante el desarrollo de estudios y relevamientos sistemáticos que aporten, tanto a los procesos de gestión académica en torno del currículum, como a la enseñanza.

La primera investigación, desarrollada durante 2014 y 2015, corresponde a un estudio de casos sobre las licenciaturas en Gestión Ambiental Urbana, Nutrición, Seguridad Ciudadana y Audiovisión, que ofrece la UNLa. La pregunta que orientó esta investigación fue ¿cómo se relacionan las problemáticas sociales, consideradas como propias de un campo profesional, la formación práctica y las disciplinas, en los planes de estudio y en las prácticas de formación? En esta investigación, reconocíamos la convivencia en los planes de estudio de componentes tendientes a la integración -problemáticas sociales y prácticas profesionales-, y la organización disciplinar ligada a la tradicional fragmentación curricular. La investigación iniciada en 2016, se propone relevar los niveles de integración curricular de carreras de grado (a partir de la aplicación de la escala de Harden modificada), e identificar las variables que se asocian a las experiencias de currícula integrados en desarrollo, como aporte para conocer y analizar el estado de situación relativo a la innovación de la educación universitaria argentina y favorecer el desarrollo de nuevas experiencias de integración curricular.

## ► *Fragmentación-integración: una tensión inherente a los procesos de formación de profesionales universitarios*<sup>71</sup>

Las propuestas de formación expresadas en los planes de estudio universitario han adoptado tradicionalmente una organización disciplinar fragmentada. Sin embargo, el ejercicio profesional requiere de habilidades y capacidades para articular saberes pertinentes en la resolución de problemas, que

<sup>71</sup> Se presentarán los dos proyectos aludidos en el resumen. El proyecto ya concluido será objeto de un desarrollo más exhaustivo en tanto en proyecto cuyo desarrollo se ha iniciado este año se describirá de manera general ya que por su tiempo de desarrollo no permite aun mostrar resultados.

se presentan como complejos y multideterminados, y cuyas variables requieren ser identificadas y relacionadas apelando a múltiples campos de saberes y prácticas. La naturaleza misma de un problema puede ser entendida desde diferentes perspectivas y su resolución supone entenderlo como sistema complejo, “una *representación* de un *recorte* de la realidad, conceptualizado como una *totalidad organizada* (...), en la cual los elementos no son ‘separables’ y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente” (García; 2002; 21). La vinculación entre los elementos del sistema requiere recurrir a la noción de interdefinibilidad (a fin de disipar la confusión con la idea de una determinación mutua o causalidad recíproca entre los elementos del sistema).

Por lo tanto, resulta necesario ofrecer a través de los planes de formación espacios que permitan desarrollar procesos de integración de saberes y no dejarlos librados al momento del ejercicio profesional de los graduados, formados con un conjunto de saberes fragmentados.

La construcción de conocimientos que se promueve a través de los procesos de formación institucionalizados, se desarrolla a partir de condiciones socio-históricas específicas, en el marco de un proyecto institucional que tiene, en el diseño curricular, una de sus expresiones sustantivas para abrir (o cerrar) diferentes posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, y el desarrollo del conocimiento como bien social. (Zamudio-Leiva: 2015)

En la medida en que las disciplinas dejan de constituirse en los elementos estructurantes del plan de formación, para dar centralidad a los problemas, el plan mismo puede entenderse en términos de un sistema complejo.

Los estudios centrados en la formulación de planes y los que han considerado el curriculum como proceso se han disociado y su articulación e integración resulta el reto que deben afrontar los estudios e investigaciones en el campo. (Díaz Barriga, 2003). Los proyectos de investigación que presentamos han asumido la necesidad de esa articulación centrados en el análisis de la tensión fragmentación - integración.

El proyecto desarrollado entre 2014 y 2015, se propuso investigar cómo se relacionan problemáticas sociales, formación práctica y disciplinas, en los planes de estudio y en las prácticas de formación, en la Universidad Nacional de Lanús. Y atendiendo a esta formulación del problema, la **hipótesis** que orientó este proyecto es que existen instancias de articulación y otras de tensión entre **problemáticas sociales, formación práctica y disciplinas**, tanto en los planes de estudio como en las prácticas de desarrollo curricular en las perspectivas de los diferentes actores del proceso. Nos propusimos en este sentido, abordar las dimensiones generales del curriculum, particularmente la *dimensión institucional*, así como las dimensiones particulares o específicas, que apuntan a la comprensión del nivel educativo, los campos profesionales, la población a la que va dirigido el curriculum y los niveles de significación que éste adquiere en un contexto histórico determinado. (De Alba, 1998) En términos de la teoría general del curriculum, se consideró pertinente la perspectiva del construccionismo social de Ivor Goodson, en tanto sintetiza y articula el curriculum como práctica y como prescripción, así como por el lugar que adquiere en su análisis la disputa de las diferentes disciplinas, los especialistas, etc., en la construcción curricular. En esta perspectiva cobra particular interés el haber analizado de manera conjunta las expresiones del curriculum escrito (documentos curriculares y programas) con las perspectivas de los diferentes actores del proceso curricular (docentes, estudiantes, gestores de carreras, graduados).

Algunos de los objetivos centrales del proyecto fueron:

- » Identificar y analizar instancias de articulación y tensión entre problemáticas sociales, formación práctica y disciplinas, tanto en los planes de estudio como en las prácticas de desarrollo curricular.
- » Indagar acerca de los sentidos que atribuyen los responsables de la gestión de las carreras, docentes, estudiantes y graduados a las problemáticas sociales, la formación en la práctica y las disciplinas, en los procesos de desarrollo curricular de las carreras objeto de esta investigación.

## ➤ *Políticas académicas, procesos de gestión curricular y construcción de conocimientos*

El Proyecto institucional (PI) de la UNLa reconoce como eje para la formación de profesionales a

las problemáticas sociales objeto de sus intervenciones en los diferentes campos así como a la formación práctica. De acuerdo con el PI, los “problemas sociales” deben orientar y articular la formación. (Proyecto Institucional UNLa; 1998) En este sentido se requiere de propuestas pedagógicas y prácticas de enseñanza que favorezcan la articulación de esas problemáticas con las disciplinas que integran el plan de estudios de un determinado campo profesional.

A nivel institucional, en el marco del proceso de su segunda autoevaluación entre 2011 y 2012, desde la Secretaría académica de la UNLa se aplicó una matriz de evaluación curricular. El análisis reveló baja incidencia de la formación práctica en los diferentes planes de estudio así como niveles desiguales de articulación entre las problemáticas que orientan y fundamentan los planes y la estructura curricular propiamente dicha<sup>72</sup>. El desarrollo de un proceso de investigación integrado por equipos de gestión, constituyó un rasgo de la construcción de una política académica que articuló los procesos de gestión con la producción de conocimientos a través de una investigación situada. De este modo, la aplicación de la matriz de evaluación curricular ofreció un fundamento para el inicio de un proceso institucional de revisión curricular, al tiempo que resultó de importancia central para establecer la pertinencia de la investigación.

El proyecto adoptó la metodología de *estudio de caso*<sup>73</sup>. El criterio de selección a priori de las carreras respondió a la necesidad de abordar campos profesionales que se presentan como novedosos para los estudios de grado en nuestro país, y que han sido definidos, en función del proyecto institucional, a partir de una caracterización de problemas y un diagnóstico de necesidades; o bien, un caso como Nutrición que, sin ser nuevo en el ámbito académico, adopta un enfoque novedoso respecto de las propuestas de formación tradicionales en el campo profesional. Se utilizaron fuentes múltiples de datos e información: Documentos institucionales (planes de estudio, normativa institucional y programas de asignaturas), y se aplicaron entrevistas en profundidad y encuestas semiestructuradas a los diferentes actores institucionales; directores de carreras, estudiantes, docentes y graduados. Se realizó una triangulación de datos provenientes de las diversas fuentes y actores considerados, en su relación con las tres dimensiones -problemáticas sociales, prácticas profesionales y disciplinas-, para cada uno de los casos en estudio.

### ➤ *Acerca de los datos obtenidos*

**Para el análisis e interpretación de los datos obtenidos en relación con la dimensión de las problemáticas sociales** se vinculó la cuestión con la perspectiva de la demanda hacia la educación superior, que algunos autores conciben en un sentido amplio como *demanda social*. En la presente investigación se recupera la idea de una tensión no resuelta entre el propio concepto de demanda externa y el rol transformador de la universidad que debería ser capaz de analizar críticamente esa demanda y moldearla, antes que adaptarse a ella en forma meramente reactiva. (Riquelme, G; 2005) Esta perspectiva plantea la cuestión de la lectura/interpretación de las demandas sociales, que no surgen sino de una interpretación de la sociedad y sus problemas a partir de un cierto marco ético político y epistémico, y no de una lectura lineal de “lo que sucede”. (García, R: 2002).

**En cuanto a la dimensión relativa a la formación en la práctica profesional**, se consideró en su relación con la construcción de la identidad profesional. (Andreozzi; 2005). A su vez la relación entre la formación disciplinar y en la práctica supone un lugar de *tensión*, de compleja resolución en los diferentes campos profesionales teniendo en cuenta la tradicional prioridad del saber teórico en el ámbito académico. (Follari; 2010)

**En cuanto a las disciplinas**, más allá de su conceptualización como producto de la clasificación y división del conocimiento y las variaciones históricas de estos criterios, se interpretan atendiendo a la idea propuesta por Giroux según la cual un campo se constituye a partir de los estudios y las prácticas

72 La matriz curricular implementada se centró en dos dimensiones: Marco institucional y estructura del plan de estudios permitiendo analizar la consistencia entre ambas dimensiones para cada uno de los planes.

73 Se podría definir el estudio de casos como *una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto, analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría*. También se define como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad. Otros la consideran un método para aprender de una instancia compleja, que se entiende como un todo, teniendo en cuenta su contexto.

de los que en ella participan. Por tratarse de una construcción histórica, los campos son afectados por diferentes demandas culturales, sociales e institucionales. Como afirma Goodson (1995) las disciplinas no son entidades monolíticas, sino *amalgamas mutables de distintos y discordantes subgrupos y tradiciones que operan y compiten por espacios y jerarquías en la campo del currículum*. La organización disciplinar de los planes de estudio, tracciona así, hacia la fragmentación.

**Articulaciones y tensiones:** Para definir la cuestión relativa a la articulación curricular se han considerado inicialmente las definiciones y caracterizaciones proporcionadas por Zabalza (2012) respecto de la idea del currículo **como proyecto formativo integrado**. *La articulación curricular requiere ver el currículo como el proyecto de formación que una institución ofrece.* (p. 19, 20)

La idea de **tensiones** alude a elementos que se relacionan entre sí al modo de fuerzas que actúan en sentido contrario dentro del sistema, dificultando la articulación. Los elementos en tensión pueden ser de diferente naturaleza: por ejemplo prácticas profesionales y disciplinas.

Los datos obtenidos se presentaron para cada una de las dimensiones en estudio en relación a cada uno de los actores y fuentes documentales consideradas. A modo de ejemplo, presentaremos los datos obtenidos para uno de los casos analizados -la **Licenciatura en Gestión Ambiental Urbana respecto de la dimensión de las problemáticas sociales**.

#### a.1] En los planes de estudio y la perspectiva de la dirección de la carrera

El plan de estudios vigente al momento del inicio de la investigación explicita la necesidad de formar profesionales capaces de intervenir en la gestión de procesos ambientales urbanos desde el enfoque del desarrollo sustentable. Dicha conceptualización se encuentra enmarcada en el contexto mundial, las transformaciones territoriales (ciudades medianas y grandes), nuevas unidades económicas, y ciudades y regiones como protagonistas de la economía mundial. Las problemáticas sociales giran en torno a la sustentabilidad, y a la concentración y aglomeración en zonas urbanas e industriales, y los problemas ambientales asociados, abordados desde una perspectiva económica y social. Estos aspectos aparecen distribuidos en los contenidos de diferentes asignaturas del plan que abordan estas problemáticas en una tendencia a nivel global, más que a nivel local. Se hace foco en estas problemáticas en Latinoamérica, y Argentina y algunas materias abordan la escala local. El plan modificado en 2015 (Res. CS N° 0042/15) refiere la necesidad de actualización a partir de los cambios operados sobre las problemáticas estructurantes del plan desde la creación de la carrera así como los vinculados a la progresiva consolidación del campo profesional: “De allí que la Tecnicatura y Licenciatura en Gestión Ambiental Urbana (GAU) tiene el rol fundamental de formar gestores ambientales urbanos con la capacidad de intervenir en todos los aspectos técnicos y administrativos de las temáticas y problemas relativos al ambiente urbano”.

En la perspectiva de la dirección de la carrera, *el plan de formación responde a la problemática asociada con la dinámica de crecimiento del área metropolitana de Buenos Aires, -y de todas las áreas metropolitanas-, y tiene que ver con los conflictos de la antropización del medio, de la intervención del hombre sobre el medio natural y en sectores como es específicamente en el partido de Lanús donde está implantada la universidad, que ha sido un suelo utilizado para determinadas actividades productivas que luego se ha reconstituido en suelo de habitación...las influencias de este uso previo y el uso del suelo actual tienen relación con la vida, la dinámica de la vida del hombre, la dinámica social. Localmente responde a eso. Regionalmente, a que la universidad está inserta en una de las cuencas hídricas más importantes de toda América Latina, importante por sus dimensiones, importante por sus características político institucionales, porque atraviesa distintos partidos y distintas jurisdicciones, que hasta hace pocos años respondían en cuanto al diseño de política, al tratamiento de problemas y a la respuesta de estos problemas en forma individual, y además que es una por el proceso de antropización no controlada y de producción no controlada... es una de las más contaminadas, está en vías de no serlo o estamos trabajando, contribuyendo de distintos espacios a que no lo sea, pero en realidad es eso. Desde un marco nacional, internacional o regional en realidad se está dando respuesta a la necesidad de creación de aspectos profesionales o actitudes profesionales que respondan a toda la problemática ambiental actualmente en agenda. Si bien está desde la década del '50, en los sistemas académicos ha ido apareciendo en los '70 como carrera de posgrado pero como carrera de grado y formación de técnicos y profesionales en la década de los '90.*

#### a.2) En la perspectiva de los docentes

Se encuestaron docentes de 29 asignaturas que representan el 82% del total de materias del plan. En relación con las problemáticas a las que asocian sus asignaturas el 70% de las respuestas se concentra en las siguientes:

- » El crecimiento del área metropolitana de Buenos Aires y los conflictos de la antropización del medio
- » Incorporación de los temas ambientales a la agenda de la política pública y las nuevas demandas
- » La intervención del hombre sobre el medio natural a nivel global
- » La falta de abastecimiento de servicios de las áreas metropolitanas como conflicto ambiental
- » La contaminación de la Cuenca Hídrica Matanza-Riachuelo y su relación con el proceso de antropización y de producción no controlado.
- » La transformación propia de la dinámica social a nivel local: de área industrial a área habitacional

Se verifica así consistencia entre las respuestas de los docentes y las explicitaciones del plan de estudios y la dirección de la carrera.

#### a.3) En la perspectiva de los estudiantes

Se tomaron en este caso a los alumnos con más de 34 materias. El porcentaje de estudiantes encuestados representa un 43% del universo.

Las problemáticas que los alumnos refieren vinculadas a su formación se encuentran en clara consistencia con las presentadas en el plan de estudios y las referidas por la dirección de carrera y también por los docentes aunque con formulaciones variadas. Por ejemplo: Amplitud de incumbencias. Diferencias en gestión ambiental y gestión ambiental-urbana; Análisis, planificación, gestión de procesos urbanos; Asentamientos informales (Segregación socio-territorial); Aspectos ambientales vinculados a las empresas

#### a.4) En la perspectiva de los graduados

Los graduados entrevistados están insertos actualmente en el campo profesional, en ámbitos de gestión pública. Los testimonios dan cuenta de una articulación entre las problemáticas que estructuran el plan a nivel de la formación y las demandas sociales que atienden desde su inserción en el ámbito de desempeño profesional. Por ejemplo: se definen como problemas típicos del campo la vulnerabilidad de poblaciones urbanas en cuanto a condiciones socioambientales y el rol de la intervención profesional para el acceso a servicios básicos como gestión de basura, del agua, entendiendo que se trabaja con eje en la mejora de las condiciones de sujetos de derecho. El centro de acción es el ambiente urbano. Se considera que la gestión debe incluir a los actores y que la intervención profesional se desarrolla con fuerte anclaje territorial como rasgo sustantivo de la gestión social del ambiente para la resolución de sus problemas.

#### a.4) En los programas de asignaturas

Se seleccionaron asignaturas que a partir de sus denominaciones y/o contenidos mínimos establecidos en el plan de estudios se estructuran en torno a cada una de las dimensiones abordadas en el proyecto. Asociadas a problemáticas se analizaron en este caso: Ambiente II; Economía y desarrollo sustentable II y Procesos Urbanos II. Del análisis surge consistencia curricular externa (relativa al plan de estudios) y coherencia interna con un diseño didáctico - epistemológico de asignatura que se articula desde fundamentos teóricos con procesos de intervención profesional de acuerdo con los ejes problemáticos que orientan la formación.

A continuación se sintetizan algunas conclusiones generales relativas a los cuatro casos:

**Nutrición:** Para este caso la principal tensión se expresa en la decisión institucional de proponer una formación que pretende promover una mirada fundamentada en la Ciencia de la Nutrición, concebida como una práctica social referida a la articulación entre los cuidados de la salud y la

alimentación. Esta propuesta de Licenciatura en Nutrición se ha organizado atendiendo a los lineamientos de la política institucional desde un enfoque socio comunitario. La carrera redefine, de este modo, las demandas sociales tradicionales relativas al campo profesional, centradas en la perspectiva clínica. Esta decisión de enfoque en torno al campo de la nutrición como problemática social se plantea en tensión con las propuestas tradicionales de formación presentes en las representaciones de docentes y estudiantes expresadas en el desarrollo curricular.

**Gestión ambiental Urbana:** La carrera aparece como preponderantemente articulada en torno de la intervención profesional relativa a problemáticas sociales, referenciadas tanto en los documentos curriculares como en la perspectiva de los diferentes actores. Se destaca especialmente la referencia de las graduadas entrevistadas que se encuentran insertas en el mundo del trabajo aportando con claridad la perspectiva de la profesión, a problemas ambientales en ámbitos de políticas públicas. Se trata de la construcción misma de la identidad de una profesión que se origina en el proyecto UNLa en vinculación con una demanda social creciente relativa a la gestión de problemas ambientales en ámbitos urbanos. Se concibe el propio campo profesional en una perspectiva problemática y de intervención, de modo que las disciplinas que se integran al plan de estudios se han ido configurando progresivamente en sus propuestas de enseñanza, atendiendo a estas perspectivas. En este sentido, se destaca la necesidad de construir una matriz disciplinar propia capaz de articular las tres áreas: Gestión, Ambiente y Urbanismo. Es el campo problemático el que tracciona hacia la construcción de una matriz disciplinar propia, a partir de las orientaciones que con fines de intervención profesional han ido adoptando las disciplinas básicas integradas al plan. Sin embargo, subsiste aquí como tensión -y pese al carácter orientado a la intervención que caracteriza a la carrera-, el bajo peso relativo que tienen las prácticas pre-profesionales propiamente dichas en el proceso de formación. Se destacan más bien el diseño de proyectos y propuestas, y trabajos de campo al interior de las asignaturas. El plan 2015 apunta, entre otras cuestiones, a atender a este último aspecto.

**Licenciatura en Audiovisión:** En este caso la demanda social es interpretada en articulación con los requerimientos del mundo del trabajo integrando conocimientos en el desarrollo de competencias complejas. Asimismo, la carrera plantea su articulación desde la configuración actual de la producción audiovisual. Si bien la carrera tiene una fuerte impronta de realización y práctica en el proceso formativo, éstas no se desarrollan fuera del ámbito de la Universidad. Sin embargo, esto no aparece en la perspectiva de los actores como una tensión en relación con las posibilidades de inserción en el mundo del trabajo, que ofrece la carrera. En términos de sus articulaciones resulta sustantiva la vinculación entre la perspectiva tecnológica, artística y comunicacional del proceso audiovisual. La división entre los campos de imagen y sonido que caracterizaron la carrera desde sus orígenes se plantea como una tensión que intenta resolver la reformulación del plan 2015 desde una articulación de estos campos como componentes inseparables de la producción audiovisual.

**Licenciatura en Seguridad Ciudadana:** En este caso la principal tensión se expresa en relación al proceso mismo de la formación de los licenciados en seguridad ciudadana, orientado por procesos coyunturales de definición de política pública vinculados al gobierno de la seguridad que direccionan y delimitan los posibles espacios de intervención. Es decir, las demandas sociales aparecen representadas y definidas por esas coyunturas sociopolíticas. La institución define en este sentido acompañar esos procesos desde una perspectiva de transformación hacia una mayor democratización de las intervenciones en el campo de la seguridad. Por lo tanto, algunas de esas tensiones, constituyeron en los orígenes de la formación la comprensión, la apropiación, la problematización de los primeros debates sobre democratización de los procesos de gobierno de la seguridad. Estos aspectos precedieron a lo que en la actualidad constituyen los aspectos más vinculados a la definición de espacios y sujetos para la intervención profesional. En síntesis, las dimensiones consideradas para el análisis fueron constituyendo espacios curriculares, con mayor definición en términos disciplinares, pero también de articulación con las problemáticas vinculadas al campo de la seguridad y las prácticas para la formación profesional.

Cabe destacar, en términos comparativos, para los cuatro casos analizados, la incidencia de las historias particulares de configuración de los campos profesionales y las tradiciones de formación con las que se vinculan, así como la relación con las demandas sociales cambiantes y contextuales. A su vez, cabe retomar como conclusión la cuestión ya señalada al presentar el análisis de los datos: la tensión no resuelta entre el propio concepto de demanda externa y el rol transformador de la

universidad que analiza críticamente esa demanda y la moldea, antes que adaptarse a ella en forma meramente reactiva. (Riquelme, G; 2005). Dicha interpretación se relaciona a su vez con las interpretaciones y prácticas de cada uno de los actores en el proceso de formación, que son portadores de lecturas propias de las problemáticas relacionadas con la profesión.

**A fin de dar continuidad al proceso de investigación en el campo del currículo como parte de las políticas de gestión curricular de la Secretaría Académica** se presentó a fines de 2015 un nuevo proyecto. Esta nueva investigación se propone indagar el estado de situación de las propuestas curriculares respecto de los niveles de integración, en carreras de grado de universidades nacionales argentinas, e identificar un conjunto de variables relevantes asociadas a procesos y experiencias vigentes de integración curricular. Para ello se aplica una adaptación de la escalera de Harden, desarrollada en el año 2000, basada en los trabajos de Jacobs, Fogarty y Drake. Se trata de una herramienta para la planificación y evaluación curricular que se denomina “escalera de integración”.

En este marco, la investigación se plantea preguntas tales como:

- » ¿Cuál es la representación que tienen en la educación universitaria argentina los distintos niveles de integración curricular, de acuerdo con la escala de Harden?
- » ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los diferentes niveles de integración curricular, los modelos institucionales, los campos profesionales y las prácticas de enseñanza?
- » ¿Cómo impactan las estrategias de integración en los procesos de formación profesional?
- » La primera fase del presente proyecto corresponde a un estudio descriptivo exploratorio tendiente a ubicar en una escala de niveles de integración creciente propuestas curriculares de universidades nacionales a partir de una muestra. (Objetivo general 1 y específico a)

La segunda fase (objetivos general 2 y 3 y específicos b y c) avanza hacia la identificación de algunas correlaciones relativas a los modelos curriculares identificados en los niveles más altos de integración. En este sentido esta fase se orienta por las siguientes hipótesis:

*El currículum integrado establece relaciones significativas con determinados modelos institucionales, campos profesionales y prácticas de enseñanza y de evaluación específicas.*

*Las diferencias entre modelos de bajo nivel de integración y alto nivel de integración impactan específicamente en el desempeño de los estudiantes en las prácticas pre profesionales en tanto estas configuran espacios que requieren de los estudiantes procesos de integración.*

Esta investigación se encuentra en una fase inicial que supone dos tareas fundamentales: la construcción de los criterios de selección de las ofertas académicas que constituirán las unidades de análisis en esta fase y la redefinición de la escalera de Harden, que implica un análisis de las categorías y sus indicadores de manera tal que pueda ser aplicada a los documentos curriculares que constituirán la base empírica.

## ► **Conclusión**

Nos propusimos compartir una experiencia de investigación que se originó en el marco de un proceso de gestión curricular que tuvo como alcance el análisis y revisión de la totalidad de los planes de estudio de las carreras, que constituyen la oferta de la Universidad. La singularidad de esta investigación radicó, entre otras cosas, en la posibilidad de generar conocimientos desde un la Secretaría Académica, entendiendo que se trata de un espacio institucional de impacto para liderar procesos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, complejizando así la mirada de los procesos de gestión curricular que le competen y ofreciendo a los equipos técnicos la posibilidad de un desarrollo como investigadores convocando en los equipos de trabajo también a docentes, estudiantes y jóvenes graduados de diferentes Departamentos académicos. A su vez, los conocimientos desarrollados a través de la investigación se han integrado a través de instancias de trabajo e intervención, a repensar espacios concretos para los desarrollos curriculares, tales como: espacios de prácticas preprofesionales; talleres de elaboración del trabajo final de grado, ateneos, núcleos problemáticos que constituyen

ejes de trabajo que integran distintas asignaturas, orientados a favorecer el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles como también a generar dispositivos alternativos para trabajar nuevos núcleos en el campo de la formación docente en el marco de la propuesta institucional dispuesta para ese fin. De este modo, la perspectiva de ambas investigaciones busca mantener el sentido de la producción de un saber que se constituya en insumo legítimo para la toma de decisiones en el marco de las acciones de política académica, y constituya el núcleo de contenidos que oriente la formación docente y la mejora en los aprendizajes de los estudiantes.

## » Bibliografía

- » Andreozzi, M. (2011). "Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario". En *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4a. época. 2011, Año 5, No. 5, p. 99-115. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata
- » Barnett, R, y Coat, K. (2005) *Engaging curriculum in higher education*. London. Mc Grew Hill /London University Press
- » Becher, T. (1993) "Las disciplinas y la identidad de los académicos". En *Pensamiento Universitario*. Año 1 N° 1, Noviembre 1993. Buenos Aires.
- » Borrell Bentz, Rosa Maria (2005) La educación médica de postgrado en la Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa
- » Camilloni, A. W de. (2001) "Modalidades y proyectos de cambio curricular". En [http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/PC\\_Camilloni.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/PC_Camilloni.pdf)
- » Consejo Interuniversitario Nacional. (2010) *Las universidades Públicas en el año del Bicentenario*.
- » De Alba, A (1998) *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- » De Alba, A. (Coordinadora) (1997) *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio*. Centro de estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés. México, D. F.
- » Díaz Barriga, A. (2003) "Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Autónoma de México. Vol 5, N° 2, 2003
- » Elmore, R y Sykes, G. (1992) "Curriculum policy". En Jackson, P. (ed) *Handbook of research on Curriculum*, Nueva York. Macmillan Publishing Co.
- » Escanero Marcén, Jesús, F. (2007). **Integración curricular**. En *Educación médica*. Barcelona
- » García, Rolando. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona. Gedisa.
- » Goodson, I. (2003) *Estudio del curriculum. Casos y Métodos*. Buenos Aires. Amorrortu.
- » Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículo*. Madrid Morata
- » Harden, Ronald (2000). **The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation**. En **Medical Education**.
- » Litwin, E. (2006) "El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio", *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, vol. XVIII, N° 46, (septiembre-diciembre 2006), págs. 25 a 31.
- » M. Mollis (comp), *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo- Casos comparados*, Bs. As, Planeta, 2006.
- » Perrenoud, Ph.; (1994). "*Saberes de referencia, saberes prácticos: una oposición discutible*". En: *Comprende des travaux du Seminaire des formateurs de IEUFM*. Grenoble. Traducción: Gabriela Diker.
- » Schön, D. A.; (1991). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- » Teun A. Van Dijk. (1999) *El análisis crítico del discurso*. Anthropos. Barcelona
- » Universidad Nacional de Lanús. (1998) **PROYECTO INSTITUCIONAL**. Segunda edición, versión corregida, según recomendaciones de CONEAU, Lanús. Provincia de Buenos Aires
- » Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) Ameigeiras, A.R.; Chernobilsky, L.B.; Giménez Béliveau, V.; Mallimaci, F; Mendizábal, N.; Neiman, G.; Quaranta, G. y Soneira, A, J. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- » Zabalza, M. (2007) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea
- » Zabalza, M. (2011) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

# Enseñar Ciencias Sociales en la Escuela Media en donde asisten los sectores populares Supuestos y estrategias docentes

Zibecchi, Carla / [carlazibecchi@hotmail.com](mailto:carlazibecchi@hotmail.com)

López, Guadalupe / [guadalupelauralopez@gmail.com](mailto:guadalupelauralopez@gmail.com)

Haedo, Trinidad / [trinihaedo@yahoo.com.ar](mailto:trinihaedo@yahoo.com.ar)

Costas, Dara / [dpcostas@hotmail.com](mailto:dpcostas@hotmail.com)

Gómez, Julieta / [julietaclarago@gmail.com](mailto:julietaclarago@gmail.com)

Miguel, María Fernanda / [mariafernandamiguel@hotmail.com](mailto:mariafernandamiguel@hotmail.com)

Orientadora: Pipkin, Diana / [dianapipkin@hotmail.com](mailto:dianapipkin@hotmail.com)

Pertenencia Institucional: Profesorado de Sociología -Facultad de Ciencias Sociales (UBA) - Proyecto UBACyT "El currículum enseñado en Ciencias Sociales. Un estudio sobre la distribución del conocimiento en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires".

Eje: construcción de conocimientos y saberes

Tipo de trabajo: Ponencia

» Palabras Clave: ENSEÑANZA – ESCUELA SECUNDARIA – POSICIÓN DOCENTE– CURRÍCULUM ENSEÑADO – CIENCIAS SOCIALES

## ► Resumen

La ponencia se propone establecer relaciones entre los supuestos de los docentes en torno a sus estudiantes y a la enseñanza de su disciplina -puestos de manifiesto a través del currículum enseñado- y los modos en los cuales enseñan ciudadanía. Se trata de un acercamiento a la problemática a través de un estudio de caso centrado en una escuela secundaria de gestión estatal a la cual concurren de sectores "populares" de la Ciudad de Buenos Aires. Con respecto a la metodología de trabajo, se realizaron observaciones y entrevistas en profundidad a docentes con perfiles y trayectorias distintos. Como resultado se reflexiona en torno a cómo se enseña ciencias sociales –a partir de dos disciplinas seleccionadas: Educación Cívica e Historia- en distintos contextos educativos y distintos grupos de alumnos y alumnas (según escuela a la cual asisten, el origen socioeconómico de los mismos e inclusive el turno al cual asisten). El caso permite ilustrar una serie de reflexiones vinculadas a la relevancia de pensar este tipo de relaciones entre los supuestos que construyen los docentes sobre su práctica, sus alumnos y el currículum enseñado en ciencias sociales, una puerta de entrada privilegiada para indagar modalidades bajo las cuales se reproduce segmentación y desigualdad educativa, tal vez no lo suficientemente exploradas.

## ► Introducción

La ponencia que aquí se presenta se propone establecer relaciones entre los supuestos de los docentes –en torno a sus estudiantes y a la enseñanza de su disciplina-, el currículum enseñado y los modos en los cuales enseñan ciudadanía en la escuela media en las cuales trabajan. Se trata de un acercamiento a la problemática a través de un estudio de caso centrado en una escuela secundaria de gestión estatal, a la cual concurren sectores "populares" de la Ciudad de Buenos Aires. Los avances

que se presentan corresponden a una investigación más amplia<sup>74</sup> que profundiza en el estudio de la relación que existe entre la desigualdad educativa, la distribución de conocimiento en escuelas secundarias diversas y en los espacios curriculares que corresponden a la enseñanza de dos disciplinas sociales: Sociología e Historia. En este sentido, consideramos que tanto la Sociología como la Historia aportan un rico y variado patrimonio conceptual -que comprende un conjunto de teorías y conceptos que promueven un pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social- y permiten potenciar una importante vinculación entre los contenidos curriculares y las problemáticas actuales, entre el contexto social escolar y el “mundo de la vida” de los estudiantes.

La investigación surge a partir de una serie de preocupaciones del equipo de cátedra “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales – UBA) que dio lugar a repensar la problemática de la enseñanza de las ciencias sociales en distintos contextos educativos signados por la desigualdad social. Los estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos tienden a recibir una enseñanza de las disciplinas sociales caracterizada por ser repetitiva y descontextualizada, que no promueve habilidades cognitivas más amplias en términos de conocimientos profundos para pensar lo social. En cambio, los estudiantes provenientes de sectores sociales altos reciben conocimientos abundantes y manejan habilidades complejas.

La ponencia se propone desarrollar un acercamiento a la problemática a través de la presentación de un estudio de caso centrado en una escuela secundaria de gestión estatal (turno noche) a la cual concurren estudiantes provenientes de sectores populares de la Ciudad de Buenos Aires.<sup>75</sup> La escuela se encuentra ubicada en la Comuna 1 y los estudiantes de la escuela no solo pertenecen a los barrios cercanos de San Telmo o La Boca sino también provienen de Villa Soldati y la Villa 31 (Retiro).<sup>76</sup> Con respecto a la metodología de trabajo, se realizaron observaciones<sup>77</sup> y entrevistas en profundidad a docentes; los dispositivos de entrevistas estuvieron dirigidos particularmente a explorar la construcción de significados de las distintas prácticas docentes y los supuestos a ellos asociados en los distintos espacios de enseñanza por los cuales transitan. A los fines de enriquecer el análisis, se entrevistaron dos docentes (en adelante, Docente 1 y Docente 2) con perfiles y trayectorias distintas.<sup>78</sup>

### ► *La mirada docente desde su posición: supuestos*

Ciertamente, para analizar la distribución del conocimiento a través de lo que sucede en la enseñanza, no basta sólo con focalizar, en los contenidos seleccionados y en las actividades que se implementan. La enseñanza es una relación intersubjetiva entre actores sociales con distintas posiciones, lo cual no condiciona solamente a las elecciones que los docentes hacen en el aula a la hora de tomar decisiones acerca de cómo enseñar, sino que también genera efectos en la subjetividad de los estudiantes, que repercuten en la forma en que éstos se relacionan con el conocimiento escolar, con la institución y con sus pares (Tenti Fanfani, 2007, Brito, 2009, Ziegler, 2004). No menos importante es el “malestar” que expresan las subjetividades en diversas manifestaciones: desequilibrios de poder, desencuentros entre expectativas, desencanto docente, escepticismo pedagógico (Gómez, 1994). En otros términos, el análisis de estos aspectos vinculados con la construcción del otro y su modo de operar en la interacción cotidiana, se hace central a la hora de analizar el impacto de la enseñanza.

74 Proyecto UBACyT correspondiente al período 2014-2017 de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) que se titula “El currículum enseñado en Ciencias Sociales. Un estudio sobre la distribución del conocimiento en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires”. Directora: Diana Pipkin. Código del proyecto: 20020130200049BA. Agradecemos al Lic. Federico Holc su participación en el trabajo de campo.

75 Para la descripción del caso elegido se relevó información de los trabajos de diagnóstico elaborados por estudiantes de la materia “Prácticas de la Enseñanza”. Agradecemos especialmente su colaboración a las Lic. Florencia Aramburu, Victoria Pombo, Magdalena Balcaza Blanch y Silvina Orejón.

76 Se trata de una institución dedicada a la enseñanza de nivel secundario que funciona entre las 7.45 y las 12.55 hs en turno mañana; entre las 13.15 y las 18.25 hs en turno tarde y entre las 18.55 y las 23.15 hs en turno noche. Las clases observadas y los docentes entrevistados corresponden al turno noche.

77 Las observaciones estuvieron centradas en la situación de enseñanza, considerando el aula y la escuela como el “campo” y el espacio en el cual podamos aproximarnos al conocimiento de los distintos elementos, significados e intenciones que aportan a la construcción de estas experiencias. En este caso, se observaron cuatro clases de Educación Cívica e Historia.

78 El Docente 1 entrevistada enseña Historia y Educación Cívica en la escuela bajo análisis, tiene una antigüedad docente de catorce años; es egresado en el año 2000 del Profesorado en Historia del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Tiene una dedicación exclusiva a la docencia, ejerce como profesor en escuelas públicas (turno tarde y noche) y en una escuela de gestión privada (turno mañana). Por su parte, el Docente 2 enseña Historia en la misma escuela bajo análisis y en otra escuela de gestión pública en General Rodríguez. Cuenta con cinco años de antigüedad en la docencia. Es Profesor en Historia, egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Las razones son varias y complejas, entre ellas, puede destacarse el hecho de que la práctica escolar solo puede ser explicada como un lugar de encuentro de las posiciones (estructurales) y las disposiciones de los sujetos. Como destaca Tenti (1984), la no observancia de este principio sociológico no sólo aumenta la probabilidad de errores de diagnóstico (por ejemplo, cuando se quiere explicar que el conflicto escolar es un resultado de factores psicológicos) sino que también induce a la formulación de políticas parcializadas. Por caso, gran cantidad de experiencias dan cuenta que no es suficiente transformar la “historia objetivada” (contenidos curriculares, reglamentos escolares) para cambiar el sentido de las prácticas. Este principio, nuevamente, debe ser considerado a la hora de analizar la forma bajo la cual los docentes enseñan.

A su vez, consideramos que este modo de enseñar se encuentra estrechamente vinculado con la posición docente y con las definiciones que éste construye en torno a la enseñanza, que son provisoria y dinámicas: “La categoría de posición docente como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan las docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución” (Vassiliades, 2011: 77).

Consideramos, entonces, que el estudio de las tipificaciones<sup>79</sup>, las etiquetas y los modos de pensar al estudiante son centrales a la hora de evaluar diversos aspectos que trascienden la dinámica de una institución para centrarse en lo que sucede en el interior del aula, y en la interacción docente - estudiante. De modo que la revisión bibliográfica –brevemente desarrollada- permitió, en el trascurso de la investigación, problematizar interrogantes para un posible abordaje empírico a la investigación en curso: ¿Qué supuestos ponen en juego los docentes sobre sus estudiantes –en su mayoría- de un origen popular? ¿Qué tipificaciones construyen en torno a sus estudiantes? ¿Cómo diferencian a los grupos? ¿Sobre qué elementos se construyen esas diferencias?

Por caso, para el Docente 1 existe entre la población a la cual enseña, por un lado, un modelo válido de alumno –“*un ser alumno*”- y, por otra parte, otro grupo que podría considerarse como aquel que se resiste a las formas escolares –“*desorganizan la clase*”-, el que repitió de año, el que no cumple con las consignas impartidas por el docente, que muestra desinterés y que puede ser considerado como un grupo de: “*alumnos que no se comportan como alumnos*”. Según su percepción, estos tipos de alumnos coinciden con el turno al cual asisten en la escuela. Es en el turno mañana donde los alumnos muestran las características y atributos necesarios para constituirse como “*buenos alumnos*” y –según el docente- esto responde a las redes de apoyo con los cuales cuentan los alumnos del turno mañana: padres y familias. En contraposición, se encuentran los alumnos de la tarde y de la noche.<sup>80</sup>

... el alumno a la mañana es un alumno que se levanta temprano que, por lo tanto, es difícil que se acueste extremadamente tarde, tiene un acompañamiento de parte de la familia y de los padres que tiene cierta rigurosidad para que el pibe pueda levantarse a la mañana, venga, y ese acompañamiento se ve también en que el chico siente una presión, un acompañamiento de lo que va realizando en el colegio, es supervisado y visto también de alguna manera por alguien en la casa (...) Y el correlato entre una clase y otra es sustancial, hay una secuencia didáctica como para continuar un contenido, para establecer ejes transversales, etc. Eso no se da a la tarde (...) Porque a la tarde hay una situación que tiene que ver con la disciplina. Porque son los alumnos que no los quieren a la mañana. No los quieren a la mañana porque desorganizan las clases, porque repitieron una vez, y empiezan a estar en ese grupo de la tarde, entonces en el grupo de la tarde es fácil encontrar alumnos que repitieron dos o tres veces (...) alumnos que no se comportan como alumnos, es imposible soportar y mantener una clase por más de 15 minutos (...) Y a la noche tenemos por lo menos dos grupos fundamentales. Un grupo que es de una edad relativamente media 22, 23 para arriba, que quiere de alguna manera terminar, que ya está trabajando, que le dificulta a veces venir, pero que intenta de la mejor manera, eso ocurre. Tengo el segundo grupo que ni una ni otra. Ni estudia, ni quiere trabajar, ni trabaja, ni

.....  
79 Las tipificaciones son categorías que tienen un origen social y que hacen posible la interacción. En la vida cotidiana, las personas utilizan tipificaciones sobre los otros y sobre las situaciones para orientarse en cada curso de acción que emprenden. La acción humana requiere, para el actor, un grado de previsibilidad. Así, “el hombre tipifica su propia situación dentro del mundo social y las diversas relaciones que tienen con sus semejantes y los objetos culturales” (Schutz, 1976:233 en Ritzer, 1993). Estas tipificaciones pueden convertirse en ideas prejuiciosas o estigmatizantes sobre los otros. Ciertamente, las tipificaciones que operan en el ámbito educativo, no son neutras.

80 Para futuros desarrollos nos interesa explorar la relación que existe entre los supuestos de los docentes y sus prácticas con las estrategias de segmentación que proponen las escuelas dentro de su matrícula, por ejemplo, tomando exámenes para seleccionar tipos de alumnos según turno.

quiere estudiar (Docente 1).

Como correlato de estas percepciones entre los distintos estudiantes a los cuales enseña y los turnos escolares a los cuales asisten, el Docente 1, en relación con el futuro de ellos, manifestó una mirada escéptica. Desde su posición, considera que la posibilidad de que los estudiantes del turno mañana asistan a la universidad (grupo al que define como “*de clase media*”) es factible, y otros lograrán pertenecer a un mundo social a través de estar incluidos en el mercado laboral. En cambio, “los de la noche” parecen no tener las mismas posibilidades ni los mismos canales de integración.

El docente no solo percibe diferencias entre las poblaciones de los distintos turnos del caso bajo análisis, también observa diferencias entre las poblaciones de las diversas instituciones escolares en las cuales trabaja. Según su punto de vista, esta imposibilidad se basa en aspectos de orden individual y personal de los estudiantes: edad, intereses, situación familiar, y en la imposibilidad de poder elegir, lo cual cancela cualquier posibilidad de futuro próspero.

Son papás y mamás. Eso es una realidad que se les presenta sin que ellos quieran. Y no me parece que el tema ahí sea determinante en la edad. Lo terrible en esa determinación es que ellos nunca eligen. El tema no es que son padres jóvenes, el tema es que ellos no eligen ser padres (...) como que les viene siempre la realidad dada pero nunca terminan de decidir nada. Y vuelvo a repetir, el conflicto, el problema, no está puesto ahí en la edad. Es en la imposibilidad de elegir, todo les viene de arriba sin que ellos puedan saber dónde el baldazo va a venir... (Docente 1).

En contraposición, y en relación a los alumnos del turno noche, el Docente 2 ha podido identificar la posibilidad que sus alumnos continúen la universidad. Esta posibilidad futura, de acuerdo con su lectura, viene asociada a su condición de adultos estudiantes y la idea de la voluntad individual:

Y eso me encanta, porque cuántas veces yo estoy en un curso, turno mañana, turno tarde, que son otras circunstancias, otras edades, y les pregunto a los chicos: “¿Chicos qué van a hacer el año próximo, van a tener que estudiar una carrera, qué van a hacer, van a tomarse el famoso año sabático?” (...) Quiero ver qué perspectivas tienen ellos. Y...y bueno veo que poco a poco se les despierta el interés. En este tercero, la particularidad que tiene es que me gusta, porque ya ellos mismos me dicen: “No, profe yo tengo el sueño de seguir arquitectura, ¿usted qué cree?”. Me parece bárbaro, perfecto. “¿Pero podré?”. “¿Por qué no? Depende de vos” (Docente 2).

En la misma dirección, existen investigaciones que –a partir de un abordaje cualitativo- analizaron los relatos construidos por los docentes acerca de cómo se imaginan el futuro para sus alumnos, dando cuenta de cómo según el contexto varían estas visiones. La relevancia de analizar tales visiones subyacen en que los veredictos, en relación con los futuros, producen un *efecto destino* y que los relatos del futuro de los profesores son reveladores de la posición de los docentes ante los estudiantes y de las posibilidades que realmente habilitan para los jóvenes (Ziegler, 2004).

El Docente 2, por su parte, describe a los alumnos del turno noche como “*apáticos*”, pero lo vincula con sus biografías escolares y sus condiciones materiales de existencia: son trabajadores. Según su punto de vista, sus alumnos tienen poco margen de elección por las responsabilidades que asumen, no obstante, no cancela la posibilidad de cambio en un futuro menos inmediato: “*obtener un título les abriría otras oportunidades*”. Podría considerarse que en su percepción predomina una mirada “*paternalista*” con cierta “*sintonía emocional y afectiva*”<sup>81</sup> -son “*nuestros chicos*”- y adjudica parte de la apatía a las condiciones sociales particulares de los estudiantes (necesidad de incorporarse prematuramente en un mercado laboral adverso, maternidades y paternidades tempranas).

Bueno, este, es un curso en el cual (...) son otras circunstancias de trabajo, otro tipo de chicos (...) Es un curso bastante...apático, por ahí lo que ocurre es que son circunstancias en las cuales hay que

81 Asimismo, con abundante evidencia empírica recolectada a través de estudios de casos, dará cuenta cómo la “sintonía emocional y afectiva” constituía ya en ese entonces una estrategia docente para la relación con los alumnos de sectores populares, desplazando aspectos pedagógicos (Gómez, 1994).

cotejar la historia de cada uno, ¿no? Uno no va a estudiar en un turno vespertino, turno noche, porque quiere. Digamos: hay que ver que son gente que trabaja, hay algunos que son padres, este, pero veo que tienen una constancia (...) yo creo que lo que los motiva a estos chicos es fundamentalmente obtener su título secundario para después se les abra otro panorama (Docente 2).

Ahora bien ¿En qué medida estas percepciones sobre estas dificultades –los alumnos que trabajan, son padres, ausencia de apoyo familiar- se traducen en una práctica docente particular en el aula? Que los docentes conozcan las condiciones sociales de estos alumnos y por lo tanto puedan realizar un diagnóstico no se traduce directamente en propuestas en el aula particulares, como veremos a continuación.

### ► *Decisiones docentes: el currículum enseñado*

En otros casos analizados en la investigación -escuelas estatales a las cuales asiste mayoritariamente los sectores medios- (Gómez, *et al.* 2015), observábamos que para los docentes entrevistados la distancia entre currículum oficial y currículum enseñado<sup>82</sup> está atravesada por variables diversas: el contexto social, la realidad institucional, el tiempo y las características de los estudiantes. Los docentes identifican que estos aspectos influyen directamente en la selección de contenidos, en su nivel de complejidad y en la metodología de su enseñanza. Aunque con diferencias significativas en la apropiación que realizan los docentes consultados, en ningún caso el currículum oficial es meramente prescriptivo. Es interesante señalar que en los casos analizados, se realiza en forma personal y privada, es decir, que el currículum enseñado es resultado de una decisión aislada que los docentes llevan adelante en función del modo en que interpretan las variables mencionadas con anterioridad (Zibecchi, *et al.* 2015).

Ahora bien, en el caso analizado, la distancia entre el currículum oficial y el enseñado se mantiene. Sin embargo, esta brecha se encuentra signada por el turno en el cual se ejerce la docencia. Por ejemplo, en el turno noche parece intervenir una estrategia “clase por clase” sin una secuenciación de contenidos. Para el entrevistado, esta ausencia de secuenciación de contenidos entre clase se debe al ausentismo de los alumnos, los alumnos crónicos, entre otras dificultades que se le presentan. Según su propio relato:

...Sí es importante planificar y de diferentes maneras. Una cosa es para los colegios a la mañana, otra cosa es para los colegios a la tarde, y otra cosa es para los colegios a la noche (...) En líneas generales yo tengo tres planificaciones diferentes, una que tiene que ver con la mañana, una que tiene que ver con la tarde y una que tiene que ver con la noche. Y son totalmente diferentes (...) ¿Qué sentido tiene armar una clase en la cual yo voy a ver los contenidos de una, de otra, de otra, si en la cuarta clase no voy a tener los mismos alumnos? Lo que mejor resultado me dio a mí es empezar y cerrar algo en la misma clase. Tengo que construir en la misma clase, tengo que presentar un tema, tratar de darle un cierre, interesante, profundo, determinante, algo que movilice hacia el final, que ellos puedan terminar de llevarse algo, pero que empieza y termina (Docente 1).

Al ser consultado por el programa presentado, el docente señala que solo es un formalismo que presentó hace 15 años. En este contexto, entonces, el programa se vuelve un trámite administrativo más de la burocracia escolar, que no da cuenta de lo que realmente sucede en el aula y en la escuela. Este docente no considera que las particularidades de sus alumnos, los cambios que en ellos se producen, tengan que estar presentes ni el programa ni en las planificaciones; no considera a “la enseñanza como una acción intencional de transmisión cultural” (Davini, 2008:17) sino como ‘un hacer lo que se puede’.

82 Para dar cuenta de cómo operan estos procesos en el sistema escolar el currículum enseñado resulta un objeto de estudio privilegiado, en contraposición al prescripto (u “oficial”) refiere a los contenidos que son *efectivamente* enseñados a partir de un proceso de transformación que se da en múltiples niveles, pero cuya concreción final es en el aula. Este concepto proviene de un enfoque procesualista del currículum (Sacristán, 1988; Gvirtz y Palamidessi, 2005; Terigi, 1999).

Acá a la noche hace cada uno lo que quiere. Yo no presento más programas, no presento más planificaciones, es totalmente absurdo, preparar una planificación y presentar un programa, porque es insostenible, porque si yo tuviese que presentar un programa, ¿qué tendría que presentar? (Docente 1).

En cambio, el docente 2 encuentra entre la distancia del currículum oficial y el enseñado, un espacio de libertad. Admite que los docentes son libres de adaptar sus programas y también vincula esta posibilidad con las características de los cursos y sus poblaciones:

Sí. Sí, cada uno está en libertad de hacer, de qué manera, porque es un tema de que no todos los cursos son iguales. No todas las exigencias van a ser las mismas. Entonces uno tiene que adaptarse, yo no les puedo pedir un libro a los pibes porque no me sirve que lo lleven uno o dos y el resto no lo lleva. Uno tiene que ver: “¿a estos pibes les puedo pedir un libro? ¿A estos chicos les puedo pedir un libro? ¿Están en condiciones de traerlos?” (Docente 2).

Como pudo observarse, ambos docentes encuentran limitaciones – institucionales, de voluntad de los estudiantes, de recursos, etc.- para trabajar con los alumnos del turno noche. Sin embargo mientras que el docente 1 tiene una mirada escéptica de los cambios frente a estas condiciones, el docente 2 piensa propuestas en relación con los cambios de programa, la planificación y la utilización de recursos variados por clases, que supone que pueden ayudar a los aprendizajes de los estudiantes.

### ► Enseñar ciudadanía en el aula

Estas diferencias en las prácticas pedagógicas vinculadas con los supuestos de los docentes y las desigualdades sociales, promueven una diferenciación en la formación del alumno como ciudadano, no sólo en el plano académico (en los saberes y contenidos que se apropian) sino en el compromiso activo y en sus percepciones como sujetos de derechos y obligaciones.<sup>83</sup> En este sentido, resulta relevante remarcar que la enseñanza de las Ciencias Sociales realiza aportes no sólo en lo que se refiere a los *modos de pensar*, sino también con respecto al *saber hacer* que pueden aprehender los estudiantes: un conjunto de técnicas que, aunque son tácitamente exigidas por todas las enseñanzas, raramente son objeto de una transmisión metódica. Precisamente, ofrecer esta tecnología de trabajo intelectual es una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia escolar (Bourdieu, 2005), o bien, profundizar estas desigualdades cuando ellas faltan.

Sobre la enseñanza de contenidos vinculados con la ciudadanía, el Docente 1 advierte nuevamente las diferencias según el turno y la población de alumnos,<sup>84</sup> en la medida que no considera que pueda enseñarles a *todos* sus alumnos dichos contenidos. Además, no supone que haya estrategias didácticas que faciliten este acercamiento, ni que existen coyunturas o escenarios de actualidad más propicios (por ejemplo, un año electoral en el cual sus alumnos deben votar). Es decir, no considera que el contexto de una agenda electoral influya en la posibilidad de que sus alumnos aprendan sobre estos temas:

...las veces que me metí en algo que tiene que ver claramente con participación política, participación ciudadana, están ajenos, totalmente, a la noche no les interesa absolutamente nada, nada. (...) me di cuenta de que el trabajo por ahí de presentar las diferentes organizaciones a veces, de participación, de cómo uno participa en forma ciudadana, de qué manera cómo, es parte de una sociedad,

83 Para el trabajo de la formación de la ciudadanía en la escuela, en el diseño de investigación nos apoyamos en los aportes de Alina Larramendy e Isabelino Siede (2013).

84 De las observaciones de clases (Docente 1) en términos generales se puede decir que la enseñanza aparece concebida como transmisión de información. Los contenidos son fundamentalmente de naturaleza factual, es decir, que se refieren a datos, hechos, fechas y conceptos que son enseñados como realidades objetivas, que los estudiantes incorporan de modo mecánico, a través de la memorización y la reproducción de los mismos. En varias oportunidades se ha podido advertir que la propuesta de enseñanza suele tener dos grandes momentos. En los inicios de las clases, las actividades de enseñanza suelen ir alternando entre la exposición y el dictado. Respecto de la primera, en algunas ocasiones es una exposición dialogada y en otras tradicional. Incluso en estas ocasiones, en las que la exposición es sólo unidireccional, cabe destacar que el docente va narrando los hechos de la historia con mucho entusiasmo, casi teatralizando y poniéndose en el lugar de los actores que participaron de los acontecimientos. Se puede percibir que este modo “carismático” de narrar la historia, logra una relación empática con los estudiantes que propicia un ambiente de aprendizaje propicio. En un segundo momento de la clase, el docente suele entregar algún pequeño artículo, resumen, nota periodística que resume aquello que fuera trabajado.

parte de un colectivo, es absurdo totalmente, porque no tiene el más mínimo camino para llegar a eso (Docente 1).

El Docente 1 advierte que la enseñanza de la ciudadanía interesa en mayor medida a los estudiantes del turno mañana porque la temática tiene que ver con *ellos*, con sus posibilidades, sus intereses y con su futuro. Es categórico al respecto:

A la mañana sí, a la mañana sí. Parecería ser como que en mayor o menor medida lo que tiene que ver con la participación y el componente de uno dentro de una sociedad como objetivo de logro, de dignidad del ser humano, de ellos mismos precisamente, para ser parte de un colectivo se trabaja durante todo el año (...).

Según el profesor de Historia entrevistado (docente 2), la enseñanza de su disciplina y la relación con la formación de sus alumnos como ciudadanos se vincula con la posibilidad de comprender la realidad actual, aunque las expectativas y exigencias sean menores hacia sus alumnos del turno noche, por su condición de alumnos trabajadores.

...yo creo siempre que para tener digamos, intentar comprender un poquito mejor la realidad actual es que hay que estudiar historia. Yo obviamente creo que cada docente estamos enamorados de nuestra materia, ¿no? Y yo creo que a mí por lo menos me sirvió mucho para entender actualmente sobre todo las instancias políticas, económicas, seguramente hoy los chicos no tomarán conciencia de que aprender historia me sirve para algo, pero con el paso y el devenir del tiempo no tengo dudas de que así será (Docente 2).

En consecuencia el profesor de Historia entrevistado, diseñó el programa privilegiando la historia contemporánea, haciendo hincapié en lo que ocurrió en la Argentina. Considera que hay temas que son más interesantes para los alumnos porque son más recientes y podrían permitir un acercamiento a través de otro tipo de estrategias más interactivas. Sin embargo, su iniciativa se ve limitada, ya que en su relato expresa limitaciones institucionales y personales que le impiden concretar las estrategias mencionadas.

...Uno intenta siempre, porque la mejor manera también lo que dicen ustedes que es que ellos lo vean en la cotidianidad, en la realidad actual. Porque hablar del imperialismo del siglo XIX los chicos lo ven demasiado lejano. Hablar de dictaduras y uno por ahí no, no, no les muestra con alguna película, con algunas fuentes, eh, o por ahí, recorriendo algún centro clandestino de detención, llegado el momento, con un quinto año, yo creo que tienen ya otra mirada, no queda ya en el abstracto tanto (Docente 2).

Por último, al indagar sobre la formación como ciudadanos la misma aparece vinculada a la responsabilidad, entendida como obligación, como cumplimiento a la norma. De acuerdo a su posición docente, considera que los valores que se enseñan y exigen en el ámbito áulico, son los mismos que se esperan desarrollar en ámbitos extraescolares como el trabajo. Desde su mirada, el ejercicio de la ciudadanía se encontraría más vinculado –y restringido- al cumplimiento y la responsabilidad frente a las obligaciones como estudiantes y como trabajadores:

La responsabilidad. Para mí es fundamental eso que entiendan. Yo no pido el trabajo práctico por una cuestión de, que me cumplan a mí. No. Ellos se tienen que acostumbrar que el día de mañana, el patrón, les vaya a encargar un trabajo, el jefe de la oficina, el que fuere y lo tienen que cumplir... Fundamentalmente, yo creo que enseñé todo esto por una cuestión de responsabilidad (Docente 2)

## ➤ Consideraciones finales

En esta ponencia intentamos relevar supuestos de los profesores entrevistados –construidos desde sus *posiciones docentes*- y propuestas que implementan en diferentes contextos: diferentes

escuelas de Ciudad de Buenos Aires, diferentes cursos, diferentes turnos (mañana, tarde y noche). Entendemos que las situaciones de enseñanza son complejas y la investigación requirió reducir esta complejidad abordando tres aspectos que nos parecieron centrales: los supuestos, el currículum enseñado y algunos aspectos de la enseñanza de la ciudadanía asociados a su disciplina.

La investigación en curso<sup>85</sup> que estamos desarrollando da cuenta de algunos elementos que consideramos que es importante destacar para futuros desarrollos que serán indagados. En primer lugar, en términos analíticos, consideramos que la profundización en el estudio de las relaciones complejas y dinámicas entre los supuestos que construyen los profesores sobre sus alumnos -desde su posición docente- y el currículum enseñado en ciencias sociales es una puerta de entrada privilegiada para indagar modalidades bajo las cuales se produce (y reproduce) la segmentación y la desigualdad educativa, tal vez no lo suficientemente exploradas por la producción académica.

En relación con lo anterior, a un nivel empírico, observamos una fuerte diferenciación de los perfiles y capacidades de los estudiantes dentro de una misma institución –en este caso, marcadas por los turnos- que está presente en las percepciones y discursos de los docentes, construida y remarcada por ellos y que trae una serie de consecuencias aparejadas. Los docentes toman distintas decisiones en torno el currículum a enseñar –de acuerdo a estas tipificaciones por ellos construidas- que se traducen para sus alumnos en diferentes propuestas de contenidos y desarrollos metodológicos en sus clases. Y, por lo observado, éstas distintas decisiones implican la formación de habilidades vinculadas con el ejercicio de la ciudadanía que ubicarían al estudiante, en el futuro, en un rol como ciudadano diferente (parafraseando a Tenti Fanfani (2007), el que no tiene el poder de decir lo que siente, lo que desea o no desea, tiene que delegarlo). Por lo tanto, un interrogante para tener en cuenta es el modo bajo el cual estas propuestas y selección de contenidos reproduce desigualdades en el aula, cuestión que será abordada en indagaciones posteriores y a medida que se vaya ampliando el universo de indagación.

Ciertamente la desigualdad educativa que se manifiesta a nivel social se traduce en: males condiciones laborales para los docentes, distintos y desiguales orígenes de los estudiantes, entre otros elementos. En este contexto, la investigación en curso se propone pensar en torno a la labor cotidiana de los docentes, sus distintas construcciones subjetivas realizadas en torno a los estudiantes y la potencialidad de las materias vinculadas con el campo de las ciencias sociales para la construcción de ciudadanos autónomos, independientes y críticos de su realidad social, para los cuales el paso por la escuela secundaria sea el horizonte de posibilidad de “pelear” por su inclusión social.

Por otra parte, la imposibilidad de cierre y de fijación total de las posiciones docentes permite tornar visible el carácter dinámico y relacional de estas posiciones (Vassiliades, 2011) y, además, ver el modo en que se introducen disputas por el sentido de la docencia en torno a sus prácticas. Como vimos los supuestos por ellos construidos son dinámicos, cambian según las poblaciones a las cuales enseñan, las instituciones y también los turnos en los cuales se ubican cada curso. También pudimos observar como predominan posiciones que por momentos cancelan la posibilidad de un futuro mejor más inmediato, no obstante las mismas también están sujetas a cambios y disputas de sentido. En este sentido, queda abierta la posibilidad de volver a pensar *el qué, el para qué y el cómo* enseñar ciencias sociales -en este caso, pensadas a partir de las asignaturas de Historia y Educación Cívica- como una tarea prioritaria a trabajar desde la función política de la escuela en general y desde el quehacer docente en particular como actores relevantes de estos espacios.

## » Bibliografía

- » Bourdieu, P. (2005), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores
- » Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros, en revista Propuesta Educativa Nº 26. Buenos Aires: FLACSO – Novedades Educativas.
- » Davini, M.C. (2008), *Métodos de enseñanza, Santillana, Buenos Aires*.
- » Gómez, L., F Miguel, M. Larrondo, y Zibecchi, C (2015): “Conocimiento en Ciencias Sociales y contenidos enseñados. Un estudio de caso centrado en las estrategias de enseñanza y los supuestos en torno a los alumnos” presentadas

85 Es importante recordar que estas conclusiones son preliminares ya que se tratan de dos entrevistas y cuatro observaciones en dos cursos, y sobre las cuales es importante seguir profundizando y avanzar en las mismas al ampliar el campo.

- en las *Segundas Jornadas de Sociología* de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, Mendoza.
- » Gómez, M. F. (1994), *La anomia disciplinaria en las escuelas de sectores marginados*, Buenos Aires, Mimeo.
  - » Gvirtz, S y Palamidessi, M (2005). *El ABC de la Tarea Docente. Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
  - » Pipkin, D. (2009), *Pensar en lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*, Buenos Aires, Colección Docencia. La Crujía.
  - » Ritzer, G (1993). *Teoría sociológica clásica*. México: Mc. Graw-Hill.
  - » Sacristán, G (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
  - » Siede, I. y Larramendy, A. (2013) ¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela? en *La Educación en debate*. UNIFE, Suplemento 13, edición 167 año XIV de Le Monde Diplomatique.
  - » Tenti Fanfani E. (2007), *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
  - » Tenti Fanfani, (1984), La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. *Revista Mexicana de Sociología* Vol. 46, No. 1 pp. 161-174.
  - » Terigi, F (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
  - » Vassiliades, A (2011): “Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa. Disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar”, *Revista IICE*, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires (p. 73-88).
  - » Zibecchi, C., Gómez, L., F Miguel, M. Larrondo (2015): “Estrategias de enseñanza, supuestos en torno a los alumnos y contenidos enseñados: un estudio de caso” en *Unidad Sociológica*, Año 5 Núm. 2, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, octubre 2015 (pág. 33-42)
  - » Ziegler, S. (2004), Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año VII, N°12.