

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

Secretaría Académica

Revista de
Asesoría pedagógica



JULIO 2012 - Nº 4

Estimados/as Docentes:

Presentando la cuarta edición de la revista digital de Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, en “Artículos de divulgación” apreciarán un escrito preparado por la Lic. Silvia Serra, que honra con su aporte este espacio, referido a las culturas juveniles en el ámbito de la Universidad Pública.

Por otra parte, en “Investigación educativa en nuestra facultad” se divulgan los resultados de un estudio empírico aprobado en ocasión de la evaluación final del seminario pedagógico “Rol docente en los procesos de enseñar y aprender en la Universidad” dictado en nuestra Facultad en 2011, que analiza los roles del docentes en los procesos educativos.

Una vez más los invitamos a hacernos llegar sus aportes y sugerencias para la construcción colectiva de esta publicación.

Saludos cordiales,

Marcela Cavallo
Asesora Pedagógica

Patricia Giustiniani
Secretaria Académica

ÍNDICE

▫ ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN

Las Humanidades en la Universidad Pública.
Educación humanística y cultura juvenil

Por Silvia Serra

Pág. 2

▫ INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD

Dime qué estudiante eres y te diré qué docente quieres.

Por Montiano, Marcelo

Pág. 7

▫ RECOMENDACIONES

Lecturas sugerentes y bibliografía pedagógica recomendada

Pág. 22

Los artículos publicados expresan exclusivamente la opinión de sus autores

Las Humanidades en la Universidad Pública. Educación humanística y cultura juvenil¹.

Por Silvia Serra

Me gustaría primero abordar el término cultura juvenil, para luego revisar las implicancias que posee para las humanidades y su enseñanza en la Universidad.

El término *cultura juvenil*, *culturas juveniles* (plural), el mismo término jóvenes o juventud vienen teniendo creciente visibilidad tanto en la sociología como en los estudios pedagógicos.

La sociología recurre al término *cultura juvenil* para designar las especificidades identitarias (de clase, de género, de pertenencia cultural y social) de un grupo no necesariamente etario, y el debate en relación al modo en que las dos palabras que componen el término (cultura - juventud) se articulan.

Habiendo mostrado cómo lo que se denomina juventud no tiene una correspondencia específica con un edad determinada que se mantenga como invariante a través del tiempo, o que aún en un mismo presente lo que denominamos juventud no presenta invariantes en relación a los distintos grupos sociales o al género, el término *cultura* es el que va a designar el papel

¹ Presentación realizada en las Jornadas Las Humanidades en la Universidad Pública, organizadas por el Centro Interdisciplinarios de Estudios Europeos en Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario, y realizadas los días 17 y 18 de septiembre de 2008 en Rosario.

que le cabe a un enclave social y temporoespacial en lo que entendemos por *juventud*.

(...) lo que se denomina juventud no tiene una correspondencia específica con un edad determinada que se mantenga como invariante a través del tiempo, o que aún en un mismo presente lo que denominamos juventud no presenta invariantes en relación a los distintos grupos sociales o al género, el término cultura es el que va a designar el papel que le cabe a un enclave social y temporoespacial en lo que entendemos por juventud.

Es por ello que la juventud bien puede verse no sólo como estilo de vida de un grupo determinado, sino como *signo* o mercancía en nuestra cultura, donde *parecer joven* se ha convertido prácticamente en un ideal de vida, que se corresponde a una serie de marcas culturales de estilos, gustos e ideales de belleza.

Tomando posición en el debate, Margulis y Urresti (2008: 13/30) van a señalar que la juventud se corresponde con una moratoria, un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados períodos históricos:

- o una moratoria social: desde mediados del siglo XIX y a lo largo de XX “ciertos sectores sociales logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias” (ligadas al trabajo, a la familia) y aparece un tiempo que se considera legítimo para que se dediquen al estudio y la capacitación, postergando otras

decisiones que conllevan responsabilidades (2008: 15).

- una moratoria vital: un período de la vida en la que se posee un excedente o capital temporal, que tiene que ver con la distancia con la muerte, y que da a los jóvenes sensación de invulnerabilidad o seguridad.

La complementariedad de una y otra moratorias pretende mostrar cómo unas condiciones sociales y culturales se montan sobre unas disposiciones biológicas, y allí adquieren su potencia.

(...) la juventud se corresponde con una moratoria, un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores sociales y limitado a determinados períodos históricos.

Me animo a afirmar que los estudiantes de la Universidad, en nuestro presente, son los que usufructúan de esta moratoria, en mayor o menor grado. Jóvenes, en su mayoría, pertenecientes a una franja de sectores sociales dentro de la cual, aunque trabajen, la universidad es una alternativa posible, en disposición de tiempo y en expectativas.

Cabe señalar que lo de moratoria no es ajeno a la enseñanza, por el contrario, es parte del modo en que la modernidad piensa la educación. La moratoria, la espera, con todo lo que trae de dilación, postergación o cuarentena son rasgos constitutivos de la educación moderna, en cuanto ésta supone un período de aislamiento para la preparación para vida (profesional en nuestro caso), en un momento de la vida.

En el principio kantiano de una humanidad que no viene dada, sino que se

hace a través de la educación, se juega ese ambiguo período donde se trabaja sobre el individuo para hacerlo tomar distancia de sus instintos o de su “animalidad”, para que la humanidad sea posible.

Tres rasgos más que acompañan al término *culturas juveniles*:

- Su vínculo con el término *generaciones*, tan caro al humanismo pedagógico (vía Durkheim), al designar no la coincidencia en la fecha de nacimiento, sino “la hermandad frente a los estímulos de una época”, la diacronía compartida (Margulis y Urresti, 2008: 26)

- el plural en el que suele enunciarse, que refuerza su carácter histórico y contingente, y las diferencias en las que se construye.

- Por último, lo que lo de juvenil tiene que ver con lo nuevo, que en nuestra cultura viene siendo asociado a la tecnología, a los lenguajes audiovisuales, a otros (nuevos) modos de habitar en la cultura, modos que en ocasiones suelen contraponerse a la letra y al peso del pasado, rasgos propios del legado humanístico.

Ahora bien, si la educación alojó en su seno durante muchos siglos el reconocimiento de una etapa de la vida para la educación, éste está más cerca de la moratoria vital que de la social.

Quiero decir que el reconocimiento de la juventud desde su especificidad histórica introduce una novedad en el campo de la educación. La operación de la sociología de reconocer y establecer un grupo social con características particulares (operación que incluye a los jóvenes pero también al género, a las identidades étnicas, a las diferencias culturales, etc.), viene haciendo impacto al poner en crisis las

históricas operaciones pedagógicas que situaron a sus destinatarios como carentes (de saberes, de disciplina, y hasta de humanidad ...).

El reconocimiento de un destinatario que porta una identidad particular erosiona directamente las formas escolares de la educación, (de las que la Universidad no está al margen) al discutir el tamaño de sus operaciones, sus alcances, la asimetría que la constituye.

En el caso del problema que nos ocupa, la pregunta es: ¿qué significa para la enseñanza universitaria el reconocimiento de culturas juveniles?

Tenemos por un lado, los supuestos con los que la Universidad trabajó históricamente: la universalidad y la libre admisión, donde el desconocimiento del “otro” hizo posible justamente ese gesto. (Vale recordar una publicidad de una universidad privada que hace poco tiempo en una pared pintada rezaba algo así como: “en la ciudad hay 23.000 Marías, en esta Universidad yo no soy una más”. Este establecimiento privado vendía como una ventaja el reconocimiento, sin antever que es el desconocimiento de la respuesta a la pregunta “quién eres” lo que permite sostener una Universidad como pública y abierta, porque justamente, nada de lo que eres te impedirá ser admitido aquí).

(...)es el desconocimiento de la respuesta a la pregunta “quién eres” lo que permite sostener una Universidad como pública y abierta, porque justamente, nada de lo que eres te impedirá ser admitido aquí.

Sin embargo cada vez son más frecuentes en las políticas universitarias las preguntas por quién es el que viene a la universidad (género, sector social, nivel cultural,

condiciones de vida, gustos, competencias), preguntas que vienen ligadas, como entre otros niveles de la enseñanza, al éxito o el fracaso de los jóvenes en la Universidad.

La educación universitaria empieza a ocuparse de los atributos de los alumnos: la deserción, o los índices de aprobación tienden a explicarse por la “cultura juvenil”, donde los argumentos que se despliegan van desde que “estos jóvenes no han logrado ciertas competencias necesarias para el estudio universitario” hasta que “los jóvenes tienen unos códigos y el manejo de uso lenguajes que no son los pautados por la Universidad”.

En ambos polos de la argumentación, es la ajenidad de los jóvenes a lo que la Universidad propone la causa del desencuentro (tenga nombre de fracaso o deserción, o de malestar y hasta desprecio por lo que la Universidad pública es). Vale redundar en que esta ajenidad, para el humanismo pedagógico moderno, era la que hacía necesario el encuentro. Esta ajenidad, otrora tomada como carencia, justificaba una intervención pedagógica que antepone el “quién debes ser” al “quién eres”.

Hoy, esta ajenidad no es carencia sino atributo frente al cual la Universidad (podríamos poner allí las generaciones anteriores, el pasado, los muertos, las herencias que vienen con el mundo que recibimos) deben no declinar, pero sí negociar, para no correr el riesgo de “discontinuar”.

En el territorio educativo, el reconocimiento de las identidades ha cuestionado certeramente el modo en que la intervención pedagógica se estructuró.

El desconocimiento del otro fue el que hizo posible que por educar se entendiera

disciplinar, civilizar, imponer, vigilar, regular, y toda la lista que ha emparentado educar con someter o controlar.

Lejos querer negar el desmesurado tamaño que la operación pedagógica moderna desplegó, en consonancia con el proyecto humanista. Sin embargo, ser consecuentes con este pensamiento nos obliga a detenernos en los riesgos de las políticas de reconocimiento para la educación en la Universidad.

Pensar a la población que asiste a la universidad en clave identitaria, asumiendo el carácter histórico y contingente de esa identidad abre el camino al ajuste o adecuación que la Universidad debe hacer sobre lo que transmite.

Cabe señalar aquí que la adecuación es múltiple: si la constatación es que estos jóvenes se caracterizan por presentar ajenidad a la letrada escrita, ¿habrá que adecuar los requerimientos de lectura y escritura?

Si la constatación es que se caracterizan por moverse con solvencia en los soportes informáticos ¿habrá que adecuar las lecturas, las tareas, las ejercitaciones, los exámenes, las clases, al lenguaje que estos soportes utilizan?

Si estos jóvenes se caracterizan por vivir en un puro presente ¿habrá que adecuar los vínculos que se ofrezcan con los diversos legados del pensamiento?

Si estos jóvenes se caracterizan por moverse con pragmatismo en un mundo que demanda respuestas rápidas y flexibles, ¿Habrà que ajustar la oferta universitaria a los requerimientos de los mercados laborales actuales?

La respuesta no se vislumbra de modo sencillo. La negación identitaria en un extremo, o la pura adecuación, en el otro, implican el riesgo de la desaparición de la Universidad. La negación trae consigo aulas vacías, y la adecuación, universidades vacías de contenido.

Pensar a la población que asiste a la universidad en clave identitaria, asumiendo el carácter histórico y contingente de esa identidad abre el camino al ajuste o adecuación que la Universidad debe hacer sobre lo que transmite.

En la gama de grises, en la finita posibilidad de negociaciones, está la política.

Quizá allí es donde se juegue el futuro de las Humanidades: en la posibilidad de sostenerse como un legado necesario, en la sabiduría que implica hablar con los muertos, en la esperanza de que el pensamiento puede contribuir a hacer otra cosa del hombre.

Pero también, en asumir que lo que hoy legamos a los jóvenes que llegan a nuestras aulas es insuficiente, absolutamente insuficiente para hacer de este mundo otra cosa de lo que es.

Jacques Derrida, en su texto *Universidad sin condición* (2001), se pregunta por el futuro de las Humanidades y el de la Universidad, en un mundo cambiante, problemático, diferente de aquél que hizo posible muchos de los saberes que hoy se incluyen en las Humanidades.

Este *sin condición*, como condición necesaria de la posibilidad de que la Institución Universitaria se recree, hace referencia al ejercicio libre del

pensamiento, la universidad como “el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia; ni siquiera tampoco la idea tradicional de crítica, como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma ‘cuestión’, del pensamiento como ‘cuestionamiento’” (Derrida, 2001:14).

Quizá este “sin condición” pueda ser útil para abordar la cuestión de la educación humanística y las culturas juveniles. ¿Podemos incluir y considerar los enclaves culturales de los jóvenes que vienen a la universidad, sin que esto implique imponer condiciones al trabajo del pensamiento al interior de la Universidad?

(...) la Institución Universitaria se recree, hace referencia al ejercicio libre del pensamiento, la universidad como “el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia; ni siquiera tampoco la idea tradicional de crítica, como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma ‘cuestión’, del pensamiento como ‘cuestionamiento’” (Derrida:2001, 14).

¿Podemos hacer que la Universidad siga ofreciendo un ámbito de pensamiento sin condiciones, aún cuando en ella se encuentren docentes y alumnos ajenos unos de otros? Ese es quizá, nuestro desafío.

Bibliografía:

Margulis y Urresti (2008): “*La juventud es más que una palabra*” en Margulis, M. (ed.): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Biblos. Pp. (13-30)

Derrida, Jacques *Universidad sin condición*(2001)Trotta, Madrid, 2001.

I NVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD

Dime qué estudiante eres y te diré qué docente quieres.

Por Marcelo Montiano

Las razones por las cuales he decidido investigar sobre este tema parten de la interpretación que la Dra. Paula Carlino se hizo cuando presento su libro "Escribir, leer y aprender en la Universidad", que a manera de introducción planteó: "¿Por qué los alumnos no participan en clase, parecen leer poco, comprender mal y se expresan confusamente por escrito?" Ante este cuestionamiento me planteo:

¿Qué tipo de docente necesita hoy día el estudiante universitario?

El desarrollo a estas preguntas es el punto de partida de esta investigación, que pretendo sirva para nuevas investigaciones con el fin de encontrar técnicas y modalidades de enseñanza, en el contexto bajo el cual nos desenvolvemos académicamente, para lograr un mayor estímulo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se tiene que caer en el error de que ambos términos son una unidad. Según Torres puede haber enseñanza sin aprendizaje y aprendizaje sin enseñanza. Enseñar y aprender son procesos diferentes que involucran sujetos también diferentes. Las estrategias que puede desarrollar un docente para enseñar un tema en el desarrollo de sus clases son diferentes a las estrategias que utilizan los estudiantes para aprender los temas de la materia.

Algunas aproximaciones teóricas.

A través de la lectura y la escritura los estudiantes se acercan a los contenidos de cada materia y a los objetivos generales y particulares que se pretenden lograr adquiriendo los conocimientos y desarrollando las aptitudes intelectuales y actitudinales que pretenden las Cátedras en el desarrollo de sus Programas de Estudio.

La comprensión de los estudiantes en su formación académica es uno de los aspectos que definen la forma de adquirir el conocimiento, es por este motivo que se debe prestar vital importancia a cómo éstos se desenvuelven durante el desarrollo de la clase, considerando también participe de esta tarea al docente durante la misma.

La comprensión lectora y la comprensión del cursado en la clase se trata de un proceso de transacción en el que mientras se va transmitiendo el conocimiento se le otorga la comprensión necesaria según los conocimientos y experiencias de un determinado contexto.

De acuerdo a un estudio realizado por Carlino en que destaca que las consecuencias que derivan de la falta de comprensión lectora es que los estudiantes no participan en clase y al escribir muestran haber comprendido mal las consignas, surge así de este modo el interrogante inicial planteado de que es lo que pueden hacer los docentes al respecto.

Las dificultades de comprensión lectora provocan en los alumnos universitarios obstáculos para el aprendizaje que no les permiten aprovechar ni de las clases, ni seguir regularmente el ritmo en sus

estudios, lo que evidencia una obstaculización en los intentos de mejorar el nivel de enseñanza - aprendizaje. Esto se ve claramente en el bajo rendimiento en un importante número de estudiantes a la hora de rendir sus exámenes.

Algunos de los problemas comunes que en la población estudiantil se evidencian son: dificultades para comprender los diferentes textos con niveles de abstracción correspondientes al estudio universitario, para ubicar conceptos centrales, para relacionar conceptos y expresarlos de manera coherente en forma escrita y exponerlos oralmente. Todo ello en un conjunto de problemáticas variadas relacionadas con la vida del estudiante universitario y considerando el estilo propio de aprendizaje que tiene cada uno. Alonso (1991) propone una tipología basada en cuatro estilos de aprendizaje: pragmático, reflexivo, teórico y activo. Autores como la Dra. Elsa J. Antoni han planteado que dificultades basadas en el contexto socioafectivo que generan un bajo rendimiento académico; siendo de difícil tarea para el docente encontrar un estilo acorde a la concentración del estudiante. Antoni arriba a la conclusión que el docente universitario debe observar cómo trabajan sus alumnos, sin valorar más un estilo sobre otro, porque todos en su valor más alto llevan a un buen rendimiento.

Los métodos que menciona el Profesor Philip W. Jackson como tradicional mimético y transformador se diferencian sustancialmente entre sí. En el método mimético se centra la transmisión del conocimiento sin más que la exposición del mismo por el docente que se presenta como un experto en dos sentidos. El primero en cuanto a los conocimientos que ya posee, es decir, en el sentido sustantivo de la expresión, y por otro lado experto en

el sentido de ser una persona capacitada para explicar los mismos. En contraposición se encuentra el alumno, con un sentido doble de la ignorancia, en virtud de no poseer los conocimientos ni saber explicar los mismos. Estos conocimientos en definitiva tienen la característica, como bien explica el autor, de ser separables en el sentido de poder preservarse en libros, películas, etc. Y a la vez por ser pasible de ser olvidado por quien lo aprendió alguna vez o hasta incluso nunca haber sido aprendido.

Este autor coincide en la visión de que el educando se asemeja a un recipiente en el que se vuelcan los conocimientos y que el grado de aprendizaje se basa en la cantidad de contenido que dicho recipiente contenga.

Cabe aclarar que determinados conocimientos se siguen transmitiendo de esta forma pensando que por las características de los mismos no pueden ser abordados de otra forma. Se evidencia la necesidad de un cambio radical en la pedagogía tradicional.

Desde otro punto de vista, J. Pozo y M. Echeverría desarrollan respecto al aprendizaje tres teorías:

- La teoría directiva: entendiendo ésta como el aprendizaje de conocimientos desde un punto meramente reproductivo de los mismos sin que sea necesaria la intervención de ningún proceso psicológico. Entienden que lo que aquí se logra es una copia fiel de la realidad
- La teoría interpretativa: busca lo mismo que la teoría anterior pero tomando como elemento diferenciador de la misma que aquí la persona realiza un trabajo interpretativo y que lo que se logra es una copia lo más aproximada posible a la realidad. Si bien aquí entran en juego el pluralismo epistemológico se termina

centrando a fin de cuentas en apropiarse de la forma más exacta posible de los contenidos esenciales que deben ser transmitidos.

- La teoría Constructiva: no se trata ya de interpretar una realidad sino de construir un sujeto que pueda dar cuenta de ese objeto de aprendizaje.

De esta forma podemos asociar las dos primeras teorías a la tradición mimética o educación bancaria mientras que la tercera se acerca al método transformador que como lo define P. Jackson se basa en la concepción de la enseñanza.

El educador que alienta la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda para el crecimiento intelectual.

Como bien define su autor, el adjetivo “transformador” lo que busca este tipo de educación es justamente un cambio profundo en la forma en que los estudiantes asimilan los conocimientos como así también comprenden todos los rasgos de carácter y de personalidad más altamente valorados.

A diferencia con la “tradición mimética” en donde el alumno es considerado como un recipiente al cual deben volcarse contenidos, la visión transformadora puede relacionarse más a un artesano que va modelando y dando forma a su obra.

La teoría constructiva admite la pluralidad de saberes rompiendo la correspondencia entre conocimiento adquirido y la realidad. Aquí lo que se busca es una regulación del funcionamiento cognitivo de la persona, dejando ya de lado como

meta la mera absorción de conocimientos previamente establecidos.

Según sostiene Elena Martín es un error hablar de enseñanza y aprendizaje como procesos independientes. En la educación formal, cuando alguien aprende debería ser porque alguien le enseña, aunque esta ayuda esté muy mediada en algunos casos. Mientras que Rosa María Torres nos dice que la propia expresión enseñanza – aprendizaje, tan repetida en el campo de la educación, ha contribuido a crear la imagen (fonética y visual) de que ambos términos constituyen una unidad, enlazada por un pequeño guión. Pero la realidad nos indica que en el medio hay mucho más que un guión. Que puede haber enseñanza sin aprendizaje y aprendizaje sin que haya enseñanza.

Planteo del problema de investigación:

Según lo que me he planteado en la pregunta movilizadora para el desarrollo del presente trabajo: ¿Qué tipo de docente necesita hoy día el estudiante universitario?

Esta pregunta denota la inquietud manifiesta acerca de cómo se debe trabajar en el aula los procesos de enseñanza – aprendizaje. Ante esta situación tenemos que analizar qué técnicas utilizan los docentes durante el dictado de las materias y qué es lo que le resulta de utilidad al estudiante.

Es importante acortar la brecha entre lo teórico y lo práctico diferenciando como punto de partida la forma de llevar a cabo la labor docente en el aula ya sea por lo que da a conocer el Profesor Philip W. Jackson respecto a las formas de llevar a cabo la labor como docente reconociendo lo que el autor denomina: la tradición mimética y la tradición transformadora.

La comprensión de los temas por parte del estudiante constituye una tarea importante que todo docente debe saber realizar como parte de su actividad vocacional, aunque es frecuente constatar la existencia de dificultades que afectan la calidad de la misma.

Objetivos:

El objetivo general de este trabajo fue determinar las ideas que tienen tanto los docentes como los estudiantes respecto a la docencia y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuestionando el trabajo del docente en el aula; indagando sobre la valoración que el docente le da al desarrollo de su clase y confrontando, dentro del marco teórico de la problemática de cómo es el estudiante universitario de hoy con respecto al tipo de docente que necesita para su aprendizaje.

Descripción metodológica:

A los fines del presente trabajo de investigación se recurrió a encuestas, tanto para los docentes como para los estudiantes. Se trató de una fase exploratoria de estudio en la que los cuestionarios fueron formulados con preguntas estructuradas buscando de esta forma obtener evidencias que respondieran a la interrogante de investigación planteada en el problema y^a) que fuera formulada en los objetivos. A su vez, fue diseñada de forma tal que resultase fácil a la hora de tabular la información para poder analizar los resultados obtenidos.

Se realizaron encuestas a 10 docentes de una de las materias de 3er. año de la carrera de Contador Público de esta Facultad y se encuestaron a 46 estudiantes correspondientes a una de las comisiones de la materia correlativa siguiente a la materia sobre la que se encuestó, la cual

fue tomada como muestra representativa de la población de la Cátedra.

Se agrega también que se trató con 46 estudiantes y que esto obedece a la disposición de los alumnos y a la imposibilidad de contar con más personas en el momento del relevamiento de la información.

Es importante aclarar en este apartado que los alumnos encuestados fueron a posteriori del cursado y aprobación de la asignatura sobre la que respondieron.

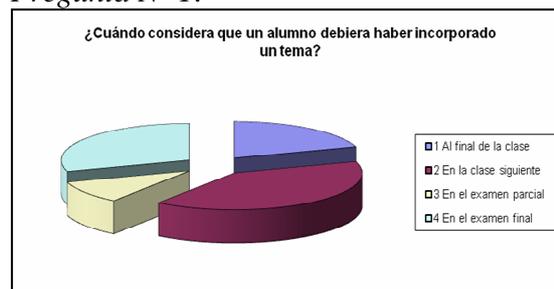
Para el diseño de las encuestas se hicieron 12 preguntas para los docentes, de las cuales una fue a desarrollar y 12 preguntas para los estudiantes. Se armaron de modo que los valores posibles de las respuestas fueran 0 ó 1 de modo de facilitar la tabulación de los resultados obtenidos de las encuestas realizadas.

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 dos grupos bajo análisis. Se anexan al trabajo las encuestas realizadas y las planillas con los datos recopilados.

Análisis de los resultados por cada pregunta realizada:

a) Encuestas realizadas a los docentes:
Del relevamiento a los docentes en base a las preguntas realizadas surgen las siguientes respuestas y su incidencia porcentual:

Pregunta N° 1:

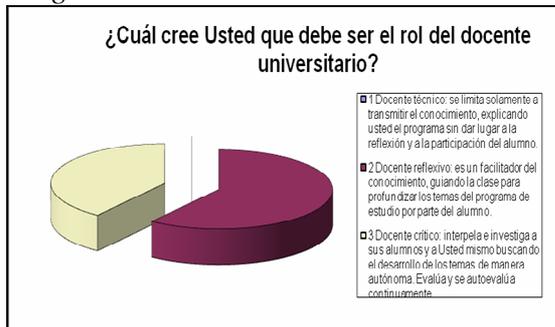


Del relevamiento a los docentes en cuanto a la pregunta expuesta, se visualiza que el 40% de los docentes consideran que los alumnos debieran de haber incorporado el tema dado para la clase siguiente siendo si fuera necesario un repaso de la clase anterior. Mientras que el 30% considera que el tema debe estar incorporado al momento del examen final que integra los conocimientos de la materia.

Pregunta N° 2:

Los docentes en un 100% respondieron afirmativamente ante el planteo de si era necesario transmitir otros conocimientos además de los específicamente relacionados con la materia que éstos dictaban, pero que ayudaran para la comprensión de los temas en cuestión, como por ejemplo las técnicas de estudios para la lectura comprensiva.

Pregunta N° 3:



Ante la pregunta sobre el rol docente que se necesita en la Facultad en estos tiempos, los docentes respondieron en un 60% que debe ser un docente estilo reflexivo, el cual acompañe el conocimiento guiando al alumno en su estudio para profundizar los temas referidos a la materia. El 40% restante se inclinó hacia un docente crítico en el que su rol asumiría el de un intérprete e investigador en la búsqueda del desarrollo de los temas de manera autónoma.

Pregunta N° 4:



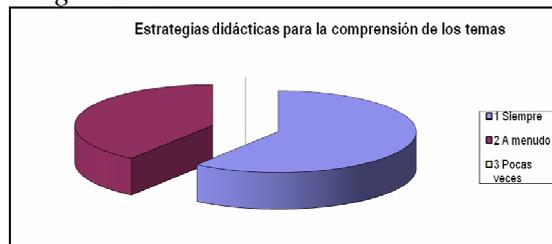
En cuanto a la utilización del programa de estudio como una herramienta útil para el dictado de la clase, los docentes respondieron en un 60% en cuanto a la utilización del mismo mientras que el 40% restante frecuentaba a menudo la utilización del mismo.

Pregunta N° 5:



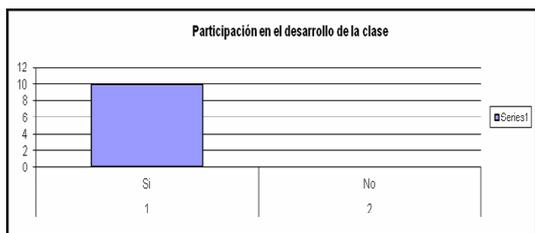
En un 80% los docentes respondieron afirmativamente en cuanto a la relación de los contenidos teóricos de la materia con la práctica en la realidad concreta.

Pregunta N° 6:



El 60% de los docentes utiliza estrategias didácticas para la comprensión de los temas.

Pregunta N° 7:



El 100 % de los docentes estimula la participación de sus alumnos en sus clases considerando a la misma de vital importancia.

Pregunta N° 8:

Al planteo sobre qué estrategia utilizar cuándo un alumno cuestiona algún concepto, el común de los docentes respondió que trata de abrir el dialogo a través del debate para buscar la respuesta en los propios alumnos - compañeros del curso y así arribar a una conclusión construída entre todos los partícipes, siendo el profesor quien dé la respuesta al final del debate surgido. De esta manera, a través del análisis crítico con fundamentación, se logra estimular la participación en los alumnos logrando que se expresen con vocabulario técnico y “sacándoles el miedo” a preguntar.

Pregunta N° 9:



El 60% de los docentes considera suficiente el material bibliográfico que necesita la materia para su lectura.

Pregunta N°10:

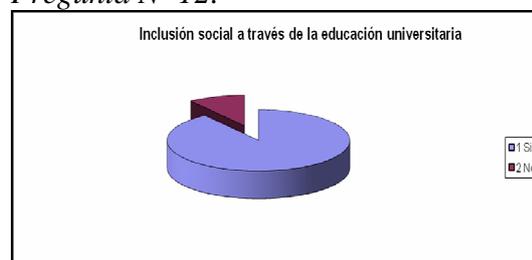


Solo el 40% de los docentes tiene experiencia en la enseñanza secundaria. Sin embargo, esto no debe resultar un impedimento ya que el principal valor que debe primar es la vocación a la docencia.

Pregunta N° 11:

Los docentes que fueron relevados consideran necesaria la formación en pedagogía, coadyuvando en el mejoramiento del quehacer pedagógico universitario a través de cursos de capacitación y apoyo pedagógico.

Pregunta N° 12:



En esta pregunta se visualiza el impacto que tiene la educación universitaria en los estudiantes ya que el 90 % de los docentes considera que se puede lograr la inclusión social a través de la educación universitaria, no debiendo considerarse a la misma como una etapa selectiva. De esta forma se entiende a la educación, en este caso universitaria, como un bien público, que beneficiará a toda la comunidad, ya que redundara directa e indirectamente, aumentando el bienestar en los miembros de la sociedad, logrando la inclusión social y siendo el Estado quien debe garantizar este derecho humano.

b) Encuesta realizada a los estudiantes:

El 78% de la población estudiantil encuestada es de género femenino; el 93% de los estudiantes no supera los 30 años de edad y solo el 30% se encuentra trabajando durante el cursado de su carrera. Del relevamiento surgen las

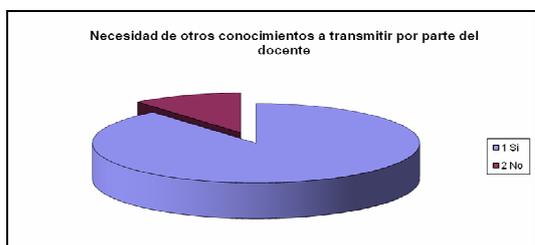
siguientes respuestas y su incidencia porcentual:

Pregunta N° 1:



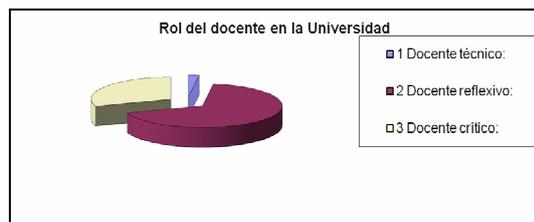
Se expone que el 60 % considera que debieran de haber incorporado el tema dado para la clase siguiente siendo si fuera necesario un repaso de la clase anterior por parte del docente. A su vez el 20 % que le sigue considera que el tema debe estar incorporado al final de la clase. Por último, el 20 % restante considera que el tema desarrollado debe estar incorporado al momento del examen ya sea éste parcial o integrador final de la materia.

Pregunta N° 2:



Los estudiantes respondieron en un 90% afirmativamente ante el planteo de si era necesario transmitir otros conocimientos que si bien, no estuvieran específicamente relacionados con la materia que éstos cursaban, pero que ayudaran para la comprensión de los temas dados, como ser las técnicas de estudios para la lectura comprensiva de la normativa.

Pregunta N° 3:



Ante la pregunta sobre el rol docente que se necesita en la Facultad en estos tiempos, los estudiantes respondieron en un 67% que debe ser un docente de tipo reflexivo, el cual acompañe el conocimiento guiando al alumno en el estudio para así profundizar los temas referidos a la materia. El 30% respondió que preferían un docente crítico en el que su rol fuera el de un interprete e investigador en los alumnos para la búsqueda del desarrollo de los temas de manera autónoma. Por último, el 2% se inclinó hacia un docente estilo técnico.

Pregunta N° 4:



En cuanto a la utilización del programa de estudio como una herramienta útil para el dictado de la clase, los estudiantes respondieron en un 85 % que planifican su cursado y el estudio de la materia.

Pregunta N° 5:



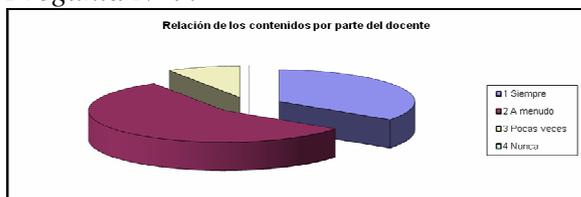
En cuanto a la utilización del programa de estudio como una herramienta útil para el cursado y estudio de la materia, los estudiantes respondieron en un 24 % en cuanto a la utilización siempre del mismo mientras que el porcentaje restante varió su respuesta en cuanto al uso del programa de estudio, siendo que el 41 % lo utiliza de manera a menudo, el 24 % pocas veces y el 11 % nunca hace utilización del mismo.

Pregunta N° 6:



El 96 % de los estudiantes considera que el docente estimula la participación de sus alumnos durante el desarrollo de sus clases.

Pregunta N° 7:



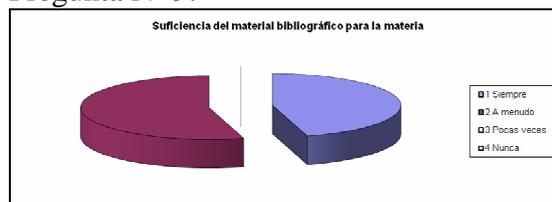
En un 57 % los estudiantes respondieron afirmativamente en cuanto a la relación de los contenidos teóricos de la materia con la práctica en la realidad concreta por parte del docente.

Pregunta N° 8:



El 63 % de los estudiantes respondió que el docente utiliza estrategias didácticas para la comprensión de los temas.

Pregunta N° 9:



El 46 % de los estudiantes considera suficiente el material bibliográfico que necesita para el estudio de la materia.

A modo de cierre.

Las conclusiones que aquí se vierten están exclusivamente referidas a los resultados de la muestra analizada y no pretenden por ello hacerse extensivas a toda la población de estudiantes.

No obstante, algunos de los resultados obtenidos, parecen indicar tendencias que podrían facilitar la apertura a nuevas líneas de investigación educativa.

Entre ellos, y respondiendo a la pregunta que fuera formulada al comienzo de este trabajo de investigación a través de las evidencias empíricas recogidas por medio de las encuestas y las entrevistas realizadas surge que:

- 1) Tanto los docentes como los alumnos, cuando ambos grupos de encuestados afirman que el contenido se aprende e incorpora en la clase siguiente al desarrollo de un tema, cuando ha mediado una lectura comprensiva por parte del alumno y una recuperación de los conceptos importantes del tema por parte del profesor a manera de repaso en la clase siguiente. Respecto de otras cuestiones (examen parcial, examen final, final de una clase) las opiniones están divididas, destacándose la respuesta de docentes, los que otorgan representatividad a la instancia del examen final en contraposición a la opinión estudiantil

- que consideran poco relevante este momento para la incorporación de un contenido.
- 2) Ambos grupos de encuestados consideran necesario que se transmitan otros conocimientos que no estén específicamente relacionados con la asignatura que se esté desarrollando.
 - 3) A su vez, más del 60% resalta la importancia de que el docente sea un docente reflexivo, superando la contradicción educador-educando y fundarse de esta manera en la conciliación de los polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. Se debe destacar el cambio en la idea de la transmisión del conocimiento del profesor hacia el alumno y privilegiar uno donde el docente es un facilitador, un acompañante y también un aprendiz. De esta manera nuestro papel como mediadores en los procesos de construcción del aprendizaje resulta de gran importancia para que los estudiantes comprendan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para eso, nunca debemos dudar en comunicarles nuestras expectativas respecto de los conocimientos propuestos en la asignatura, cuál es la finalidad de la selección de determinados textos, su vinculación con los propuestos en otras asignaturas, es decir el por qué y el para qué de la materia que se está estudiando.
 - 4) Los docentes son los expertos que deben traducir los conceptos complejos en conceptos fácilmente asimilables para el aprendizaje. Deben actuar como facilitadores, ayudando a los estudiantes a desarrollar su propio razonamiento y estilo.

Para dar por concluido este trabajo, finalizo el mismo llamando a la reflexión que la Universidad de hoy tiene una

responsabilidad social clave que debe asumirse a plenitud.

Debe preparar profesionales que egresen de la misma con una sólida base de responsabilidad social y que asuman compromisos de servicio social en su conjunto, ya que es una institución que no solo es la encargada de producir conocimientos, sino que tiene un claro compromiso hacia la misma, y este compromiso, no solo consiste en la simple generación de respuestas a los problemas existentes, sino que parte de reconocer que la Universidad forma parte del problema tanto como de la solución a las situaciones de injusticia, inequidad e insostenibilidad sociales; formando profesionales calificados que sean, al mismo tiempo, ciudadanos responsables capaces de satisfacer las necesidades de todos los sectores de la sociedad a partir de la creación de capacidades.

Bibliografía:

ANDER EGG, E., 1996, La planificación educativa, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

ANTONI, E., 2010, Estilos de aprendizaje y otras variables en el rendimiento académico universitario, Decimoquintas Jornadas Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística.

CARLINO, Paula, 2005, Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., Bs. As.

GERVER, R.; 2012; Los grandes cambios en el aula no pueden demorarse mucho más; Revista Nueva, Diario La Capital; Rosario.

JACKSON, P., 2002, Práctica de la enseñanza, Amorrortu, Editores, Buenos Aires.

LITWIN, E., 1997, Las configuraciones didácticas, Paidós Educador, Buenos Aires.

PEREZ GOMEZ, A. Cuadernos de Pedagogía N° 225, España.

POZO J. y ECHEVERRIA, M., 2009, Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias, Morata, Madrid.

TORRES, Rosa María; 2012; El buen educador, quien también sigue aprendiendo; Artículo Suplemento Educación; Diario La Capital; Rosario.

PROGRAMA AMARTYA SEN; Facultad de Ciencias Económicas y Estadística; 2012; Responsabilidad Social Universitaria; Rosario.

<http://www.programaamartyasen.com.ar/eje/responsabilidad-social-universitaria/>

Páginas WEB:

<http://www.revistanueva.com.ar/numeros/00988/nota/1>. (Fecha de última consulta: 19/03/2012).

R ECOMENDACIONES

Algunas lecturas sugeridas.

Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.

(...) “Propone una “caja de herramientas” conceptuales y metodológicas para la enseñanza desde la perspectiva de la práctica. Quienes enseñan podrán experimentarlas combinarlas y elaborar estrategias y elaborar estrategias profesionales propias, adecuadas a sus propósitos, a los alumnos, y al contexto particular, y analizar críticamente cada experiencia a la luz de la acción”.

DAVINI, María Cristina (2008)
Santillana, Buenos Aires.

Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.

“En la reflexión sobre el oficio de enseñar, la figura del practicante reflexivo propuesta por Schön, se impone cada vez con más fuerza. Los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones laborales. Por este motivo la principal apuesta consiste en recuperar la razón práctica, es decir los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción.

Este libro pretende profundizar en algunos aspectos de la formación del profesorado reflexivo e intenta demostrar que mediante la práctica reflexiva del

profesorado se puede conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia.

Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar va destinado, en primer lugar, a todos los profesionales que analizan y transforman sus prácticas, pero también a los que les acompañan: asesores, formadores, responsables de proyectos innovadores o equipos directivos de escuela.

PERRENOUD, Philippe (2004).
Graó, 2004 Barcelona

S ABÍA QUE...?

En el escrito “Las Inteligencias son Iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación”, la Dra. Graciela Frigerio sostiene que “Toda afirmación que naturalice lo que no tiene nada de natural (las representaciones de los sujetos acerca de sí mismos y de los otros), termina colaborando en que la desigualdad se naturalice”.

Con estas palabras, la autora abre la reflexión sobre la noción de inteligencia afirmando que “Pocos conceptos han estado, como la inteligencia, tan claramente al servicio de una naturalización de la desigualdad”.

Artículo completo en:

http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_1/educarnos01/educ_01_apo_02.html

