

**Facultad de Ciencias Económicas y
Estadística. U.N.R**

Secretaría Académica

**REVISTA DE
ASESORÍA PEDAGÓGICA**



MARZO 2012 - N° 3

Estimados/as Docentes:

En esta tercera edición de la revista digital de Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística continuamos con la presentación de nuevos aportes académicos destinados a docentes de nuestra casa de estudio.

En “Artículos de divulgación” se incluye un avance de investigación que forma parte de la tesis doctoral de la Mgs. María Paula Pierella que analiza las representaciones de los estudiantes respecto del rol del profesor universitario. Este estudio empírico abarca una mirada sobre tres facultades de la UNR, incluida la nuestra.

En “Investigación educativa en nuestra facultad” se presenta un estudio empírico aprobado en la evaluación final del seminario pedagógico “Rol docente en los procesos de enseñar y aprender en la Universidad” dictado en nuestra Facultad en 2011.

Invitamos a los docentes a acercar aportes y sugerencias para la construcción colectiva de esta publicación.

Marcela Cavallo
Asesora Pedagógica

Patricia Giustiniani
Secretaria Académica

ÍNDICE

ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN:

“Los estudiantes universitarios frente a la autoridad profesoral. Un estudio centrado en tres Facultades de la Universidad Nacional de Rosario”

Por María Paula Pierella

Pág. 2

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD

Expectativas de los alumnos respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Análisis Comparativo entre alumnos que inician su carrera universitaria y alumnos próximos a graduarse.

Por Nicolás Guidici, Silvana Lucini, Pablo Mac Clay y Daniel Marchetti

Pág. 13

RECOMENDACIONES

Lecturas sugerentes y bibliografía pedagógica recomendada

Pág. 29

Los artículos publicados expresan exclusivamente la opinión de sus autores

**“LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
FRENTE A LA AUTORIDAD
PROFESORAL. UN ESTUDIO
CENTRADO EN TRES FACULTADES
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
ROSARIO”.***

*Por María Paula Pierella***

Introducción

En este texto presentaré algunos avances de una tesis doctoral titulada Figuras de autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario¹, cuyo objetivo es explorar las experiencias en torno a la autoridad de los profesores narradas por estudiantes universitarios próximos a culminar sus carreras en la Universidad Nacional de Rosario, más específicamente en las Facultades de Humanidades y Artes, Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y Ciencias Económicas y Estadística. Dentro de ellas se escogió Física y Letras porque constituyen campos muy consolidados entre las ciencias exactas o “duras puras” en el primer caso y las humanidades o ciencias “blandas puras” en el segundo - siguiendo la clasificación de Becher (2001) -, y Contador Público porque

* Una primera versión de este texto fue presentada como ponencia en el I Congreso Uruguayo de Sociología. Montevideo, 6, 7 y 8 de julio de 2011.

** Magíster en Educación. Becaria doctoral del CONICET. Docente en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes UNR.

¹ La tesis se enmarca en los proyectos colectivos dirigidos por la Dra. Sandra Carli en el Área de Educación del Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA: Proyecto CONICET PIP N° 5889 “Narrativas de estudiantes universitarios y sus familias sobre la experiencia educativa en el tiempo presente. Transformaciones del sentido de la educación” y el Proyecto UBACYT S003 “La experiencia universitaria. Estudios sobre la universidad pública”.

pertenece al área de las disciplinas de orientación liberal y profesional.

El ingreso a la Universidad de los jóvenes en los que se centra este estudio tiene lugar en el ciclo histórico que se extiende desde el año 2001 hasta la actualidad, siendo la mayoría procedentes de sectores medios, particularmente afectados por los fenómenos de empobrecimiento de la población, polarización de la distribución de la riqueza material y simbólica, debilitación de lo público, modificaciones en las percepciones de lo público y lo privado y declive de las posibilidades de ascenso social sufridos en las últimas tres décadas en la Argentina.

En el plano de lo político, en esos años tuvieron lugar acontecimientos que implicaron un profundo cuestionamiento de la clase política en general y que pueden ser englobados bajo la categoría “metamorfosis de la representación” (Manin, 1992), con efectos peculiares en los procesos culturales de reconocimiento de la autoridad y, por ende, en la relación entre representantes – representados.

La crisis del año 2001 que, como toda crisis condujo a alterar el imaginario social respecto de la propia identidad, ha provocado un quiebre sobre las imágenes de la sociedad de la que formamos parte y de los elementos que constituyen ese imaginario; fundamentalmente la crisis desmiente valoraciones como la igualdad, central en la imagen construida del “ser argentino” y en la dinámica de nuestra vida colectiva (Tiramonti, 2004). En esa configuración de la identidad argentina, la universidad pública -tradicional receptora de las clases medias como parte de sus estrategias de ascenso social- ocupó un lugar central y es en relación con ese reconocimiento adquirido que las fracturas señaladas impactan con crudeza. La crisis como punto de inflexión puso en cuestión tanto la autoridad del pasado y de los agentes de su transmisión - en la medida en que los representantes del mundo adulto ya no eran fuentes de identificación

legítimas- como la autoridad del futuro, es decir, la convicción que tenían otras generaciones de que el mañana podía ser mejor que el hoy, fundamentalmente a través del esfuerzo y del acceso a la educación superior.

Pero el período en el que se centra esta investigación va a estar atravesado también por el proceso de recuperación económica de las clases medias, de recomposición del campo político e intentos de reconstrucción y recuperación de la legitimidad institucional y revitalización de la participación política de los jóvenes.

En este sentido, los estudiantes cuyas visiones sobre la autoridad profesoral se indagan comienzan sus estudios universitarios en un principio de época; signado por un quiebre en la estructura social argentina que entraña para ellos una vivencia generacional compartida y que da lugar a los comienzos de nuevas formas de estructuración de lo social. Fenómenos que inciden en los procesos de subjetivación juvenil, en las formas de sociabilidad y en el vínculo con los profesores que allí tienen lugar.

Aspectos metodológicos

El problema de esta investigación se configuró en una zona de diálogo entre diferentes disciplinas de las ciencias sociales. De este modo, la pedagogía, el psicoanálisis, la filosofía política, la filosofía de la educación, la sociología y la sociología del conocimiento ofrecen aportes conceptuales a partir de los cuales construimos nuestro objeto.

Optando por una metodología de tipo cualitativa, este trabajo recupera los aportes del paradigma de la narrativa en las ciencias sociales, en tanto nos interesa principalmente analizar las visiones que los propios estudiantes atribuyen a las figuras de autoridad en relatos orales.

Priorizamos la técnica de la entrevista semi-estructurada con aportes del método biográfico. Se realizaron 45 entrevistas a estudiantes de las carreras de Física, Letras y Contador. Previamente, realizamos 15 entrevistas a estudiantes de todas las facultades de la UNR que favorecieron el proceso de selección de las instituciones a ser estudiadas.

Realizamos además entrevistas semi-estructuradas a los directores de las tres carreras estudiadas, como a informantes considerados clave en algún u otro aspecto de la dinámica institucional.

La construcción de la autoridad en cada caso adquiere particularidades específicas, en tanto la autoridad no es un principio que pueda definirse en abstracto sino que tiene que ver con el reconocimiento realizado en condiciones espacio-temporales determinadas. Por lo tanto, se exploró también material representativo de cada disciplina, de modo tal de registrar el tipo de discurso académico-científico construido y legitimado en cada caso.

Conclusiones provisionarias

Recapitulando el recorrido realizado pudimos arribar a algunas conclusiones provisionarias que, sucintamente, presentamos a continuación:

1) Los estudiantes interpretan a la autoridad como una relación entre posiciones desiguales; que puede sostenerse como tal en la medida en que esté basada en el reconocimiento recíproco entre las partes y en tanto opere la creencia en la legitimidad de los fundamentos sobre los que se asienta la distinción.

De este principio general se derivan varias cuestiones. Por un lado, la idea de reciprocidad implica la pretensión de recibir algo a cambio de la delegación de autoridad: respeto, atención, reconocimiento. Respeto al profesor si éste me respeta, lo reconozco simbólicamente y en consecuencia le otorgo autoridad si el

reconocimiento es recíproco, expresarían estos jóvenes. No se evidencia aquí un deseo de liberarse de las autoridades, sino una demanda de respeto y reconocimiento teñida del reclamo de ser tratados como iguales y de generar vínculos de confianza. Habría de este modo una impugnación de las relaciones jerárquicas, un reconocimiento de aquellos profesores que los tratan más en términos de paridad y que se colocan en el lugar de ser “uno más” en el plano vincular, pero una asimetría que sigue siendo necesaria en el plano del conocimiento.

Habría de este modo una impugnación de las relaciones jerárquicas, un reconocimiento de aquellos profesores que los tratan más en términos de paridad y que se colocan en el lugar de ser “uno más” en el plano vincular, pero una asimetría que sigue siendo necesaria en el plano del conocimiento.

Esto en muchas ocasiones viene acompañado de una demanda de borrado de los signos que indican diferencias jerárquicas y del deseo de ser tratados “de igual a igual”.

Así, la aceptación de una diferencia necesaria en el plano del conocimiento y su transmisión se combina en muchas ocasiones con una resistencia para admitir que dicha diferencia se traduzca bajo el significante de la superioridad. Y en este sentido se resaltan aquellas figuras que, portando un saber y un saber hacer que los vuelve distinguidos, se las ingenian para ocultar las marcas o signos de su posición en el trato con los demás.

En contraposición a dichas figuras la noción de autoridad también es utilizada para caracterizar relaciones signadas por la “violencia” o el “maltrato”: los profesores “mandones” que utilizarían su posición dentro de la institución para ejercer su poder. Aquí se enfatiza una de los sentidos de la noción de autoridad; aquel que establece una genealogía con el

establecimiento del orden, con las figuras que dicen lo que hay que hacer, decir y pensar. En este sentido, muchas de las manifestaciones e intervenciones que los profesores consideran propias de las responsabilidades implicadas en el rol, devienen para los estudiantes expresiones diversas del maltrato. “Maltrato” que sólo presenta cierta cercanía con la autoridad cuando aquellas personas de las que proviene se encuentran previamente reconocidas; es decir, cuando ya ha recaído sobre ellas la eficacia simbólica de la creencia.

2) Modelos de autoridad centrados en la experiencia tienen lugar al mismo tiempo que impugnación de la antigüedad como marco regulatorio que garantiza la permanencia en el sistema. Hay, en efecto, una clara denostación de la “antigüedad”, fundamentalmente cuando se habla de la no adecuación de los docentes a los cambios tecnológicos o del cansancio percibido en algunos profesores. Vemos en este sentido una especie de tensión entre una lógica más burocrática y de ascenso lineal propia de las estructuras institucionales modernas y otras concepciones que encuentran en las burocracias encorsetantes un obstáculo para el desempeño de los “mejores” (algunos estudiantes plantean no entender por qué algunos profesores siguen en sus cargos, a pesar de no “merecerlo”). La autoridad aquí no vendría dada de antemano, por la investidura, podríamos decir, sino que se construye en situación, como algo que el profesor tiene que salir a ganarse.

La autoridad aquí no vendría dada de antemano, por la investidura, podríamos decir, sino que se construye en situación, como algo que el profesor tiene que salir a ganarse.

Sin embargo, también se da en otros casos una valoración del saber obtenido a través del paso del tiempo y de la experiencia

acumulada. No habría planteos esencialistas sino juicios críticos, situados, en los que obtiene reconocimiento tanto aquel profesor “viejo” que “forma escuela”, que deja un legado, como aquellos jóvenes entusiastas que pese a tener cargos simples o no rentados se comprometen con la tarea.

3) Es visible la expansión de una cultura psicologizante. La autoridad ya no es definida en términos de imposición sino de seducción. Esto se expresa en los estudiantes a través de términos como “motivación”, “enganche”, docentes “copados”, “piolas” y creo que también se manifiesta en el modo en que se habla acerca del “saber enseñar”, como siendo esto algo individual, una especie de “don” o talento que sólo algunos profesores poseen y que ellos quisieran obtener para llegar a convertirse, por ejemplo, en buenos docentes (esto es más recurrente en aquellas profesiones en las que la docencia es reconocida como una salida laboral posible).

La autoridad ya no es definida en términos de imposición sino de seducción. Esto se expresa en los estudiantes a través de términos como “motivación”, “enganche”, docentes “copados”, “piolas” y creo que también se manifiesta en el modo en que se habla acerca del “saber enseñar”, como siendo esto algo individual, una especie de “don” o talento que sólo algunos profesores poseen(...)

Es común, en este sentido, que se piense a la autoridad en términos individuales, como siendo un atributo que poseen o carecen algunas personas en particular, dejando de considerar que, en general, los individuos actúan como soportes de determinadas instituciones. Ahora bien, también es posible pensar a esa individualización como producto del proceso de deterioro institucional. En

tiempos de crisis de ciertas figuras de autoridad sostenidas en términos institucionales asumirían importancia las figuras carismáticas¹.

4) El fenómeno de la autoridad se presenta de modo ambivalente. Así, la autoridad es reconocimiento, delegación, autorización, habilitación pero también imposición, concentración de poder, inhabilitación. La ambivalencia también nos permite señalar la presencia de fenómenos de autorización del otro al mismo tiempo que escenas de desautorización. Estas últimas tienen lugar fundamentalmente cuando descubren que el profesor no sabe aquello que intenta transmitir², cuando se encuentran ante la situación de tener que enseñarles algo a sus docentes o cuando sienten que el respeto o el reconocimiento no es algo recíproco.

“(…) La autoridad es reconocimiento, delegación, autorización, habilitación pero también imposición, concentración de poder, inhabilitación. La ambivalencia también nos permite señalar la presencia de fenómenos de autorización del otro al mismo tiempo que escenas de desautorización.

Por otro lado, los estudiantes militantes afirman relacionarse de otro modo con los docentes en el plano de lo político, allí hay

¹ François Dubet afirma que “cuando la autoridad ya no apuntala el poder, este último tiene plenas oportunidades de ser reducido a un carisma personal agotador y aleatorio y, como todo trabajo sobre los otros reposa sobre una dimensión de control social, siempre existe el riesgo de poseer demasiado poder, circunstancia percibida como “sadismo”, o carecer de él, lo cual es evidencia de debilidad” (2006: 427).

² Decía una estudiante de Física: “Si no te ganan, vos no los reconocés. Es difícil si no le das autoridad a alguien, sos un poco escéptica...He escuchado decir barbaridades que socavan su autoridad...Yo tendría que poder ponerla por encima de mí y no puedo. No puedo creer que diga lo que diga con esa formación”.

una puja de poder entre grupos corporativos y se dan vínculos más simétricos, en tanto las posiciones están centradas en la lógica de la representación y no ya en la posesión de determinados objetos de conocimiento.

5) La autoridad es interpretada por los estudiantes no como algo que los profesores poseerían producto de su investidura, sino como aquello que adviene tras un proceso de lucha por ella. La noción de “ganancia” - propia de un juego, de una batalla o de una inversión económica- nos recuerda la fecundidad de la noción bourdiana de “campo”. Como en todo campo, en la universidad se ponen en juego diferentes intereses y aquel que sale a jugar invierte en él las “fichas” para poder conservar o transformar su posición en una red de relaciones.

Como en todo campo, en la universidad se ponen en juego diferentes intereses y aquel que sale a jugar invierte en él las “fichas” para poder conservar o transformar su posición en una red de relaciones.

Por parte de los estudiantes, la posición de los profesores dentro del campo sería interpretada en ocasiones como una cuestión de peso. En este sentido, aquellos profesores que ya cuentan con cierto reconocimiento entre los pares entrarían a las aulas con un cierto “plus” de autoridad ya adquirida, o más precisamente “ya ganada”.

Pero en la mayoría de los casos los estudiantes pondrían más énfasis en las disposiciones de los sujetos para lograr la autoridad que en la propia posición de estos en el campo.

Es común, en este sentido, que se piense a la autoridad en términos individuales, como siendo un atributo que poseen o carecen algunas personas en particular.

Afirmamos anteriormente que esta individualización puede ser pensada como un efecto del proceso de deterioro institucional que tuvo lugar en las últimas décadas. En tiempos de crisis de ciertas figuras de autoridad sostenidas en términos institucionales la idea de una autoridad ligada al carisma de los sujetos estaría en todo su esplendor.

No obstante esto, entre los estudiantes no sólo el carisma y la personalidad son atributos a considerar.

En este sentido, tendrían muchas chances de ganar la autoridad quienes, sin olvidarse de algunas de las contraseñas de la reciprocidad, expresan un conocimiento cabal de los temas a tratar y un saber acerca de su transmisión. Del mismo modo que la autoridad, el saber no se entiende aquí como algo que se llevaría a costas, sino que en cada actualización que se hace de él, el profesor tiene la posibilidad de salir a conquistar o a seducir nuevas audiencias.

Este saber acerca de la transmisión se asocia en muchas ocasiones con la idea de vocación para la enseñanza. Noción que en la actualidad, lejos de estar caduca, asume especial vigencia (Abramowski, 2010).

Los estudiantes interpretan ese saber sobre la enseñanza, el sentido práctico de las estrategias puestas en juego en la transmisión, y la relación establecida con ellos como sujetos en ese intercambio pedagógico, como un aspecto clave en las figuras autorizadas. Aquí se pone en juego entonces, además de un saber conceptual, una experticia docente que va a estar en el centro de las críticas hacia aquellos profesores que no tendrían en cuenta este aspecto como importante en la enseñanza en la Universidad.

A continuación, realizaremos una síntesis de las conclusiones a las que arribamos al considerar los relatos de los estudiantes de cada una de las instituciones en las que se centró nuestro estudio.

1) En el caso de la carrera de Contador Público observamos:

- La sensación de ser un número, de no ser reconocido, contrasta frente a la familiaridad en el tipo de vínculo propio del colegio. En una facultad masiva, como es Ciencias Económicas, con una cultura institucional de mayor despersonalización pero en la que se evidencian esfuerzos institucionales por generar otro tipo de vínculos, adquiere centralidad el significativo “contención”.

En el discurso social de la época, la noción de -“contención”- ocupa un lugar privilegiado. De uso frecuente en el lenguaje de la psicoterapia, que por su parte en los últimos años ha adquirido relevancia en los diferentes niveles del sistema educativo, incluido la Universidad, remite a la idea de sostener, comprender al otro, apoyar, pero también hace referencia a acotar, sujetar, limitar³.

Ese discurso no es ajeno a las percepciones de los estudiantes y a los modos en que despliegan su reflexividad respecto de experiencias pedagógicas presentes y pasadas.

Ahora bien, los usos que estos jóvenes hacen de dicho término se encuentran permanentemente articulados con la noción de reconocimiento. Así, ser reconocido en este nuevo espacio simbólico que en un principio puede evocar imágenes ligadas a la hostilidad frente al no iniciado en las reglas del juego, potencia sentimientos de inclusión y

³ Ecclestone y Hayes (2008) se explayan sobre esta tendencia a nivel mundial a priorizar la cuestión de las emociones y los sentimientos en todos los niveles del sistema educativo, desde la primaria hasta la Universidad, destacando cómo los principios de la psicoterapia se aplican en el campo educativo.

Por su parte, Abramowski (2010) ha señalado la centralidad adquirida por la cuestión afectiva en relación con los vínculos entre maestros y alumnos.

Estas cuestiones pueden vincularse con la primacía que en el campo de la educación han adquirido desde hace algunas décadas las pedagogías psicológicas; pero en la legitimidad adquirida por el terreno emocional y afectivo de los sujetos confluyen también discursos político-pedagógicos de la diferencia, del multiculturalismo, del compromiso político de la docencia, hasta psicologías liberales y literatura de autoayuda (Dussel, 2010).

pertenencia. En las referencias sobre este punto, sobresale la figura del par, de algunos profesores y, en algunos casos, de los tutores.

Si bien las valoraciones respecto de las tutorías presentaron diferencias, en la medida en que muchos se encontraron decepcionados por haber creído que allí iban a poder saldar la brecha entre el secundario y la Universidad en materia de contenidos, para otros estas representaron experiencias positivas. Fundamentalmente porque encontraron en los tutores una representación de la Facultad. Esto mismo fue destacado respecto de los programas de apoyo que se ofrecen para apuntalar a quienes se encuentran rezagados: “Ví sus caras y se me representó en carne propia la facultad”, fue el comentario de una estudiante al responder acerca de las motivaciones para asistir a un curso sobre técnicas de estudio.

- Una notoria asociación entre la autoridad y el respeto. Es a través de esta noción como los estudiantes de la carrera de Contador hacen referencia a la necesidad de reconocimiento recíproco inherente a la autoridad. Así, el respeto mutuo, en sus diversas manifestaciones, es lo que permite sostener un vínculo asimétrico que, de no estar atravesado por este, es asociado fácilmente a una relación entre fuerzas desiguales e ilegítimas.

(...) El respeto mutuo, en sus diversas manifestaciones, es lo que permite sostener un vínculo asimétrico que, de no estar atravesado por este, es asociado fácilmente a una relación entre fuerzas desiguales e ilegítimas.

Esa dimensión vertical asociada a la oposición entre alto y bajo, superior e inferior parece contrastar con la dimensión horizontal del reconocimiento en el plano de la estima de sí. Es así que junto con las cualidades de un “buen docente” (el/la que

organiza las clases, explica la cantidad de veces que sean necesarias, no se irrita cuando es interrogado/a, establece dispositivos de relación entre la teoría y la práctica, da cuenta de algunos aspectos propios de la profesión), se destaca en el reconocimiento de los profesores aquellos atributos de la personalidad centrados en acortar las distancias jerárquicas. “Profesores accesibles”, “relaciones cómodas”, “vínculos cercanos”, tratamiento de “estudiante a estudiante”, “que te traten como uno más”..., todo parece indicar que, tal como afirma Sennett (2003) en El respeto, la ratificación de la desigualdad ofende a las sensibilidades de nuestros tiempos.

La situación en la que ese respeto recíproco pareciera quedar más debilitada es en el examen oral, donde las desigualdades se ven mucho más claras en tanto el examen, desde la visión de los estudiantes, pareciera ser una instancia en la que los profesores intentan posicionarse en un lugar de superioridad. Paradójicamente, es uno de los momentos en los que visibilizan con mayor claridad la condición precaria e inestable de la autoridad.

- Aquellos docentes que son vistos como portando una “vocación de enseñar”, son los que generarían mecanismos de contención frente a la impersonalidad. Partiendo del dato que la mayoría de los profesores no practica la docencia como actividad laboral principal, dadora de sustento material, obtienen reconocimiento quienes, aun sin necesitarlo como medio de subsistencia asisten a clases y se comprometen con la tarea. El hecho de que la docencia no adquiera el estatuto de “trabajo” y aun así se realice con responsabilidad es motivo de admiración. La idea de “vocación” condensa una serie de figuras de profesores reconocidos por los estudiantes como “desinteresados”, “laboriosos” o “talentos”, a quienes se les confiere autoridad no sólo por considerarlos referentes desde una

perspectiva profesional, sino en materia de enseñanza.

La idea de “vocación” condensa una serie de figuras de profesores reconocidos por los estudiantes como “desinteresados”, “laboriosos” o “talentos”, a quienes se les confiere autoridad no sólo por considerarlos referentes desde una perspectiva profesional, sino en materia de enseñanza.

2) Respeto de los estudiantes de Física:

- La experiencia de formación de estos jóvenes se halla en las antípodas de la de aquellos estudiantes impersonalizados de las facultades masivas. En este caso, destacan los vínculos más cercanos mantenidos con sus docentes, lo que asemeja la relación pedagógica, sobre todo en la situación de laboratorio, a una relación de maestro-discípulo y al trabajo artesanal propio de un taller en el que las relaciones de autoridad son cara a cara (Sennett, 2009).

-Con frecuencia los estudiantes recuperan cierto imaginario centrado en que los científicos, o en este caso los físicos, a diferencia de otros académicos, construyen una relación con el objeto de conocimiento que es del orden de un interés por el saber en sí mismo, especie de pureza manifestada en el acto de conocer “por vocación”, como algo no contaminado por intereses más pragmáticos. Esta vocación científica, que en sí mismos consideran “despertada” ya en la escuela media, encontraría luego, en el transcurso de la carrera, fundamentos para enriquecerse, o, por el contrario, vivencias que contribuyen a una suerte de “desencanto”. Esto último se produce fundamentalmente cuando se constata que la carrera académica tiene una faceta “burocrática” propia del modo en que está organizado el sistema

científico, sus condiciones de acceso, permanencia y promoción. En este sentido parecieran experimentar en carne propia aquello que Weber (1972) destacara como uno de los rasgos más distintivos del mundo moderno; el dominio del cálculo y la previsión excluyendo la condición vocacional del sujeto para acercarse a este. Es de resaltar las valoraciones realizadas de aquellos profesores que les transmiten desde los inicios de la carrera ciertas pautas para formar parte de la comunidad científica. La imagen del físico que recibe y aloja a los recién llegados gana terreno aquí poniendo de manifiesto la fuerza que la hospitalidad de los “viejos” tiene en el afianzamiento de un sentido de pertenencia a la institución por parte de los “nuevos”.

Es de resaltar las valoraciones realizadas de aquellos profesores que les transmiten desde los inicios de la carrera ciertas pautas para formar parte de la comunidad científica

Una cultura disciplinar anclada en la pertenencia internacional condiciona vínculos con la institución que trasciende a su condición de estudiantes, para sentirse tempranamente incluidos en la comunidad de los físicos, aunque las condiciones necesarias para formar parte de esta generen inseguridad e inquietud. Percibimos rasgos de identificación muy fuerte a la norma, lo que se debería hacer, pero esto no siempre aparece cualificado de una afectación subjetiva. Las condiciones de producción y reproducción académica responden, de este modo, a pautas claramente reguladas y objetivables para el conjunto (Suasnábar et al., 1997), pero los sujetos se sienten interpelados por estas de maneras diferenciadas. Están quienes siguen todos los pasos correctos para insertarse y lo hacen motivados y aquellos que, a la hora de proyectarse a futuro reconocen cuáles son los recorridos pre-establecidos, pero experimentan ciertas contradicciones entre sus

aspiraciones profesionales y otras facetas de sus vidas personales.

-La complejidad del objeto reconocida por los estudiantes los lleva a valorar muy especialmente a aquellos profesores capaces de acortar las distancias entre los temas y su capacidad de comprenderlos, aquellos que se esfuerzan por presentar diferentes argumentos, maneras de ponerlo en palabras, ejemplificaciones. En este sentido, afirmarían algo así como que el saber pedagógico o la capacidad para enseñar, innata o adquirida, presupone necesariamente al conocimiento científico (sin contenido no habría modo de constituir una forma), pero este conocimiento por sí mismo no engendra necesariamente al “arte” de la enseñanza (y aquí la forma influye en la configuración de ese contenido).

Los estudiantes manifiestan encontrar una suerte de tensión entre docencia e investigación, en el sentido de que saben que el peso relativo de cada una de estas actividades varía de un profesor a otro. Para ellos, los profesores que logran romper con una lógica en el seno de la cual la docencia sería un punto dador de créditos para la actividad principal del científico que es la investigación, demostrando mayor preocupación o compromiso con la enseñanza y con los estudiantes, son merecedores de reconocimiento. El compromiso guarda relación directa con la predisposición o la voluntad para “formar escuela”, “dejar huellas”.

(...) Los profesores que logran romper con una lógica en el seno de la cual la docencia sería un punto dador de créditos para la actividad principal del científico que es la investigación, demostrando mayor preocupación o compromiso con la enseñanza y con los estudiantes, son merecedores de reconocimiento.

3) En el caso de los estudiantes de Letras:

- Junto con la posesión de conocimientos se destaca el tema de la pasión. Reconocer en los profesores una pasión por el objeto de estudio y por su transmisión es algo que según algunos estudiantes genera efectos en cadena, produce sujetos apasionados por la literatura. En este sentido, los profesores autorizados son aquellos que, en función de su representación (con todos los elementos de lo teatral implícitos en ella) hacen de la clase una experiencia estética, una experiencia en torno a la transmisión y apropiación de algo bello. Decía una estudiante: “Uno admira mucho a algunos profesores...en las clases a mí me hacían poner la piel de gallina. Te lo juro, yo salía de esas clases y tenía ganas de romper la vidriera de Ross y llevarme todos los libros a mi casa”.

(...)Los profesores autorizados son aquellos que, en función de su representación (con todos los elementos de lo teatral implícitos en ella) hacen de la clase una experiencia estética, una experiencia en torno a la transmisión y apropiación de algo bello.

Como afirma Laurence Cornu, con frecuencia, al abordar las problemáticas contemporáneas suscitadas en torno a la transmisión, se focaliza en los objetos a transmitir: saberes, maneras, usos, sin ver que “la transmisión es una modalidad de relación con el objeto, y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente (...) No es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un “paquete” de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto y de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío) lo que hace transmisión: el objeto de transmisión será

transmitido con, e incluso según, la manera en que se haga” (2004: 28)⁴.

En relación con lo anterior, algunas de estas figuras de autoridad caracterizadas por la pasión y por ciertas cualidades histriónicas son cuestionadas por hacer de la clase una conferencia en la que dejan fluir su saber y su pasión por el objeto sin atender a la modalidad de relación con los sujetos, es decir, excluyéndolos de su interlocución, de modo tal que la clase es considerada un monólogo. En estos casos, lo que queda desautorizada es la condición docente de ese académico sabio.

-Una fuente de autoridad importante es el reconocimiento obtenido por los profesores en el campo académico, el prestigio aportado por su desempeño en actividades que exceden a la enseñanza. La posición autoral de los profesores se enlaza con el reconocimiento de la experiencia, con el bagaje de lecturas y la capacidad de actualizar en las clases una trayectoria académica. Pero es también una cuestión a considerar el apuntalamiento de otros agentes externos a la escena del aula. En efecto, los reconocimientos en ámbitos académicos nacionales e internacionales impactan sobre las valoraciones estudiantiles. Se pondría en juego aquí la autoridad ligada tanto a lo realizado previamente como a su reactivación en el presente, la exterioridad como garante de la sabiduría de ese sujeto y la posibilidad de éste de acreditarse, de autorizarse en cada encuentro.

(...)Los reconocimientos en ámbitos académicos nacionales e internacionales impactan sobre las valoraciones estudiantiles.

Pero también la autoridad localizada en la autoría – ya no de los profesores- sino de los autores que se toman como referencias

⁴ El destacado está presente en el original.

en las materias- produce otras operaciones en la experiencia estudiantil.

La referencia permanente a las críticas literarias autorizadas – reflejado en el uso de las citas como criterio de autoridad, como medio para no correr riesgos, así como la práctica de la reproducción en los exámenes, representan tácticas estudiantiles ideadas para permanecer en y egresar de la Facultad. Los estudiantes van aprendiendo qué es lo que cada profesor reivindica y van actuando en función de ello.

Así, la “autoridad del autor” suele ser un resguardo en la situación de examen. La cita opera entonces como garantía de la propia palabra.

- Son reconocidos aquellos profesores “generosos”, los que literalmente “no se quedan con el libro bajo el brazo”, en contraposición de aquellos que, por ejemplo, luego de hacer alarde de poseer una de las pocas ediciones de un ejemplar, se niegan a ofrecerlo. Este es un proceso que guarda relación con una construcción del libro como objeto sagrado. El tipo de relación planteada con el objeto libro se conecta con la autoridad del autor y los modos de posicionarse frente a esta. Los estudiantes de Letras suelen establecer distinciones entre aquellos profesores que plantean una relación estática, fija, “dogmática” con las obras literarias, ubicándose en el lugar de “guardianes de la tradición” y aquellos que habilitan un juego un tanto más libre de las interpretaciones. Puede ocurrir, respecto de esto último que se le reconozca autoridad a una cierta tradición, por ejemplo literaria, al mismo tiempo que se manifieste desencanto respecto de la institución encargada de transmitir esa tradición. En esta dirección, un estudiante de Letras que afirmaba sentir malestar al asistir a la facultad, reconocía como autoridades a varios “genios” de la Literatura, quienes aparecían recurrentemente citados en su relato y en relación con los cuales entablaría una relación de sumo “respeto”. Este respeto

en ocasiones se presenta como la plataforma a partir de la cual despegar una escritura personal y en otras asume la forma de inhibición, cuando estos “autores” se instalan como fuentes de identificación tan determinantes.

El recorrido realizado permite observar una multiplicidad de tradiciones que, bajo la forma de discursos, imágenes, promesas atraviesan las experiencias de estudiantes de diferentes Facultades y carreras de la Universidad Nacional de Rosario, revelando el peso de las culturas disciplinares e institucionales en la consideración de la autoridad por parte de los estudiantes. Considerar sus voces constituyó para nosotros una forma de indagar los modos en que se van configurando los vínculos entre estudiantes y profesores en la Universidad contemporánea.

Bibliografía citada:

- ABRAMOWSKI, Ana Laura (2010), *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Paidós, Bs. As.
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos*, Gedisa, Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre (2008), *Homo Academicus*, Siglo Veintiuno, Bs.As.
- CORNU, Laurence (2004), “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos*, Noveduc-CEM, Bs. As.
- DUBET François (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona.
- DUSSEL, Inés (2010) Prólogo en Abramowski, A. (2010), *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Paidós, Buenos Aires.
- ECCLESTONE, Kathryn and HAYES, Dennis (2008), *The dangerous Rise of Therapeutic education*, Routledge, London.

MANIN, Bernardo (1992), “Metamorfosis de la representación” en Dos Santos, Mario (coord.) ¿Qué queda de la representación? Nueva Sociedad, Caracas.

SENNETT, Richard (2003), El respeto, Anagrama, Barcelona.

_____ (2009) El artesano. Anagrama, Barcelona.

SUASNÁBAR, Claudio et al. (1997), “Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP” Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional “La Universidad como objeto de investigación” Cento de Estudios Avanzados (CEA- UBA).

TIRAMONTI, Guillermina (comp.) (2004), La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial, Buenos Aires.

WEBER, Max (1972), El político y el científico, Alianza, Madrid.

I NVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD

Expectativas de los alumnos respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Análisis Comparativo entre alumnos que inician su carrera universitaria y alumnos próximos a graduarse.

Por Nicolás Guidici, Silvana Lucini, Pablo Mac Clay y Daniel Marchetti

Introducción

La base del presente trabajo parte de la Interpretación de la enseñanza como un sistema de acciones docentes que tienen como propósito incentivar el aprendizaje, transmitir conocimientos públicamente legitimados, que hacen a la socialización a través de la institución Escuela-Universidad (Cullen, 1999), respetando su integridad intelectual y su capacidad de juicio independiente. En esta institución socializadora, entendemos que orientar para resolver problemas, organizar el saber disperso y contribuir a generar nuevas fuentes de información son, entre otras, las tareas del docente que hacen a su trascender como formador.

En el desarrollo del trabajo enunciamos lineamientos y tendencias desde el estudiantado, sobre aspectos del aprendizaje, los procesos de enseñanza y la evaluación, que permiten aportar a la mejora acorde a la diversidad de herramientas, elementos transculturales, expectativas generacionales, que interactúan activamente en el desarrollo y formación de los futuros profesionales.

Como también a través de la evaluación, la conjunción didáctica-expertise propios, la motivación y “seducción” de los educandos, la renovación de saberes pedagógicos docentes, se atiendan y

observen aspectos (áreas de oportunidad) que en su conjunto generen valor agregado en los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia los destinatarios finales que impactarán en la socialización antes citada.

Por último se enfocó el presente con la finalidad de que las conclusiones sirvan para nuevas investigaciones o continuidad de la presente sobre esta temática, para aportar al mejoramiento de competencias y habilidades, así como comportamientos actitudinales, prestando singular atención a los medios que permitan la adecuación de contenidos al entorno cambiante y diverso actual.

Problema de investigación

Existe, dentro del ámbito universitario, la creencia que el alumno que recién está comenzando el camino universitario muestra ciertos comportamientos diferentes a aquel que está terminando su carrera.

Desde el punto de vista del sentido común esta creencia muestra cierta lógica, en consideración que los estudiantes se encuentran en una etapa de la vida en la que el ser humano cambia muy rápidamente. En cinco años se modifica su forma de ser, su manera de encarar la responsabilidad, sus métodos de estudio, etc. No sólo la persona evoluciona, sino también el discurrir por la vida universitaria induce nuevos comportamientos.

No obstante lo que el sentido común parezca indicar, resulta interesante avanzar en un análisis más profundo de modo de determinar si estas diferencias realmente son tales, y si el camino por la vida universitaria modifica comportamientos y formas de ser tal como la creencia

parecería indicar: ¿Cuáles son las expectativas, respecto a los docentes y los procesos de enseñanza, que tienen los alumnos que inician una carrera universitaria (primero/segundo año), en relación a los que la están terminando (quinto año)? ¿Existen expectativas o visiones diferentes en este aspecto entre quienes empiezan y quienes cursan el último tramo de su carrera?

Objetivos

El objetivo general del presente trabajo es determinar si existen diferencias, respecto a expectativas sobre la docencia y los procesos de enseñanza, que tienen los alumnos que inician su carrera universitaria respecto de quienes la están finalizando. En función de alcanzar dicho objetivo, es necesario analizar y profundizar sobre diferentes aspectos que hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y que están relacionados con el estilo de docencia, las metodologías de enseñanza y las formas de evaluación. En esta línea, se constituyen los objetivos específicos del trabajo, que buscan:

- Determinar qué estilo de docente que los alumnos consideran como ideal en primer y quinto año;
- Profundizar en la noción de qué procesos y métodos de enseñanza los alumnos valoran más cuando inician su carrera y cuáles cuando están en etapas finales;
- Establecer si existen diferencias respecto de los procesos de evaluación que los alumnos consideran más válido en primer año respecto de quinto.

Marco teórico

Para el presente trabajo se recurre a textos que analicen tanto los estilos de enseñanza, como la formación y la motivación del docente, y todo lo que tenga que ver con su desempeño. Es necesario centrarse en la teoría que analiza el rol del docente de

modo de clarificar su rol, para entender luego cuales son las expectativas de los alumnos, y como cambian con el tiempo, si es que lo hacen. Esto es la base para poder determinar qué estilos de docencia existen, y en consecuencia poder contar con un instrumental para analizar las percepciones y las expectativas de los alumnos acerca de esto.

Una primera muy enriquecedora aproximación a esta temática se obtiene a través del texto de Phillip Jackson (2002), donde se plantea la dicotomía entre el estilo mimético y el estilo transformador. En rasgos generales, el punto de vista mimético (epistémico) es más conocido y fácil de exponer, científico, riguroso y en el cual se concibe en conocimiento como un bien material (más conocimiento se emparenta con más riqueza), mientras que el estilo transformador es más flexible, centrado en sujeto y su efecto apunta a una transformación de la psiquis, es decir apunta a cambiar al sujeto del conocimiento a partir de un cambio intrínseco.

El estilo mimético se basa en el supuesto de que el conocimiento es separable de la persona y puede ser “almacenado”, por ejemplo en libro, artículos, etc. El conocimiento en este caso es presentado al alumno, no descubierto por él. Es un proceso imitativo. El docente realiza una transmisión fáctica y metodológica de las destrezas motrices o específicas. Lo que sabe el docente es lo que llegará a saber el alumno, luego del proceso de transmisión de conocimiento (Jackson, 2002).

El estilo transformador, en cambio, está centrado en el sujeto, en la persona que recibe el conocimiento, focalizado en el carácter y personalidad del mismo, en los valores, actitudes e intereses (además del conocimiento *per se*). Se permiten la discusión, la demostración y la argumentación. El conocimiento es descubierto por el alumno (quien es protagonista activo) a partir del objeto y en forma independiente. El docente busca guiar al alumno hacia el aprendizaje, ya que no tiene todas las respuestas. El

conocimiento surge reflexionando la enseñanza del docente, procurando que el alumno emprenda y practique la abstracción. Los docentes utilizan el ejemplo personal, deben ser ejemplos vivientes de virtudes, valores o actitudes. Utiliza la narrativa, como por ejemplo parábolas o mitos. El trasfondo moral prevalece considerando lo correcto, apropiado o justo. Va más allá del saber qué enseñar o cómo enseñar, es decir se extiende la relación psicológica y de conocimiento entre docente y alumno (Jackson, 2002).

Quien analiza también el rol del docente y su tendencia a la profesionalización es María Inés Abrile de Vollmer (1994), planteando que se reclaman nuevas habilidades en los docentes, que este resulte un docente “guía” y no un mero transmisor de conocimientos. Esto impacta en la percepción de los alumnos sobre los docentes, puesto que se reclaman nuevas habilidades y un aggiornamento en los estilos que no se ve reflejado en los procesos de formación docente. En este sentido se exigen cambios, para pasar de un estado actual de semi-profesionalización a una actividad completamente profesionalizada.

Estos cambios apuntan a la mejora en:

- Reclutamiento: apuntando a que ha existido una baja en la calidad de quienes acceden a la carrera docente;
- Formación docente: cambios en la carrera orientados a las nuevas necesidades docentes. La autora plantea que existe una concepción de la formación docente desvinculada de las funciones de la escuela y de los requerimientos de la sociedad, con débil formación pedagógica y didáctica como consecuencia de planes de estudio en los que se aprecia una inclinación teórica, intelectualista y academicista que reproduce los estilos tradicionales de enseñanza, fragmentada y desarticulada institucionalmente, despreocupada de la formación de formadores;

- Perfeccionamiento: lograr una actividad de perfeccionamiento más continua, más vinculada a la práctica real en el aula y accesible a todos los docentes.

Cuadro 1: Estilo mimético y estilo transformador.

Mimética	Crítica de los Transformadores	Observaciones
Aprendizaje del dominio de contenidos.	Se enfatiza en la memorización.	
Pruebas de competencia.	Se centran en evaluaciones con respuestas breves, copia de textos y ejercicios de repetición.	
Responsabilidades del docente.	Menor responsabilidad del docente, que se considera suficiente para transmitir los conocimientos.	
Enseñanza por computadoras.	Ven como problema la intromisión de la tecnología (deshumanización general).	Buroteocracia (para los transformadores)
Enseñanza más objetiva y precisa, con resultados mensurables.	Estructurada y sistematizada, no da lugar a la participación del educando.	
Aspecto social y de clases.	Se observa una tendencia de aplicar la tradición mimética en escuelas donde los educandos son de clase obrera y de menos recursos.	Se observa adicionalmente que el material es de menor cuantía intelectual.
	Cuando se desarrollan rasgos de carácter (transformadores), se enfatiza en puntualidad y docilidad.	Prevalencia de lo mimético por las condiciones externas que conllevan la pobreza y marginalidad.

Fuente: Elaboración propia en base a texto de P. Jackson (2002).

En una línea similar, trabajando sobre el rol de los educadores y analizando la idea dicotómica entre el “teorizar” y el “practicar” en educación, los autores Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988), analizan la idea de que los enfoques dominantes de la investigación educativa, el positivista y el interpretativo, los cuales dan explicaciones inadecuadas a la relación entre lo teórico y lo práctico en educación. Los puntos fuertes en la investigación positivista eran las debilidades de la interpretativa, y viceversa.

Los autores plantean que la separación entre lo teórico y lo práctico, endémica a los enfoques positivista e interpretativo, ha quedado actualmente institucionalizada en forma de división del trabajo entre los “teorizantes” y los “practicantes”. Un enfoque adecuado de una ciencia educativa, ha de oponerse tanto a la tendencia positivista de asimilar los problemas educacionales prácticos a problemas científico-teóricos, como a la tendencia interpretativa de asimilar el conocimiento teórico al registro descriptivo del auto-entendimiento de los practicantes (Carr y Kemmis, 1988).

Ante cualquier estudio de investigación educativa se crea lo que se podría llamar economía política del conocimiento y la pregunta de a quién se dirige la investigación educativa queda sin respuesta, ya que ningún estudio de investigación puede versar sobre la totalidad de los estudiantes ni puede dirigirse a la sociedad entera. Sólo un grupo concreto de personas participa activamente en el estudio; por lo tanto es legítimo y prudente, si se le plantea a uno la posibilidad de participar en un estudio de investigación educativa, que se pregunte qué intereses van a verse más probablemente atendidos por dicho estudio (Carr y Kemmis, 1988).

La investigación interpretativa ve a la educación como una experiencia vivida por parte de quienes intervienen en los procesos y en las instituciones educativas.

Su forma de razonamiento es la práctica. Le interesa transformar la educación educando a los practicantes, y formula una relación entre investigadores y practicantes en donde la única fuerza activa sería la persuasión racional y en donde los practicantes se hallarían en libertad para decidir sobre cómo cambiar sus prácticas a la luz de sus deliberaciones prácticas informadas (Carr y Kemmis, 1988).

La investigación educativa crítica, en la que se incluye la investigación-acción colaborativa, considera la educación como un proceso histórico formado ideológicamente. Mientras los dos primeros planteamientos de la investigación educativa incorporan alguna noción acerca de alinear las prácticas de los practicantes con las teorías de los teorizantes o las políticas de los administradores, la ciencia educativa crítica no lo hace. Lo que le importa son las teorías de los practicantes, así como las maneras en que las prácticas de los teorizantes y de los administradores crean las condiciones que regulan las prácticas de los practicantes. La investigación-acción proporciona un medio para teorizar la práctica actual y transformarla a la luz de la reflexión crítica (Carr y Kemmis, 1988).

Un texto fundamental para el análisis a desarrollar en este caso, vinculado con la percepción de los alumnos sobre los docentes, es el que propone José María García Garduño (2000), quien busca analizar los sesgos que pueden tener los factores extraclase en la evaluación docente. Si bien el presente trabajo no busca realizar un estudio puntual y específico de evaluación docente, sí aspira a una idea de evaluaciones generales de percepción sobre la enseñanza y sobre los docentes, con lo cual lo analizado por Garduño puede servir a los fines de una mayor comprensión en las ideas de los estudiantes.

Se plantea que si bien los factores extraclase influyen en la evaluación de la

efectividad del docente por parte de los alumnos, estas evaluaciones siguen siendo instrumentos válidos si se utilizan con cautela y se toman precauciones en el diseño. Es necesario tener en consideración estos factores extraclase (García Garduño, 2000).

Los factores extraclase hacen referencia a variables no relacionadas con la instrucción que afectan la efectividad del docente en el salón de clase. La idiosincrasia del docente, sus antecedentes y las características del curso juegan un papel importante en la valoración (por ejemplo, uno de estos factores es la nota final, donde se dice que quienes ponen notas más altas reciben mejores calificaciones) (García Garduño, 2000).

Existen 4 grandes categorías en función de los tipos de estudio que se han realizado (García Garduño, 2000):

(1) *Características del profesor:*

(a) Personalidad del profesor (existen estudios que pidieron a los alumnos que definan al mejor y al peor profesor, y las respuestas en general se basaban en rasgos de personalidad. Diversos estudios indican que el 50% de la varianza en la efectividad docente se explica por rasgos de personalidad);

(b) Productividad investigativa (se plantea que en algunos casos los mejores profesores son aquellos que se dedican a investigar, puesto que están más actualizados en sus campos de conocimiento. Estudios concluyen que existe una asociación positiva, pero moderada, entre productividad en la investigación y efectividad docente);

(c) Sexo o género (varios estudios concluyen que, en general, las mujeres son igual o mejor evaluadas que los docentes hombres. También hay otros estudios que plantean que en general los alumnos tienden a evaluar mejor a los docentes del mismo sexo que a los del sexo opuesto. También hay estudios que hablan que los docentes mejores

evaluados son aquellos que tienen características “masculinas” como “femeninas”, y también que en general en humanidades las mujeres son mejor evaluadas, a diferencia de lo que ocurre en ciencia duras por ejemplo);

(d) Edad (si bien no existe una relación fuerte, distintos estudios plantean que los puntajes se incrementan por cada año de experiencia, y llega a su cima en el cuarto año, momento en que empieza a declinar);

(e) Otorgamiento de notas (a mayor “generosidad” en el otorgamiento de notas, mejores son las calificaciones que el docente obtiene de parte de sus alumnos. La alta correlación entre notas y evaluaciones disminuye al tomar el curso en su conjunto y no al alumno individualmente);

(f) Categoría académica (es independiente de la edad y la experiencia académica, aunque intuitivamente parezca lo contrario. Los docentes de mayor categoría académica obtienen mejores evaluaciones en lo que hace a conocimiento de la materia, mientras que los docentes de baja categoría obtienen mejores resultados en lo vinculado a la personalidad).

(2) *Características del alumno:*

El Interés previo del alumno por tomar el curso –sin importar si este es obligatorio u optativo– influye positivamente en la evaluación. Además, contrariamente a lo esperado, la carga de trabajo del curso afecta positivamente a la evaluación.

(3) *Características del curso y la disciplina:*

(a) Tamaño del grupo (los grupos pequeños otorgan notas de instrucción tan altas como los grupos grandes, aunque en los primeros se califica mejor la interacción docente-alumno)

(b) La naturaleza de la disciplina (la evaluación global varía según el tipo de disciplina que se trate. No es lo mismo evaluar ciencias naturales que humanidades. Los profesores vinculados a

la ciencia o la ingeniería son evaluados con notas más bajas que los vinculados a humanidades y ciencias sociales. En general se ve que las habilidades docentes cobran mayor importancia en disciplinas menos técnicas).

(4) *Uso de los resultados de los cuestionarios de evaluación con fines sumativos:*

La evaluación se puede usar con fines formativos (ir corrigiendo o mejorando cosas durante el cursado) o sumativos. Existe consenso sobre los primeros, pero es más controvertido el uso para fines sumativos. Se requiere ser precavidos en el uso de esas encuestas para toma de decisiones, o aplicarlo para promoción o aumentos salariales de los profesores, entendiendo que los resultados de la evaluación no deben ser la única fuente para decidir.

Finalmente, García Garduño (2000) hace algunas recomendaciones para el diseño de los cuestionarios de evaluación:

- Incluir reactivos que califiquen las ganancias del aprendizaje y el valor del curso para los alumnos.
- No debe uniformarse la valoración de las disciplinas
- Usarlos fundamentalmente para fines formativos

Otras cuestiones que hacen a la teoría requerida para el desarrollo del trabajo tienen que ver con los tipos de competencias, vinculadas a los procesos de enseñanza. Podemos decir las competencias se tipifican de la siguiente manera (Universidad ORT Uruguay, 2007):

(1) Competencias genéricas:

Son comunes a todos los egresados por su importancia y aplicación a lo largo de la vida; son transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares; y son transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes en adquirir otras competencias. Le permiten

al alumno comprender el mundo e influir en él y lo capacitan para continuar aprendiendo en forma autónoma a lo largo de su vida y desarrollando relaciones con quienes les rodean;

(2) Competencias disciplinares básicas:

También son comunes a todos los egresados, y expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones (independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que escojan al terminar sus estudios);

(3) Competencias profesionales básicas:

Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo y la vida laboral o con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional. Los preparan para desempeñarse con mayores probabilidades de éxito (dan sustento a las competencias genéricas).

Descripción metodológica

Se diseñó un modelo de encuesta y se entregó a alumnos de ambos grupos bajo análisis (estudiantes que se inician en la carrera y estudiantes avanzados). La encuesta fue diseñada de modo que resultase fácil de tabular para poder analizar comparativamente los resultados de ambos grupos, y que a partir de las respuestas se desprendiesen indicios de las preferencias de los estudiantes pertenecientes a cada uno de estos. En todos los casos se encuestó a alumnos de Ciencias Económicas.

Una limitación del estudio tienen que ver con lo reducido de la muestra del grupo de estudiantes avanzados. Para remediar esto, se optó por encuestar también a graduados recientes, en consideración que sus preferencias no deberían diferir demasiado con un alumno de quinto año. Aún así, la

muestra para alumnos de quinto año resulta menor que la de alumnos de primero y segundo año (96 contra 28).

Sin embargo, esta diferencia en las muestras refleja en cierto modo las diferencias existentes en la población de ambos grupos de alumnos (primero y segundo año en relación a quinto año y graduados). Tomando información del boletín estadístico elaborado por la Dirección General de Estadística Universitaria, dependiente de la Secretaría de Planteamiento de la UNR, que analiza estadísticas de ingresos y egresos en la UNR, puede notarse que en el año 2010, 2452 alumnos se inscribieron por primera vez a las diferentes carreras que brinda la facultad, mientras que en 2009 se graduaron 636. Esto indicaría que la relación graduados a ingresantes es de 0,255.

Tomando la relación de muestras en el presente trabajo (los 28 encuestados de quinto año y graduados en relación a los 96 de primero y segundo), esta es de 0,29, con lo cual a grandes rasgos y haciendo las salvedades del caso, puede decirse que la relación entre las muestras respeta de manera aproximada la relación en las poblaciones de las que fueron extraídas.

El diseño de la encuesta se armó de modo que los valores posibles de las respuestas fueran desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), de modo de facilitar la tabulación de los resultados.

En cuanto al análisis de los resultados, se estableció como criterio identificar los valores más frecuentes en las respuestas, los cuales marcan una tendencia de las preferencias de los grupos bajo análisis.

Sumado a lo anterior, se fijó como criterio que aún cuando la tendencia fuese al acuerdo, si los valores en el área de desacuerdo (respuestas 1 y 2) mostrasen diferencias significativas entre ambos

⁵ En definitiva, muestra la relación entre los que se gradúan un determinado año y los que se matricularon al momento inicial del año inmediato siguiente.

grupos, se realizaría al menos alguna mención de esto, atendiendo al hecho de que un valor muy diferente entre ambos grupos podría representar un área de oportunidad para tomar cursos de acción sobre alguno de los grupos bajo estudio.

Otra cuestión a aclarar tiene que ver con el sentido que toma el valor 3 (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”), dada la ambigüedad que las respuestas en este valor podrían significar para el análisis. El criterio elegido fue el de darle una significación levemente positiva, valorando el hecho de que la encuesta es anónima y el alumno podría haber desacordado si así lo quisiese. Es decir, si pudiendo elegir el valor 1 o 2, el alumno elige el valor 3, para el análisis esto se toma como un dato levemente positivo.

En sí, el valor 3 actúa como un “moderador” de la tendencia positiva: si la mayoría de los valores están en las respuestas 3 y 5, pero para uno de los grupos la cantidad de respuestas en el valor 3 duplica a la del otro grupo, diremos que la coincidencia en el acuerdo existe, pero que para uno de los grupos esta es más moderada.

Análisis de los resultados por pregunta

De acuerdo a los resultados presentados en el Anexo I, fue posible arribar a estas evidencias:

1) Para el aprendizaje y evaluación de los conocimientos adquiridos, es oportuno que distintos profesores dicten por separado teoría de práctica.

En esta pregunta puede apreciarse que, porcentualmente, el valor 2 (en desacuerdo), concentra en ambos grupos bajo análisis la mayor cantidad de respuestas (40% en los primeros cursos y 50% en quinto año y graduados).

Esta tendencia al desacuerdo se refuerza si analizamos que, en el caso de quienes cursan quinto año o están graduados, el 64% de las respuestas se concentran en los valores 1 y 2 (en desacuerdo y totalmente

en desacuerdo). Para quienes inician el cursado, el 49% de las respuestas se concentra en dichos valores.

No obstante esto, es necesario aclarar que para el grupo de primer año, un 30% plantea que está de acuerdo o totalmente de acuerdo, contrastando contra apenas un 8% de quinto año.

Los valores que toman las respuestas parecen señalar que, en general, quienes están más avanzados en la carrera no creen en la utilidad de dictar por separado teoría de práctica, mientras que en los primeros años esto aún tiene cierta importancia.

2) La construcción del conocimiento es a partir de la motivación e interés que el profesor imprime en sus clases.

La tendencia muestra en este caso se da una concentración en las respuestas 4 y 5, pero esta es mayor para los primeros años (85% frente a 64%).

Es para señalar que el porcentaje de estudiantes en desacuerdo con esta afirmación es mayor entre los estudiantes de quinto año y graduados (14% frente a 3%, más de cuatro veces mayor).

En general quienes están en los primeros años valoran un poco más el nivel de motivación del docente, aunque hay coincidencia mayoritaria en la importancia que esto tiene en el aprendizaje.

3) La automotivación y participación del alumno son clave para mejorar el aprendizaje.

Al igual que en el caso anterior, se da una concentración en las respuestas 4 y 5, pero el porcentaje es mayor para quinto año y graduados (93% frente a 80%). Particularmente en el caso de quinto año y graduados, el 68% de las respuestas están concentradas en el valor 5, mostrando un nivel de acuerdo más firme.

Relacionando esta respuesta con la anterior, puede decirse que tanto los estudiantes de primero y segundo año como los de quinto, valoran en el rol del aprendizaje tanto la motivación del

docente como la automotivación y participación del alumno. Sin embargo, con mayor desagregación, puede verse que en general los estudiantes de quinto año no dan tanta importancia a la motivación del docente como a la automotivación y participación del alumno, mientras que esto es inverso para los alumnos de primero y segundo año (la motivación impresa por el docente es más importante).

4) La utilización de apuntes de cátedra en lugar de libros mejora el proceso de aprendizaje.

La tendencia se plantea hacia el acuerdo, en el sentido que el valor 4 (de acuerdo), tuvo la mayor cantidad de respuestas en ambos casos. No obstante, ningún valor alcanza el 50% (ni aún sumando las respuestas 4 y 5).

Vale analizar qué pasa con el área de desacuerdo, reflejada en los valores 1 (totalmente en desacuerdo) y 2 (en desacuerdo). Para los alumnos de quinto año y graduados, la concentración de respuestas en 1 y 2 es 36%, frente a un 7% para los alumnos de primero y segundo año.

Esto indica un mayor énfasis en el desacuerdo con esta aprobación para los alumnos más avanzados, mientras que los alumnos de los primeros años parecen seguir depositando una mayor importancia en los apuntes de cátedra.

5) La interacción docente-alumno (participación, dialogo) es mejor para el aprendizaje que la clase expositiva.

Existen para esta afirmación niveles significativos de coincidencia entre ambos grupos de alumnos, concentrándose la mayor parte de las respuestas entre los valores 4 y 5 (77% para primero- segundo y 75% para quinto y graduados).

6) Las nuevas tecnologías de la información (blogs, redes sociales, intranet universitaria), utilizados por los docentes en forma complementaria con

los medios tradicionales (pizarrón, proyector) facilitan el proceso del aprendizaje.

Existen niveles de coincidencia tendientes hacia el acuerdo, aunque sorprendentemente esta tendencia es más moderada entre los alumnos de primero y segundo año. Si analizamos las respuestas para este grupo, el primer y segundo valor más frecuente son el 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y el 4 (de acuerdo). 80% de las respuestas se concentran en estos valores para los estudiantes que se inician. Cuando analizamos dónde aparece el valor más frecuente y el que le sigue en el grupo de los de quinto año y graduados, estas están concentradas en los valores 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). El 68% de las respuestas se concentran entre 4 y 5, indicando que, si bien ambos grupos de alumnos están de acuerdo en la importancia de estas tecnologías, los graduados o próximos a graduarse lo han manifestado con mayor contundencia.

7) Es importante que el docente tenga autocrítica respecto a las sugerencias de los alumnos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este caso también existe coincidencia entre los alumnos que empiezan y los que están por terminar o terminaron recientemente, con más del 50% de las respuestas concentradas en el valor 4 (de acuerdo) para ambos grupos. Si sumamos los porcentajes que toman los valores 4 y 5, alcanzan el 85% en el caso de los que inician y el 93% para quienes se graduaron o están por hacerlo.

8) El docente debería ser una persona accesible, con llegada a los alumnos, que no sólo instruya en lo que hace a contenidos conceptuales específicos de la materia sino también a valores.

Hay una tendencia al acuerdo en ambos grupos, en el sentido que el valor 4 (de acuerdo), es el de mayor frecuencia de aparición en ambos casos (49% y 39%

respectivamente). Esto se refuerza cuando analizamos que para el caso de los alumnos de primero y segundo año, el 84% de las respuestas se concentran entre los valores 4 y 5 (de acuerdo y totalmente de acuerdo), mientras que para los alumnos de quinto año y graduados el porcentaje de respuestas concentradas en esos valores es algo menor (68%). El valor que toman las respuestas 4 y 5 es un 20% superior para el caso de los primeros años, indicando una mayor firmeza respecto al acuerdo con la afirmación.

9) El adscripto, mediante la implementación de trabajos prácticos adicionales a las guías de cátedra, ayuda a la comprensión de la asignatura.

Existe una tendencia al acuerdo en ambos grupos en este caso. El valor más frecuente de las respuestas es el 4 (de acuerdo), con 45% y 54% respectivamente. Es superior el porcentaje de respuestas valoradas con 3 (ni acuerdo ni en desacuerdo), para los alumnos de primero y segundo año (36% contra 21%), indicando que si bien la tendencia es al acuerdo en ambos casos, hay mayor moderación a la hora de señalar esto entre quienes están en iniciado su carrera.

10) Ir evaluando los avances del aprendizaje durante el cursado es relevante.

La evaluación continua parece ser más valorada por los estudiantes más avanzados que por los que inician, considerando que para estos casi el 68% de las respuestas se concentra en el valor 4 (de acuerdo), mientras que este porcentaje ronda el 45% para los estudiantes de primero y segundo año. También es más del doble el porcentaje de estudiantes que manifestaron no estar ni acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación para los estudiantes que inician su carrera (27% contra 14%). Al igual que en la pregunta anterior, si bien hay una tendencia al acuerdo, se ve una mayor moderación a la

hora de responder por parte de los alumnos de primero y segundo año.

11) El examen escrito es un método más objetivo que el examen oral para evaluar los conocimientos del alumno.

Puede decirse que a grandes rasgos ambos grupos de estudiantes coinciden afirmativamente en relación a esta afirmación, con una concentración de respuesta entre los valores 4 y 5 (60% primero y segundo, y 57% quinto año y graduados recientes). No obstante, las respuestas en el valor 5 (totalmente de acuerdo) para el grupo de estudiantes de primero y segundo año prácticamente cuadruplican a las del grupo de graduados o próximos a graduarse, indicando que la tendencia al acuerdo está más reforzada en el primer grupo.

Analizando más en profundidad las respuestas que están en el área de desacuerdo, es de destacar que entre los estudiantes de quinto año, el porcentaje de respuestas contrarias a la afirmación (valores 1 y 2), prácticamente triplica al de los estudiantes de primero y segundo año (29% contra 10%). Esto indica que en grandes líneas los estudiantes más avanzados valoran un poco más al examen oral como herramienta de evaluación que los que recién inician.

12) La ausencia de una base previa de conocimientos desde la escuela media dificulta el desarrollo satisfactorio en los exámenes de las primeras materias de la carrera.

La distribución de las respuestas es prácticamente igual en ambos casos para esta afirmación, estando concentradas aproximadamente el 85% de las respuestas en los valores 4 y 5 (de acuerdo y totalmente de acuerdo). Desagregando, puede verse que la tendencia toma más fuerza para los que recién inician, en consideración que el 51% señaló el valor 5 (totalmente de acuerdo) como respuesta. Esto indica que en general hay una coincidencia en cuanto a que falencias en

la educación secundaria arrastran dificultades hacia el desarrollo universitario de los alumnos, más marcado esto en el grupo de estudiantes que se inician.

Análisis de hallazgos generales respecto a los resultados

✓ Expectativas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje

Tanto los estudiantes de cursos iniciales como los graduados y próximos a graduarse, están en desacuerdo respecto a la idea de que dictar la teoría separada de la práctica resulte un aporte útil. No obstante, esta tendencia es más moderada entre quienes inician su carrera, mostrando niveles de acuerdo más significativos. Esto puede relacionarse una necesidad de que ciertas cuestiones estén más estructuradas por parte de quienes inician su carrera, buscando un mayor ordenamiento y una mayor seguridad ante el cambio que implica iniciarse en la educación universitaria.

Adicionalmente, los estudiantes de quinto año no dan tanta importancia a la motivación del docente como a la automotivación y participación del alumno, mientras que esto es inverso para los alumnos de primero y segundo año (la motivación impresa por el docente es levemente más importante), poniendo mayor énfasis en el rol del docente para el proceso de enseñanza-aprendizaje. También esto tiene sentido desde la evolución que el alumno hace a lo largo de su carrera, depositando más expectativas en el docente al principio, pero dando más importancia a su propio rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje a medida que va creciendo.

✓ Expectativas sobre las características de los docentes

Es mayor el nivel de aprobación respecto al uso de apuntes de cátedra entre los alumnos que recién comienzan su carrera en relación a los que la finalizan, quienes

señalan más fehacientemente su desacuerdo en cuanto a la utilidad de los apuntes de cátedra como metodología de enseñanza. Vuelve a señalarse aquí una cuestión ya mencionada previamente, vinculada al hecho que los alumnos que recién se inician necesitan tener ciertas cuestiones más “resueltas” o estructuradas. Existe aquí un área de oportunidad, a través de la posibilidad de ir adentrándolos paulatinamente en la importancia del criterio en la utilización de las propias fuentes bibliográficas.

Ambos grupos de estudiantes valoran por igual la interacción docente-alumno, y la necesidad de autocrítica del docente. El uso de herramientas 2.0 es también coincidentemente valorado por ambos grupos, aunque levemente más por quienes terminan su carrera.

Ambos grupos coinciden en afirmar que el docente debería ser una persona accesible, con llegada a los alumnos, que no sólo instruya en lo que hace a contenidos conceptuales específicos de la materia sino también a valores. Sin embargo, para quienes inician su carrera, la tendencia a señalar esto es más marcada. Esto va en línea de lo afirmado previamente, en el sentido que los alumnos de los primeros años depositan más expectativas en los docentes que quienes están por graduarse. Es decir, el rol del docente cuando se inicia la carrera es muy considerado. Los alumnos que recién inician su carrera tienen más expectativas de contención de parte de los docentes que quienes están por graduarse. Esto es un punto no menor, en el sentido que si estas expectativas no son confirmadas, puede generarse una desilusión o una desmotivación que acompaña al alumno en lo subsiguiente.

✓ *Expectativas sobre los procesos de evaluación*

Los alumnos más avanzados en la carrera parecen valorar un poco más la evaluación continua del aprendizaje y la evaluación oral que los que recién comienzan. En este sentido puede decirse que existe un área de oportunidad, al enseñar a valorar desde

temprano en la carrera la existencia de otros métodos igualmente objetivos que el examen escrito “clásico” para evaluar los conocimientos.

Ambos grupos de estudiantes coinciden en cuanto a que falencias en la educación secundaria arrastran dificultades hacia el desarrollo universitario de los alumnos, pero es más marcado en los estudiantes que recién inician (probablemente esto esté relacionado al hecho que a medida que se avanza en la carrera estas falencias se van tapando y se nivelan).

Conclusiones

Recapitulando el problema planteado inicialmente, este apuntaba a analizar cuáles son las expectativas, respecto a los docentes y los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tienen los alumnos que inician una carrera universitaria (primero y segundo año), en relación a los que la están terminando (quinto año), estudiando la posibilidad de que existan diferencias entre las visiones de ambos grupos.

Llevada adelante la serie de encuestas a una muestra de alumnos de cada uno de los grupos, y tabulados los resultados de las mismas, puede concluirse que si bien en la mayoría de los aspectos podemos ver tendencias coincidentes hacia el acuerdo o el desacuerdo, cuando se desagregan las respuestas para un análisis más minucioso, aparecen diferencias que tienen que ver con las propias características de los estudiantes pertenecientes a cada grupo.

Estas características tienen que ver tanto con diferencias de edad, como con las distintas experiencias que cada grupo ha vivido.

Habiendo ya expuesto las tendencias puntuales y su análisis, pueden resumirse aspectos generales que marcan diferencias entre ambos grupos. En los estudiantes correspondientes a los primeros años de carrera, se nota en general una tendencia a buscar cuestiones más estructuradas, o más “resueltas”. Esto se refleja, por ejemplo, en una mayor valoración de

dictar teoría separada de práctica, o en la utilización de apuntes de cátedra.

Adicionalmente, los alumnos que inician su carrera ponen más expectativas en los docentes que quienes terminan su carrera. Valoran un poco más el nivel de motivación del docente que el propio (no obstante reconocen la importancia de ambos), y puntualizan más en la necesidad de un docente que transmita valores y experiencias además de los conceptos teóricos.

Quienes están terminando la carrera o ya se han graduado, muestran mayor flexibilidad o menor necesidad de tener ciertas cuestiones estructuradas. Valoran mucho la automotivación para el aprendizaje, le dan más importancia a las nuevas tecnologías como complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no ponen tanto énfasis en la evaluación escrita como método objetivo de evaluación del aprendizaje.

Como conclusión general puede decirse entonces que, si bien a grandes rasgos las preferencias parecen ser coincidentes, cuando se analizan las respuestas con mayor nivel de minuciosidad, salen a la luz matices o diferencias entre ambos, que son el reflejo de las distintas edades y experiencias que dichos grupos de estudiantes están transitando. Es importante atender a estas diferencias intergeneracionales entre los estudiantes, para elaborar cursos de acción que permitan aprovechar ciertas áreas de oportunidad para trabajar y desarrollar.

Anexo I.

Presentación de resultados.

	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3		Pregunta 4		Pregunta 5		Pregunta 6	
	1ro y 2do	5to y Grad	1ro y 2do	5to y Grad	1ro y 2do	5to y Grad	1ro y 2do	5to y Grad	1ro y 2do	5to y Grad	1ro y 2do	5to y Grad
<i>Resultado con 1 (Totalmente en desacuerdo)</i>	9%	14%	1%	0%	1%	0%	3%	7%	1%	0%	0%	0%
<i>Resultado con 2 (En desacuerdo)</i>	40%	50%	3%	14%	2%	0%	4%	29%	1%	4%	9%	11%
<i>Resultado con 3 (Ni de acuerdo ni en desac.)</i>	21%	29%	10%	21%	17%	7%	34%	18%	21%	21%	39%	21%
<i>Resultado con 4 (De acuerdo)</i>	24%	4%	43%	39%	48%	25%	40%	29%	51%	32%	41%	43%
<i>Resultado con 5 (Totalmente de acuerdo)</i>	6%	4%	43%	25%	32%	68%	19%	18%	26%	43%	11%	25%

	Pregunta 7		Pregunta 8		Pregunta 9		Pregunta 10		Pregunta 11		Pregunta 12	
	1ro y 2do	5to y Grad	1ro y 2do	5to y Grad	1ro y 2do	5to y Grad	1ro y 2do	5to y Grad	1ro y 2do	5to y Grad	1ro y 2do	5to y Grad
<i>Resultado con 1 (Totalmente en desacuerdo)</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	7%	2%	0%
<i>Resultado con 2 (En desacuerdo)</i>	1%	0%	4%	7%	7%	11%	10%	7%	7%	21%	6%	7%
<i>Resultado con 3 (Ni de acuerdo ni en desac.)</i>	14%	7%	11%	25%	36%	21%	27%	14%	29%	14%	6%	7%
<i>Resultado con 4 (De acuerdo)</i>	53%	61%	49%	39%	45%	54%	49%	68%	34%	50%	34%	43%
<i>Resultado con 5 (Totalmente de acuerdo)</i>	32%	32%	35%	29%	11%	14%	14%	11%	26%	7%	51%	43%

Bibliografía utilizada

ABRILE de VOLLMER, María Inés (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. Revista Iberoamericana de Educación. Número 5.

Boletín Estadístico nº62. Febrero 2011. Dirección General de Estadística Universitaria. Secretaría de Planeamiento, UNR.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Capítulo 8: Investigación educativa, reforma educativa y papel de la profesión. Ed. Martínez Roca.

CULLÉN, Pablo (1997). Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Editorial Paidós.

GARCÍA GARDUÑO, José María (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación del docente en la educación superior? Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol 5. Núm 10.

JACKSON, Philip (2002). Práctica de la Enseñanza. Capítulo 6: Dos puntos de vista diferentes sobre la enseñanza, el mimético y el transformador. Amorrurtu editores.

Universidad ORT Uruguay (Diciembre 2007). Cuadernos de Investigación Educativa. Volumen 2, nº14.

RECOMENDACIONES

Algunas lecturas sugeridas.

El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación.

(...) “A partir de múltiples ejemplos y analogías extraídos de situaciones reales, el autor resume años de observaciones, reflexiones e investigaciones, a fin de exponer con perspicacia y sabiduría cómo la enseñanza puede ser organizada, en todas las asignaturas y niveles educativos, de acuerdo con siete principios fundamentales: jugar el juego completo, lograr que valga la pena jugar el juego, trabajar sobre las partes difíciles, jugar de visitante, descubrir el juego oculto, aprender del equipo, aprender del juego del aprendizaje. (...) “En esta obra el lector puede aprender cómo Perkins logra sus metas educativas y también a lograr las propias”. Con estas palabras Howard Gardner se refiere a este libro, de lectura imprescindible para todos aquellos interesados en comprender el aprendizaje en toda su complejidad.

PERKINS, David. (2010)
Paidós, Buenos Aires.

Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.

Maneras de querer parte de una constatación: la cuestión afectiva está adquiriendo cada vez mayor centralidad a la hora de describir el vínculo entre maestros y alumnos. Tal como señala Inés Dussel en el prólogo: “Ana Abramowski analiza de manera aguda estas transformaciones recientes de la afectividad en los discursos docentes, y les da una carnadura y un espesor que permiten volver a mirarlos, ya no desde el

lugar común de oponer el ‘querer a los niños’ al no quererlos (¿quién podría estar de acuerdo con la segunda opción?), sino buscando entender qué se moviliza detrás de esta nueva primacía de la afectividad”. Sentimientos correctos y esperables, pero también oscuros y casi inconfesables; amores que intentan ser reparadores y llenar vacíos familiares; afectos que parecieran quitarle su lugar a la enseñanza, por nombrar algunos ejemplos, hablan tanto de las variaciones como de la especificidad de un afecto docente que se vive, se nombra y se escucha día a día, y que en esta oportunidad es estudiado y teorizado por la pedagogía.

ABRAMOWSKI, Ana Laura (2010)
Paidós, Buenos Aires.

¿SABÍA QUE...?

El pedagogo francés Célestin Freinet (1896-1966) sugirió algunas formas novedosas para el armado del aula, entre ellas la eliminación de las tarimas:

“- Abolición del estrado. Primer gesto que indica su disposición a orientarse a una concepción nueva la educación: hacer desaparecer al estrado sobre el cual se ubica la silla, la que se convertirá en un escritorio como los otros, al nivel y a la medida de los otros pupitres. UD. verá entonces la clase con otros ojos; y los alumnos también lo verán a UD. con otros ojos, más a la medida de su humanidad. Su comportamiento común será entonces radicalmente influenciado y UD. ganará un espacio precioso para la nueva organización material de la clase”

“La Invención del Aula. Una genealogía de las formas de enseñar” Dussel I. y Caruso M. (2008). Santillana, Buenos Aires (pág.184-185)

