

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Escuela de Negocios y Administración Pública

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA EN CIENCIAS ECONÓMICAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

“La implementación de nuevas estrategias de enseñanza en la
cátedra: Introducción a la Investigación Social en la Facultad de
Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Catamarca”

AUTORA: NATALIA DANIELA MARTINI

TUTORA: ALEJANDRA MUGA

MAYO DE 2024

Resumen

El presente trabajo refiere a la implementación de nuevas estrategias de enseñanza, en el marco de las prácticas de enseñanza la cátedra Introducción a la Investigación Social dictada en la Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración de la Universidad Nacional de Catamarca. Se realiza un análisis descriptivo del programa, alumnado, la planificación de la enseñanza, las estrategias de cursada, así como el impacto en el rendimiento académico a partir de la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza como ser el aprendizaje invertido en uno de los exámenes, trabajo en grupos por proyectos, como modelos evaluativos centrados en el aprendizaje. En diálogo y reflexión con diferentes autores referentes del campo pedagógico y didáctico.

Palabras claves: prácticas de enseñanza, planificación de la enseñanza, estrategias de enseñanza y modelos evaluativos.

Índice

1) Introducción	4
Fundamentación y Planteamiento del Problema	4
2) Objetivos	6
3) Aspectos metodológicos	7
4) Marco Teórico.....	7
Las Prácticas de enseñanza	7
Prácticas de enseñanza con foco en la enseñanza	9
La Planificación de la Enseñanza	11
Estrategias de Enseñanza	15
Prácticas de evaluación en educación superior	17
5) Desarrollo del Estudio de Caso	18
a) Contextualización del Espacio Curricular	18
b) El Programa de la Asignatura	19
c) Análisis de las prácticas en la Cátedra bajo estudio	21
d) Propuestas de Mejora y Reflexión sobre la Práctica	22
6) Conclusiones	27
7) Referencias Bibliográficas.....	29

1) Introducción

Fundamentación y Planteamiento del Problema

Por diversas razones, las universidades argentinas han sufrido durante la pandemia una adecuación masiva a la modalidad virtual durante un periodo de dos años (2020 y 2021) lo cual impactó en menor o mayor medida en el proceso de regreso a la “normalidad”. El periodo postpandemia generó una readecuación del contrato social entre los docentes y los estudiantes, los cuales muchos de ellos iniciaron su carrera universitaria en el periodo pandémico y en donde las estrategias de aprendizaje estuvieron atravesadas por dispositivos digitales en función del conocimiento y recursos del docente, y por los recursos institucionales (plataformas, tutorías, etc.)

El regreso a la vida en las aulas nos obligó como docentes a repensar las prácticas de enseñanza en general, y las estrategias educativas en particular. Sin duda que enseñanza y aprendizaje están vinculados, pero no sólo como elementos de un proceso interactivo entre docentes que enseñan y alumnos que aprenden. El ensimismamiento de la enseñanza (dejando librado al momento del examen el juzgar quién aprendió y quién no) y la alienación de la pedagogía, más encarnada en los pedagogos que en las prácticas docentes, han hecho que la cuestión sea no sólo cómo enseñar a aprender sino cómo *aprender* a enseñar a aprender. Esto se puede ir aprendiendo por libros especializados, pero sobre todo exponiendo la reflexión sobre la propia experiencia al intercambio con las reflexiones y experiencias de otros.

En su trabajo sobre las competencias docentes para el siglo XXI, Alliaud (2010) plantea que el desafío de la práctica docente es el de conjugar pensamiento y acción, adentrarse en nuevos territorios e irreductible a una mera enunciación de competencias *logradas*. En el mismo trabajo, citando a Dubet (2006) el “oficio” docente es uno de los pocos cuya finalidad es la transformación de los sujetos. Una de las “pistas” para lograr esto, es la recuperación de relatos y experiencias con capacidad transformadora. Lo cual nos permita construir una *metodología de la enseñanza*. Al momento de diseñar nuestras clases, nos surgen inquietudes respecto al nuevo rol que debe asumir el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concibiendo al docente ya no como mero transmisor de conocimientos, sino más bien asumiendo el rol de generador de las condiciones para que los aprendizajes significativos tengan lugar desde otra perspectiva. Es decir, ofreciendo

alternativas para que los estudiantes construyan conocimientos y se conviertan en interlocutores activos en su propio proceso de aprendizaje.

En el trabajo de Lucarelli (2004), se resalta cómo, en un contexto de empobrecimiento y desigualdad, el docente podría llegar a desarrollar prácticas innovadoras, ya que la práctica sucede según la autora, en ese entrecruzamiento de estructuras científicas, sociales y culturales; en esa tensión entre los saberes pedagógicos, que permiten articular teoría y práctica, y los contenidos disciplinares.

Desde la perspectiva de los alumnos, algunas dificultades encontradas para lograr eficientemente el desarrollo de las capacidades son: a) la imposibilidad de que los alumnos distribuyan su tiempo de estudio de manera pareja a lo largo del curso, leyendo sobre la marcha y no postergándolo “para cuando venga el examen”, de modo que la construcción conceptual no vaya perdiendo sus fundamentos y se vuelva fragmentaria y vulnerable, incomprensible, inutilizable; b) que los alumnos no vayan planteando las dudas y problemas de aprendizaje también sobre la marcha, usando las posibilidades de reuniones de consulta o los espacios en las clases expositivas y prácticos, etc.

Una explicación de lo anterior puede ser que la actitud predominante inicial siga siendo la típica actitud estratégica del alumno pasivo y acrítico adquirida en una mala experiencia de escuela secundaria: tratar de cumplir con las evaluaciones que hará el docente a través de exámenes, en algunos casos hasta simulando saber, aunque en su fuero interior el alumno sabe que no sabe. Para incentivar la pregunta es fundamental la actitud del docente. Las preguntas del alumno (particularmente las “no pertinentes”) pueden ser vistas como índices del desconocimiento o falta de aprendizaje y esto ser públicamente evaluado como negativo, o bien ser visto como interés genuino por aprender, aunque las preguntas muestren un grado de desconocimiento muy alto de los temas trabajados antes. Es fundamental contrarrestar el temor a preguntar por el riesgo de ser evaluado negativamente, afirmando y demostrando prácticamente que: (a) desde la perspectiva del alumno, lo que finalmente cuenta es si aprendió y no si sorteó las evaluaciones, y que el docente puede contribuir a confirmar o cuestionar la propia percepción del aprendizaje logrado a través del intercambio que suscitan las preguntas, intercambio que debe ser aprovechado y no eludido; (b) desde la perspectiva del docente, una pregunta que le indica un problema de comprensión o una falta de base firme para incorporar el nuevo conocimiento es un indicador de la eficacia de la enseñanza, útil, valorado y estimulado, y no una mera señal de que ese alumno no debería “pasar”.

Una tendencia -comprensible pero no conducente- es la tentación de premiar la pregunta bien conectada, que muestra la eficacia de nuestra enseñanza, o que refuerza el curso previsto para la clase, con un: “muy buena pregunta”, incluso si es evidente que el que pregunta ya sabe la respuesta. Hay también la tendencia contraria, de descalificar -por el modo de tratar la situación- al que hace preguntas consideradas “fuera de lugar”, “mal formuladas”, que obligan a desviarse del curso previsto para la clase.

En esto, las preguntas aparentemente no pertinentes de los alumnos pueden ser vistas no sólo como un producto de su propio pensamiento sino también como materia prima de gran riqueza, pasible de ser transformada de varias maneras para producir conocimiento: a) hacer una reformulación de la pregunta antes de contestarla, procurando mostrar cómo puede haberse dado la variante o formulación considerada inadecuada, qué presupuestos tiene, etc., tematizando, dando cuenta de la pregunta misma antes de reformularla y “responderla”; pedirle al mismo alumno que la reformule, explicando por qué no puede aceptarse tal como fuera planteada originalmente; c) situando la pregunta como pertinente en otro contexto (con respecto a otros sistemas teóricos, o a otro capítulo del que se está estudiando, a otra situación de enseñanza-aprendizaje, etc.) posponiendo su tratamiento pero al menos adelantando un inicio de respuesta (evitando el mero “no corresponde”, que supone que el contexto de comprensión del alumno debe corresponder con el idealmente supuesto por el docente al organizar la clase).

Las preguntas “mal formuladas” suelen serlo por la falta de precisión, por su ambigüedad. Pero la ambigüedad de las demandas de conocimiento es una característica usual de la práctica profesional e intelectual y como tal debe ser tratada en clase como situación más rica y realista que la de preguntas y respuestas exactas y apropiadas a cada situación.

En función de lo expuesto en este apartado, el trabajo versará sobre la implementación de estrategias de enseñanza enmarcadas en prácticas educativas concretas en una cátedra particular donde quien les escribe es parte del equipo docente, a saber: Introducción a la Investigación Social perteneciente a las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Catamarca.

2) Objetivos

- Desarrollar una aproximación al problema de estudio a partir de un estudio de caso a fin de explicar en qué consiste la implementación de nuevas estrategias de enseñanza el nivel universitario.

- Identificar cuáles son las interrelaciones existentes entre la planificación de la enseñanza, las prácticas de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los modelos evaluativos.

3) Aspectos metodológicos.

En primer lugar, se realizó una búsqueda y revisión bibliográfica existente sobre el campo de estudio. Como información secundaria se utilizaron: los planes de estudio de las carreras, el programa de la cátedra, las planificaciones de las clases y los informes de cátedra.

La estrategia metodológica que utilizo es la Triangulación metodológica, es decir de carácter mixto: cualitativa y cuantitativa, utilizando la técnica de estudios de caso para la aproximación al objeto de estudio.

Unidades de análisis:

Los informes evaluativos de los trabajos realizados por los alumnos.

Técnicas de recolección de datos:

Para esta ponencia, se utilizan las técnicas de recolección de datos que se detallan a continuación:

- ✓ Observación participante
- ✓ Análisis documental
- ✓ Notas de Campo

4) Marco Teórico

A continuación, se desarrolla una aproximación al campo de estudio a partir de los tres ejes que vertebran este trabajo de investigación: las prácticas de enseñanza, las estrategias de enseñanza y los modelos evaluativos.

Las Prácticas de enseñanza

Para muchos educadores, la educación es concebida como una praxis reflexiva y situada. Desde las creencias y apreciaciones de los docentes, los estudiantes ingresan al nivel superior luego de haber pasado por diversas experiencias en los niveles previos. Ellos

también poseen huellas que fueron construyendo a lo largo de su vida como capas superpuestas: situaciones, hechos y acontecimientos que han dejado sus marcas.

Una escena bastante típica en los primeros años de nuestras aulas universitarias es: gran parte de los alumnos afrontan los exámenes de modo desorganizado, con escasas herramientas y no logran un desempeño que ellos anticipaban. Una práctica que se está implementando desde hace unos años para mitigar algunos de estos efectos son las tutorías, pero aún sigue siendo incipiente. No se trata, como se expresó en la primera oración de este apartado, solo de conocimiento y es en este escenario donde se despliegan los desafíos que nos interpelan como docentes. Es común que se atribuya lo que sucede en el aula a un problema generacional, esto es una respuesta posible pero no es suficiente.

Como he expresado anteriormente las creencias de docentes y de estudiantes se fueron construyendo a lo largo de su historia, pero con frecuencia ellas no entraron en contradicción, negociación y cuestionamiento con los saberes académicos. En la investigación realizada por Tenutto (2012) se relevaron las creencias de los docentes a través de metáforas o de comparaciones definidas como esquemas alimentados de concepciones a las que se apela en forma inconsciente. El estudio anidó las respuestas docentes en:

El enfoque tradicional, centrado en el profesor sostenido en el principio de autoridad si el maestro lo dice y su papel es el de ser un transmisor el alumno desempeña un papel pasivo como un receptáculo, una esponja, una hoja en blanco o una tabla rasa, esto es la lo que Pablo Freire denominaba la educación bancaria.

El enfoque conductista, teoría que tomó como unidad de análisis de sus investigaciones a animales pequeños y cuyas conclusiones en el campo educativo transformaron al educador en un técnico. Esta mirada identifica al estudiante como con un animal que necesita cuidado, adiestramiento y enseñanza de algunas cosas importantes para su subsistencia y su futuro, el docente por su parte es un técnico.

Finalmente, se registra el enfoque constructivista que reconoce al estudiante como una integridad deseosa de aprender cosas nuevas, un sujeto dispuesto a encontrarse con nuevos aprendizajes con infinitas posibilidades para explorar en el caso de los docentes se los relaciona con un sostén que necesita de alguien para lograr sus propósitos.

Estas expresiones, demuestran la necesidad de trabajar sobre las creencias, sobre las teorías psicoeducativas que adoptamos de manera consciente o inconsciente, para poder avanzar hacia una modificación en los modos de concebir a los estudiantes y, por ende, en los proyectos concretos que los docentes implementamos en las aulas.

Prácticas de enseñanza con foco en la enseñanza

Recuperando la propuesta de Freire para quien se trata de la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, para el autor no se trata de activismo ni de verbalismo Freire (2005, p. 43) así tanto el docente como el estudiante asumen roles activos en la enseñanza y los aprendizajes.

Los modelos de la enseñanza como los de Joyce y Weil (2000), realizan una suerte de taxonomía de los diferentes estilos de prácticas: prácticas de exposición, demostración e instrucción directa, formas indirectas de aprendizaje basado en problemas, proyectos, estudios de caso, simulaciones, psicodramas, entre otras. Cabe destacar que las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje se encuentran atravesadas por el formato curricular y pedagógico en que se desarrolla el espacio curricular en cuestión. Cada formato curricular y pedagógico permite un tratamiento en particular de los saberes, una determinada organización del tiempo y del espacio de trabajo de estudiantes y docentes. Algunos de los formatos pueden ser el taller, que es una organización centrada en el hacer y que integra el convivir, el emprender, posibilita la producción de procesos y productos, entre otros; el seminario es otro formato usualmente utilizado en estudios de posgrados, en donde se profundizan contenidos tras la indagación en torno a ciertos temas o problemáticas, se espera la mayor participación de los estudiantes en forma autónoma.

Santiago y Bergman (2018) incorporan una metodología de aprendizaje denominada “aprendizaje invertido” o “aula invertida”, en la cual el docente actúa como guía que conecta información. El aula invertida, es una metodología educativa que consiste en invertir el orden tradicional de la enseñanza. En lugar de que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos en el aula y luego realicen tareas en casa, en el aula invertida los estudiantes estudian los contenidos en casa a través de materiales multimedia como videos, lecturas o ejercicios, y luego aplican lo aprendido en clase a través de actividades prácticas, debates o proyectos. Esta metodología busca fomentar un aprendizaje más activo y participativo por parte de los estudiantes, ya que en clase tienen la oportunidad de resolver dudas, discutir conceptos y aplicar lo aprendido de manera más colaborativa.

Toman la taxonomía de Bloom (1956) para resignificarla a partir de una nueva imagen, interrogándose sobre qué pasaría si las actividades que se les pide a los alumnos para realizar en sus hogares fueran las tareas fáciles y dejáramos las difíciles para la hora de la clase. Para ello proponen un conjunto de recursos y estrategias didácticas para rotar digamos la forma de enseñar y de aprender a partir de investigaciones que realizaron en torno a los estudiantes y a los docentes. Sus estudios arrojaron que la duración media de atención sobre videos, por ejemplo, se sitúa entre los 5 y los 8 minutos los videos más largos no son frecuentes tan sólo un 7% de los encuestados afirma visualizar vídeos de 15 minutos o más.

Los profesores colonos como afirma el filósofo y sociólogo argentino, Alejandro Piscitelli, son aquellos docentes sensibilizados que han ido contagiando al resto del claustro en el uso de las TIC en el aula. El aprendizaje invertido es una metodología que requiere una planificación cuidadosa. Para diseñar las mejores prácticas en la aplicación del aprendizaje individualizado, es necesario un cambio de paradigma mental, así como la capacidad de crear contenido de calidad y mostrar creatividad en las interacciones cara a cara.

Al diseñar el contenido para el aprendizaje individual, es crucial seguir algunos principios clave. La coherencia, la señalización, la redundancia, la aproximación espacial, la contigüidad temporal, la segmentación, el refuerzo y la personalización son principios que pueden mejorar la efectividad del material multimedia. Asimismo, es importante utilizar una voz humana amigable en la narración de las lecciones para mejorar la experiencia de aprendizaje.

En el ámbito educativo contemporáneo, la integración de elementos multimedia ha demostrado ser fundamental para facilitar la comprensión y retención de información por parte de los estudiantes. Diversos principios, como la correspondencia entre palabras e imágenes, la segmentación de contenidos y la personalización del estilo de presentación, influyen en la efectividad de los materiales educativos multimedia. Cuando las palabras y las imágenes se presentan de manera simultánea, en lugar de secuencial, se favorece un aprendizaje más efectivo. Del mismo modo, la voz humana amigable en las narraciones de lecciones multimedia resulta más aceptable para los receptores que una voz artificial. La modalidad de presentación, dando prioridad a los gráficos y narraciones sobre el texto en pantalla, también impacta en la asimilación de conocimientos. Es esencial reconocer que la personalización del contenido, adaptando el estilo conversacional de las palabras,

contribuye a un mayor compromiso por parte de los estudiantes. Asimismo, la combinación de palabras e imágenes en los materiales educativos se revela como más efectiva que el uso de palabras solamente.

La Planificación de la Enseñanza

La planificación didáctica es una representación anticipada de un proceso de enseñanza (Schön 1992), una hipótesis de trabajo (Gimeno Sacristán 1991) que incluye la textualización de decisiones pedagógicas que desarrollan en el marco de una institución que se nutre a su vez de aquello que acontece en diversos contextos (Ferreya y Batiston, 2005)

Planificar implica poner en un cierto orden a una tarea práctica, en este caso, de enseñanza. Establecer pasos, etapas, itinerarios posibles a modo de hoja de ruta con la intención de organizar, de pautar, dicha tarea. Planificación y programación de la enseñanza forman parte del currículo en su escala del aula que integra una fase de producción, de desarrollo, y evaluación.

La planificación de la enseñanza en el nivel superior es un asunto que no se discute, probablemente estemos en vías de superar aquella tradición que sostenía que con enunciar los temas que forman parte de la asignatura en cuestión era suficiente. En parte esto sucede gracias a los aportes que han realizado las llamadas didácticas específicas del nivel superior que propician la toma de conciencia a cerca de la necesidad de que los docentes reflexionen y diseñen las propuestas de enseñanza en virtud de por qué y para qué enseñar y evaluar, en otras palabras, se observa un avance en relación con la producción de propuestas que integran los componentes clásicos de toda planificación didáctica. Las decisiones y tensiones en torno a la planificación didáctica, advierte de la complejidad que supone la tarea de planificar y, por esto, nos enfrentamos al desafío de problematizar las prácticas de planificación habituales ante esto surgen algunas tensiones que tienen que ver con:

1. La relación entre los contenidos del espacio curricular y el campo disciplinar con el que se vincula.
2. La relación entre la formación específica o experticia del docente y el campo profesional para el cual prepara la carrera.
3. Las relaciones entre los contenidos del espacio y sus propósitos formativos y los de la carrera.

4. La relación entre una propuesta didáctica con las propuestas de los otros espacios curriculares de la carrera.

Las tensiones nos someten a la necesaria reflexión sobre la pertinencia que tiene una propuesta en relación con una determinada carrera en principio implica resignificar, contextualizar los aportes que puedan realizar un campo disciplinar específico a la trayectoria formativa de los estudiantes con respecto a su campo profesional. Por ejemplo, lo que se enseña en el espacio curricular economía en una carrera de licenciado en economía no es equivalente a lo que se enseña en una carrera de antropología.

Además, planificar exige articular los intereses, experiencias y experticias de los docentes con los requerimientos y demandas de la formación, es decir es necesario analizar por ejemplo si aquellas temáticas que el docente investiga y es especialista pueden ser un aporte significativo a la formación de los estudiantes y en qué medida con frecuencia nos encontramos con programas que son el producto de intereses académicos o profesionales del equipo docente con escasa vinculación con los contenidos prescritos por la materia en el plan de estudios de la carrera y el perfil de sus egresados.

Todo esto supone problematizar las prácticas de planificación habituales en la educación superior que por lo general son de trabajo solitario, aisladas, y a menudo desarticuladas con escasa o nula vigilancia epistemológica y pedagógica.

También cabe destacar la incidencia de la dimensión institucional y organizativa en tanto marco de toda planificación, un orden que resulta de las macro y micropolíticas educativas que prescriben lo que hay que enseñar respecto de un determinado nivel educativo. En este sentido, el plan de estudio de una carrera es el texto fuente a partir del cual los docentes debemos planificar según los contextos, es decir una planificación didáctica es una producción situada que conlleva decisiones efectuadas en relación con los contextos particulares para los cuales ese plan se piensa.

Los procesos de planificación didáctica: decisiones y operaciones en relación con sus componentes

La planificación integra un proceso de reflexión en el que se piensa que enseñar a través de qué actividades y con qué bibliografía y una de escritura que supone transformar estas decisiones en un texto que comunique lo que se haya decidido enseñar y de qué manera. Ambas operaciones dan cuenta de las diversas facetas de la planificación como proceso

de trabajo y la planificación como producto, esta última es lo que comúnmente se denomina programa de estudio.

A la hora de pensar los componentes de una planificación didáctica o programa de enseñanza debemos considerar: a) los datos de contexto, b) los fundamentos y propósitos u objetivos de enseñanza; c) la metodología: estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje, d) los recursos didácticos; e) la evaluación, y h) la bibliografía.

a) Datos de contexto

Resulta necesario contar con los datos institucionales los del equipo docente y los del equipo curricular, el ciclo lectivo, los días y horarios de cursada

b) Fundamentos, propósitos y objetivos de enseñanza

El espacio curricular está inserto en un plan de estudios por lo cual necesitamos establecer relaciones dentro del plan: enunciar las correlatividades explicitar cómo contribuye a la formación y cuál es el objetivo de estudio específico del espacio curricular. En este componente se espera que respondamos a la pregunta: ¿qué aporta ese espacio curricular a la formación de los alumnos? También el campo de estudio del espacio curricular es decir cuál es la problemática que se abordará y desde qué perspectiva teórica y metodológica son cuestiones que dan cuenta del encuadre de dicho espacio y cuál es el posicionamiento teórico y metodológico que asume el equipo docente.

Los propósitos que se intentan concretar en el abordaje del espacio curricular son enunciados de manera que presentan rasgos centrales de la propuesta formativa a través de verbos como propiciar, transmitir, proveer, facilitar, se los formula como compromisos pedagógicos que ofrecen claves para evaluar en qué medida se ha llevado a cabo ese compromiso (Ruiz y Tenutto, 2007)

c) Objetivos y propósitos

Expresan aquello que se espera que los estudiantes logren durante el cursado del espacio formativo. Expresan aprendizajes posibles de los alumnos y por eso a veces se enuncian a través de expresiones como: *se espera* que los alumnos logren, o los alumnos *serán capaces de* por su parte los propósitos aluden a los compromisos que asume el equipo docente para promover tales aprendizajes.

En los 90's, se propuso la distinción entre contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, con la intención de referir tanto a los aspectos teóricos del conocimiento como las habilidades y procedimientos, así como a la dimensión valorativa de los aprendizajes. Esta clasificación es cuestionada, pero permanece en el reconocimiento que hay que visibilizar dichos contenidos y garantizar su enseñanza.

La secuenciación supone un orden que es temporal (Feldman y Palmidessi, 2001) proponen 3 tipos de secuencias posibles: la lineal, que consiste con la presentación de contenidos guiados por una sucesión en el tiempo y cada unidad constituye un fragmento que se trabaja paso a paso; la concéntrica en la cual se hace una presentación general de la materia en un periodo con sus aspectos más importantes y conceptuales fundamentales luego se retorna hacia el mismo contenido pero se profundiza el abordaje; y la espiralada en la cual en un primer período se hace una presentación general a la que se vuelve en momentos posteriores pero con contenidos nuevos, estos se retoman para ver problemas diferentes lo que enriquece la base disciplinar y los conceptos fundamentales presentados al inicio, que se van profundizando progresivamente.

Los contenidos necesitan ser situados en la clase por parte de los profesores, esto exige diseñar y realizar mediaciones que posibiliten su construcción por los estudiantes. Lo cual nos lleva a las metodologías de enseñanza y actividades de aprendizaje. Las metodologías y estrategias de enseñanza inciden sobre la forma de trabajo en el aula y dan cuenta de la manera en que el docente propone abordar los contenidos a través de qué tipo de actividades con qué consignas recursos y entornos.

d) Recursos didácticos

Se considera recursos didácticos a cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Respecto de este componente podríamos preguntarnos de qué materiales y recursos disponemos y los que serían recomendable tener, así como los criterios para su selección.

e) Bibliografía

La bibliografía da cuenta de las fuentes a las que se recurre para garantizar la validez de los contenidos y constituye otro modo de comunicar a los estudiantes qué contenidos y enfoques son considerados sustantivos en este espacio formativo en general. Se incluye bibliografía obligatoria objetivo en cada unidad núcleo y también implica qué bibliografía

es pertinente, viable y relevante; y proponer en relación con el espacio curricular en el marco de una carrera específica y en función del tiempo que se dispone para su lectura, comprensión y apropiación.

f) Evaluación

La evaluación es un proceso constante que permite relevar información acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es interpretada en función de criterios que permiten al docente construir un juicio de valor y orientar sus acciones pedagógicas vinculadas con la enseñanza y grupo, entre otras.

Estrategias de Enseñanza

Hablar de prácticas de enseñanza incluye pensar la educación en un contexto de complejidad que va desde la planificación a la evaluación, contemplando una diversidad de variables que son parte del hecho educativo tales como: el clima de trabajo, las intencionalidades educativas y los actores involucrados. Se suelen usar indistintamente los términos metodologías de la enseñanza, estrategias de enseñanza y prácticas de enseñanza. A fin de establecer esta distinción retomamos a Edelstein (2002) la definición de las prácticas de enseñanza como actividades socioculturales, políticas, éticas y reflexivas en tanto no son fruto de decisiones de sujetos individuales sino que siempre son construidas y acontecen en el marco de un contexto social e institucional, se caracterizan también por ser dinámicas puesto que varían en el tiempo en consonancia con los procesos y entornos cambiantes en los que tienen lugar y por ser multidimensionales ya que involucran un conjunto de decisiones y acciones por parte de quien enseña. Intervenidas por una multiplicidad de factores, las estrategias de enseñanza que elegimos y utilizamos inciden en los contenidos transmitidos a los alumnos, el trabajo intelectual que estos realizan, los hábitos de trabajo o valores que se ponen en juego en la situación de clase y el modo de comprensión de los contenidos sociales históricos científicos artísticos y culturales, entre otros. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica y toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona para reconstruir así sus próximas intervenciones.

El empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a las docentes lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo, de cooperación y vivencial. Las estrategias como recurso de mediación deben emplearse con determinada intención y por lo tanto deben estar alineadas con los propósitos de aprendizaje, así como con las competencias que se

han desarrollado. En este proceso, el docente es quien tiene que crear un ambiente de aprendizaje para oficios, en el trabajo de Kemmis (1997) para desarrollar lo relativo a estrategias didácticas como una oportunidad para organizar las tareas de una clase en tanto herramienta que problematiza los rangos posibles de predominio de procesos cognitivos.

A partir de diversas actividades, es posible construir diversos escenarios que promuevan a los estudiantes procesos interactivos entre los nuevos significados que el docente quiere enseñar y los ya conocidos, y los que ellos tienen en sus mentes. Es necesario poder identificar y diferenciar la demanda cognitiva que involucra a cada propuesta y cómo se relaciona con los intereses que poseen los estudiantes, aspectos que también están atravesados por la motivación. En el trabajo de Kemmis (1997) se puede identificar desde estrategias simples a más complejas que tienen que ver con el recuerdo/ memorización de información, de ejecución de algoritmos, las prácticas reconstructivas, las reconstructivas globales, las constructivas, es decir, de menor a mayor exigencia en cuanto a dificultad cognitiva.

El primer nivel, compuesto por los recuentos de información, a los estudiantes se les plantean situaciones de recuerdo de información, que fomentan especialmente la repetición, por ejemplo: datos transcritos de un texto, el artículo de una ley, etcétera; el segundo nivel que es la ejecución del algoritmo, son estrategias que se centrarán en propuestas de actividades direccionadas a que el estudiante pueda resolver ejercicios o manifestar un desempeño técnico a través de la aplicación de algoritmos o de una técnica, se propicia la retención de fórmulas o de procedimientos; en el tercer nivel los procesos de reconstrucción implican la posibilidad de totalizar es decir desarmar un campo de estudio para comprender cómo está integrado y cómo se vinculan sus partes con el propósito de recomponerlo posteriormente de una manera más comprensiva, por ejemplo: es común en el campo de la medicina en el abordaje de un cuadro clínico de un paciente que debe reconstruir su historia y analizar la situación reconstruyendo su recorrido vital; el cuarto nivel son las propuestas de enseñanza reconstructivas globales, desde la problematización de una situación se instalan los estudiantes en el desafío de situar un conocimiento en un marco más amplio de ideas sociales y económicas, la perspectiva de enseñanza y correlativamente la del aprendizaje va más allá de los procesos estudiados para incluir componentes psicológicos, culturales y éticos que implican procesos de análisis contextualizados. Para este tipo de estrategias se suele recurrir a estudios de caso reales o simulados, sociograma, psicodramas, etcétera; en el quinto nivel son las clases

constructivas que activan la capacidad de los estudiantes para elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y construir sentidos que las superen, proponen actividades originales de síntesis, se pone énfasis en la producción de textos, representaciones, entre otras.

Prácticas de evaluación en educación superior

El diccionario de la real academia española RAE define evaluar como señalar el valor de algo, estimar, apreciar, calcular el valor estimar los conocimientos aptitudes y rendimiento de los alumnos puntos seguido en todos los casos se trata de establecer un valor y en un caso la evaluación se sitúa en el marco del aprendizaje escolar abordar una temática educativa implica por lo menos 2 cuestiones centrales: i) introducirse en la temática desde el posicionamiento explícito que permita reconocer el objeto que se propone describir; y ii) transitar por las relaciones entre la teoría y la práctica en tanto en las teorías se hallan implícitos los supuestos prácticos que ellas posibilitan. En relación con el primer punto se sostiene que el conocimiento es una construcción social e histórica. Las prácticas tuvieron sentido en el momento en que surgieron y en algunos casos han ido perdiendo el sentido para producir entonces un cierto automatismo que se perpetúa sin interrogación (Tenutto, 2001 p. 12) de este modo, revisarla nos permitirá replantearnos ciertas concepciones que por estar naturalizadas y ser parte del paisaje de nuestro accionar cotidiano, no llegamos a reconocer. Retomando a Zamboni, Savelli y Tenutto (2008) para quienes es necesario reinventar las prácticas de evaluación a partir de aquellos aspectos que aún no se cuestionan y que resulta imperioso problematizar. Para ello proponen partir de los siguientes interrogantes que no pretenden ser exhaustivos para que asimilemos con frecuencia evaluar con: asignar notas, tomar decisiones coherentes entre la manera de enseñar y evaluar, entre lo enseñado y lo evaluado, explicitamos los criterios y propósitos de las evaluaciones, anticipamos el sentido y efecto de nuestras correcciones, qué emociones y sentimientos despiertan en los estudiantes y a nosotras las situaciones de evaluación las devoluciones, qué efectos generan en los estudiantes, ayudan a que los alumnos sigan aprendiendo

Por qué y para qué evaluar

En primer lugar escuchemos nuevamente a los docentes evaluados para tener una calificación que poner en libreta y cumplir con exigencias reglamentarias certificar a aprobar acreditar cumplir con una norma institucional pero eficaz y el objetivo o meta propuestos por el docente es el resultado parcial o total del cansado por los alumnos medir capacidades actitudes y procedimientos dar un certificado comprobar y revisar los

procesos y productos retroalimentar y orientar al alumno sobre algunos aspectos fundamentales en su proceso de aprendizaje podemos observar tendencias algunas respuestas se hayan centradas en las cuestiones normativas para cumplir con y otras se alinean con la idea de comprobar el aprendizaje logrado por el estudiante y otorgarle una nota, dar un certificado y también aparecen sentidos relacionados con retroalimentación y orientación de estudiantes a partir de lo evaluado. En síntesis, definir la evaluación como el medio que permite relevar lo que el estudiante ha aprendido resulta insuficiente por lo tanto evaluamos los aprendizajes y los logros no evaluamos a los estudiantes evaluamos lo que ellos han aprendido y en ese mismo acto procuramos favorecer la apropiación de lo que aún no han logrado así como la reflexión sobre sus acciones lo que da cuenta de que la enseñanza y el aprendizaje no están escindidos de la evaluación y con ello nos evaluamos nosotros, a nuestro accionar docente.

5) Desarrollo del Estudio de Caso

a) Contextualización del Espacio Curricular

El espacio curricular elegido es “Introducción a la Investigación Social”, perteneciente al plan de estudio 2001 de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de Universidad Nacional de Catamarca. En el caso de la primera carrera, el espacio pertenece al quinto año de la carrera como asignatura optativa; y, en administración, es de carácter obligatorio en el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera. Su duración es cuatrimestral, la matrícula está compuesta por estudiantes de diferentes años de cursado por la ubicación en la grilla curricular.

A partir de la incorporación al artículo 43 de la Ley de Educación Superior (N° 24521) de la carrera de Contador Público se generó la necesidad de modificar el Diseño Curricular de la Carrera, a fines de 2018 se aprueba la modificación del Plan de Estudios de la carrera incorporando contenidos obligatorios surgidos de los estándares aprobados para la misma, dentro de esos contenidos curriculares básicos en el Área Temática Humanidades se determinan como obligatorios, no así la estructura que se presenta, que no es prescriptiva a los siguientes: Introducción al estudio de las Ciencias Sociales: áreas, contenido y metodología; concepto de ciencia; conocimiento científico; y, Teoría y Método científico relacionados con el tema que nos ocupa en el presente trabajo.

A partir de la aplicación del nuevo plan de estudios de la Carrera de Contador Público se define en el cuarto año, primer cuatrimestre la asignatura Introducción a las Ciencias Sociales que presenta la misma carga horaria y contenidos analíticos desarrollados en la Asignatura Introducción a la Investigación Social. La misma es de carácter obligatorio, lo cual aumenta el número de alumnos que cursan la misma (generalmente inician el cursado cerca de ciento cincuenta alumnos), en el segundo cuatrimestre de acuerdo a la normativa de la Facultad se ofrece la “reedición” donde los alumnos pueden inscribirse a cursar la asignatura si no han logrado regularizar o acreditar con el cursado del primer cuatrimestre, en este caso cursan menos alumnos (cerca de sesenta alumnos). En consecuencia, como la cátedra es la misma se dictan en forma conjunta en el segundo cuatrimestre las dos asignaturas, en tanto que en el primer cuatrimestre se dicta únicamente Introducción a las Ciencias Sociales.

La Cátedra aplica la revisión de las estrategias didácticas en forma continua, a partir de ello se van generando nuevas estrategias adecuándolas al perfil del alumno que de su heterogeneidad lo cual obliga a repensar continuamente las estrategias aplicadas en base a la revisión y análisis de la propuesta programática, observación del funcionamiento áulico y en entornos virtuales.

El dictado del espacio constituye un verdadero desafío puesto a que los estudiantes no cuentan con materia previas vinculadas a lo “social” o en la elaboración de diseños de proyectos en general y de investigación en particular. En cuanto a herramientas estadísticas y de cálculo, deben acreditar la asignatura “Estadística”, pero corresponde a tercer año, en consecuencia, los alumnos de la Licenciatura en Administración no han cursado la misma cuando se inscriben a la materia en análisis.

b) El Programa de la Asignatura

En cuanto al programa de la asignatura, podemos establecer que se estructura en cinco componentes:

1. El marco conceptual de presentación de la asignatura: en el mismo se expresa el proceso de construcción del conocimiento en general y el científico en particular. Los modos de producción del conocimiento en el cual se reconoce la predominancia de la corriente positivista, los diversos enfoques existentes, la aplicación de la investigación en el campo de las ciencias económicas. A su vez, dentro de la presentación se enuncian las

estrategias didácticas, el desarrollo por competencias y la promoción de la discusión grupal e individual.

2. Objetivos de la asignatura: vinculados a la importancia de conocer las estrategias de investigación social y su aplicación a las ciencias económicas, en particular para la conducción de organizaciones. A su vez se enuncia como objetivo el desarrollo de un trabajo de aplicación práctica.

3. Evaluación: se describen sus objetivos, criterios y tipología.

La evaluación presenta como objetivos la comprensión de los contenidos desarrollados en la asignatura para lo cual se trabaja con un doble criterio, por un lado, dos evaluaciones teórico-prácticas, orientadas al seguimiento de la lectura organizada y por otro lado una evaluación de procesos y resultados, básicamente definida como un trabajo integral representando a los ejes temáticos. Criterios de Evaluación: en el caso del trabajo de aplicación, se evalúa la presentación paratextual del trabajo, la argumentación teórica para justificar las propuestas y la correcta aplicación de los contenidos. Tipos de evaluaciones a utilizar en el desarrollo de la cátedra: parciales presenciales, trabajo práctico integrador y coloquio final.

4. Contenidos mínimos fijados en el plan de estudios y capítulos propuestos.

Los contenidos mínimos son: introducción al estudio de las ciencias sociales (áreas, contenido y metodología) Concepto de ciencia. Conocimiento científico. Teoría y Método Científico. Métodos y técnicas de investigación. Problemas metodológicos específicos de las disciplinas económicas y del trabajo.

Los capítulos propuestos son seis: La investigación y las Ciencias Sociales. El Informe de investigación y la escritura académica. La Investigación en las Ciencias Sociales. investigación aplicada a las Ciencias Económicas. El Diagnóstico Organizacional. El Estudio de Mercado.

5. La bibliografía: está ordenada en función a los seis capítulos propuestos, no está detallada por capítulos o páginas específicas sino por libros o tomos. Lo cual implica múltiples opciones de lecturas para un mismo tema o concepto.

Análisis de las prácticas en “Introducción a la Investigación Social” – “Introducción a las Ciencias Sociales”.

Parafraseando a Litwin (2005), nos planteamos como interrogante: ¿Cómo construimos un camino acompañado? En primer lugar, en el diseño de la planificación de las clases, las mismas se hacen en base a las dimensiones que componen el diseño de un proyecto de investigación. Los contenidos expositivos se circunscriben a los nodos conceptuales, mientras que los trabajos parciales refieren a la aplicación práctica sobre un tema de investigación que eligen los alumnos, los cuales deben trabajar en grupos de hasta cuatro integrantes.

En segundo lugar, podemos establecer que, en la cátedra, hay tres tipos de clases:

- Las expositivas docentes en las cuales se enuncian y explican los conceptos teóricos.
- Las de consulta, en las que se trabaja por equipo como una tutoría sobre el diseño del proyecto de investigación. Para lo cual, junto con la otra docente nos dividimos los grupos desde el comienzo de la cursada.
- Las clases de evaluación: de los parciales presenciales y de exposición del trabajo final.

c) Análisis de las prácticas en la Cátedra bajo estudio

De la observación de las prácticas en el primer cuatrimestre del 2022, el mayor momento de interacción es en el de clases de consultas, los estudiantes sienten más confianza para preguntar al estar en grupos reducidos, y mayor interés dado a que está vinculado al tema elegido por ellos. Como expresa Schön (1998), debemos guiar a los estudiantes para que puedan “ver” e interpretar por sí mismos, justamente la *definición del problema* a partir de la acción y reflexión práctica nos sitúa en esa otra pedagogía que imprime una huella en la construcción de sujetos críticos y docentes reflexivos. En esos microespacios, el equipo docente trabaja con preguntas orientadoras para que ellos vayan reflexionando sobre sus propuestas.

Una dificultad encontrada, fue el estilo de escritura académica utilizando las normas APA. Se detectó un problema en la apropiación de los textos y consecuente narrativa en sus escritos, en el peor de los casos, copias textuales de sitios de internet. Ante lo cual las

devoluciones son lo más amigable y desarrolladas posibles para que puedan comprender y reconocer sus errores. Esto nos llevó a una segunda reflexión sobre la práctica y fue el “¿por qué? y ¿para qué?” de estos saberes transversales y específicos de la materia; y un interrogante sobre: “¿cómo aprenden los estudiantes hoy?”.

d) Propuestas de Mejora y Reflexión sobre la Práctica

En el equipo de la cátedra, hay apertura para nuevas propuestas. Una de las sugerencias efectuadas luego de la observación del primer cuatrimestre de 2022, fue la de replantear las primeras clases, incorporando en las exposiciones el sentido profundo y sentido que conlleva el hecho de conocer, interrogarnos, problematizarnos, despojado en una primera instancia de los encorsetamientos de escuelas de pensamiento, clasificación de las ciencias, etc. Utilizando para ello temas movilizadores, como expresan Coria y Pensa (2000) los temas generadores son aquellos que posibilitan ingresar al tratamiento de verdaderos problemas o desafíos cognitivos, son centrales para una disciplina, son accesibles e interesantes para los alumnos y los docentes. Generan diversidad en los puntos de vista porque por lo general constituyen temas controversiales, de agenda. A su vez ser conscientes que lo que funciona para una cátedra puede no funcionar para otra, inclusive en distintas cohortes las estrategias didácticas pueden resultar diferentes. Esa construcción del conocimiento que requiere de mayores capas de profundización, y que advierten la complejidad en el recorrido espiralado del proceso enseñanza – aprendizaje; como advierte Bain (2017) del aprendizaje profundo, que no implica aplicaciones automáticas.

Una segunda propuesta, fue la de incorporar a modo de prueba piloto, la metodología de aprendizaje invertido, en consecuencia, se les dio una clase y material sobre la misma, y el diseño del segundo examen parcial quedó conformado como se presenta en la siguiente página. De esta manera se logró analizar, con una consigna específica a nivel conceptual, el desempeño del grupo y los recursos utilizados. Para construir luego, entre todas las presentaciones un guion de la unidad. Es decir, el docente actúa como hilo conductor y trama los argumentos que los estudiantes junto a sus grupos prepararon.

<p>1. Consigna: En grupos de tres a cinco integrantes, deberán elaborar una clase según las características del aprendizaje invertido visto en clase. Como saben, a diferencia de una exposición tradicional, los integrantes deberán elegir un tema de los que</p>
--

encontrarán en el cuerpo de esta consigna, utilizando como material de soporte: bibliografía de la materia, otras fuentes de información que consideren pertinente, herramientas tecnológicas (power point, genially u otra aplicación que sume a su propuesta).

La presentación / exposición de clase, no debe superar los 12 minutos por lo cual la inventiva y creatividad serán un plus al momento de “dar el tema”. La relación con sus proyectos podrá ser incluida en la exposición.

A continuación, encontrarán los **temas propuestos**: Enfoques de Investigación. Universo y muestra. Unidad de análisis y unidad de observación. Tipos de investigación. Tipos de muestreo y herramientas de recolección de datos. Redacción académica. El trabajo de campo: concepto y herramientas. La entrevista, los cuestionarios y el análisis documental. A cada grupo se les asigna un tema, los cuales se repiten una vez.

2. Entregables: Se detalla el formato.

El mismo deberá contener los datos de los integrantes con los roles asignados, a modo de ejemplo:

Tarea / Función	Integrante / s
Búsqueda y procesamiento de la información	
Diseño de la clase (*)	
Diseño de los soportes tecnológicos	
Expositoras /es	
Otras tareas	

Se deberá entregar un informe - síntesis de los conceptos trabajados en la clase preparada.

3. Diseño de clase (aprendizaje invertido)

a. Tema

b. Contenidos a desarrollar

c. Dinámica a utilizar (por ejemplo, exposición docente utilizando como soporte un PowerPoint y luego un video de cierre)

d. Cierre de clase.

e. Bibliografía utilizada

Esta “prueba piloto” efectuada en el segundo cuatrimestre del año 2022, tuvo resultados enriquecedores para mejorar la práctica del equipo docente, ya que por un lado advertimos la inventiva y la plasticidad que tienen los estudiantes en el uso de los recursos tecnológicos. Esto generó una mayor recepción de sus pares, una estética áulica diferente si se quiere.

En cuanto al equipo docente guía y tutores implicó, como expresamos en parte anteriormente, tener la responsabilidad de enlazar los núcleos temáticos y complementar aspectos faltantes. Como expresa Zabalza Beraza (2012) toda buena práctica precisa que el planteamiento desde el que se le aborde pueda tomar los matices propios de sus circunstancias, que se piense más allá del campo disciplinar.

En cuanto a los trabajos prácticos grupales, en la formulación de proyectos de investigación, la gran mayoría de las temáticas abordadas en sus diseños de investigación, correspondían a fenómenos sociales más que económicos en sentido estricto, lo cual les permitió “correrse” un poco de su zona de confort y de los algoritmos y lenguajes propios de las carreras de la cual forma parte este espacio curricular en el plan de estudios. En ese camino de recorrido sobre las temáticas elegidas por los estudiantes, muchas tenían que ver con cuestiones sentidas por ellos, un grupo en el cuatrimestre pasado eligió la importancia de las becas estudiantiles para continuar sus estudios, era justamente un grupo de alumnos del interior en donde sus compañeros y parte de los integrantes del grupo tuvieron la oportunidad de “contar” su experiencia en las pláticas mantenidas en los momentos de clase de consultas. También nos expresaron lo difícil que fue transitar la pandemia, muchos de ellos habían empezado su etapa universitaria en el 2020, y se la rebuscaron para permanecer en la ciudad de Catamarca ya que para muchos *volver a sus pagos* implicaba no tener posibilidad de conectividad.

En segundo lugar, se presentó la *propuesta de rúbrica* para evaluarlos:

Tabla N° 01: Propuesta de Rúbrica

Dimensiones y Criterios	Nivel Excelente 10 (diez)	Nivel Muy bueno 8 (ocho)	Nivel Bueno 6 (seis)	Nivel Regular 4 (cuatro)	Nivel Insuficiente Menos de 4 (cuatro)
Integración de autores vistos con redacción clara y vinculada en su desarrollo al diseño de proyecto elegido.	Logra la perfecta articulación de cuatro autores o más en el desarrollo del trabajo.	Incluye tres autores.	Menciona dos autores.	Menciona solamente un autor.	No se identifican los autores trabajados.
	3 puntos	2,5 puntos	2 puntos	1,5 puntos	0,75 puntos
Exposición de clase.	Se presentan de manera original o creativa. Tienen un orden lógico.	Las ideas desarrolladas tienen un orden lógico, pero no se presentan de manera original.	Algunas ideas no presentan un orden lógico haciendo su presentación confusa.	No son ideas originales. Presenta ideas con muy poca coherencia conceptual.	Repite información de los textos y no logra articular ideas propias.
	2,5 puntos	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,50 puntos
Soportes tecnológicos utilizados.	La exposición de la clase se complementa con dos o más herramientas tecnológicas especialmente diseñadas para la clase.	La exposición hace uso de una herramienta pensada para la clase.	Existe poca complementariedad con el uso de un dispositivo tecnológico.	Se superpone la exposición con el uso de un dispositivo tecnológico.	No se visualiza el uso de dispositivos tecnológicos.
	2,5 puntos	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,75 puntos
Trabajo en grupo	Muy claras las tareas, así como roles y funciones de los integrantes. Todo el grupo presente en la exposición.	Poco clara la distribución de tareas. Todo el grupo presente en la exposición.	Poco clara la distribución de tareas. La mayoría del grupo presente en la exposición.	Desigual distribución de tareas. Poco organizada la exposición. La mitad del grupo presente.	No se verifica una distribución de tareas. La exposición recae en un integrante.
	2 puntos	1,5 puntos	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos

Fuente: elaboración propia

El diseño de rúbrica planteado estuvo sujeto a modificaciones, no es sencillo expresar una descripción para cada criterio sin que se vea permeado por la subjetividad de cada docente. Esto ocasionó un debate hacia dentro del grupo docente: hasta que “grado de libertad” e “inventiva” le concedíamos a los alumnos, sabiendo que ello podía generar un distanciamiento con la forma histórica – tradicional en que cada docente impartía esos conceptos en sus diseños de clase. Al siguiente año, en el 2023, se modificaron los métodos de evaluación: un primer parcial escrito presencial teórico; el segundo parcial correspondía al aprendizaje invertido, y una tercera calificación parcial producto del práctico grupal sobre el proyecto de investigación. Finalizando con el coloquio para lograr la promoción para los alumnos regulares.

Cuadro N° 01: Tipos de Evaluación. Periodo: 2021-2023

Cuat./ Año	Modalidad/Evaluación	Parcial Escrito	T.P. Proyecto Investigación	Aula Invertida	Coloquio
1° 2021	Virtual				
2° 2021	Virtual				
1° 2022	Hibrido				
2° 2022	Presencial				
1° 2023	Presencial				
2° 2023	Presencial				

Fuente: elaboración propia.

Cuadro N° 02: Sistematización Calificaciones. Periodo: 2021-2023

Año	Cuat.	Modalidad	Libre		Regular		Promoción		Total
			Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	
2021	1°	Virtual	78	60%	37	29%	14	11%	129
	2°	Virtual	47	24%	76	39%	71	37%	194
2022	1°	Hibrido	46	43%	27	25%	33	31%	106
	2°	Presencial	38	73%	2	4%	12	23%	52
2023	1°	Presencial	14	27%	12	23%	26	50%	52
	2°	Presencial	39	43%	34	37%	18	20%	91
Total			262	42%	188	30%	174	28%	624

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en el cuadro número uno, en el periodo bajo análisis se han introducido diferentes métodos evaluativos: desde los más tradicionales como las evaluaciones parciales escritas, hasta las que exigen un mayor seguimiento personalizado (trabajos grupales por proyectos con tutorías) y disruptivas como el aprendizaje /aula invertida.

En el cuadro número dos, se observa el rendimiento académico, la implementación del aprendizaje invertido como método evaluativo, así como la mayor relevancia a los trabajos grupales por proyectos, posibilitó un mayor porcentaje de promociones en el 1° cuatrimestre del año 2023.

Por otro lado, podemos observar la masiva matrícula en los períodos pandémicos del año 2021 pero con una altísima proporción de alumnos en condición de “libres”. Este fue un fenómeno muy común en esos años, en mi opinión el aprendizaje en las aulas para estudiantes de grado es imprescindible sin que esto implique un adecuado uso de las plataformas y dispositivos digitales que también ameritan un aprendizaje no sólo por parte de los alumnos sino de los docentes. En ese sentido, la utilización del aprendizaje invertido implicó discusiones enriquecedoras con el equipo de trabajo de la cátedra, hubo ciertas resistencias a la evaluación común. Romper esquemas tradicionales en donde en definitiva no se dilucida si el alumno aprendió o memorizó muy bien la teoría, siguen siendo las cajas negras de las que poco se habla.

En definitiva, llevar a la práctica social concreta nuevas formas de enseñar y aprender siguen siendo un desafío en nuestro quehacer docente.

6) Conclusiones

El presente trabajo del Taller Final de la Especialización en Docencia Universitaria, trajo como propuesta en formato de ponencia, el análisis de las prácticas enseñanza de una cátedra particular de la cual soy parte del equipo docente.

En relación con el primer objetivo específico:

Desarrollar una aproximación al problema de estudio a partir de un estudio de caso a fin de explicar en qué consiste la implementación de nuevas estrategias de enseñanza el nivel universitario.

La observación y análisis de la información de la cátedra bajo análisis me permitieron proponer nuevos dispositivos y nuevas de estrategias de enseñanza. Puntualmente dos herramientas: el aprendizaje invertido y las tutorías personalizadas grupales para los trabajos grupales por proyectos.

La metodología por proyectos y la clase invertida como nuevos enfoques pedagógicos incorporados en la cátedra bajo estudio, han posibilitado:

Aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales, fomentando así el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Al trabajar en proyectos, los estudiantes desarrollan habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la toma de decisiones, que son esenciales en el mundo laboral actual.

Por otro lado, la clase invertida brinda a los estudiantes la oportunidad de aprender a su propio ritmo y de manera más personalizada. Al acceder a los materiales de estudio antes de la clase, los alumnos pueden prepararse mejor y aprovechar el tiempo en el aula para resolver dudas, participar en discusiones y realizar actividades prácticas. Esto promueve un aprendizaje más activo y significativo.

Además, tanto la metodología por proyectos como la clase invertida permiten a los docentes evaluar de manera más integral el desempeño de los alumnos. A través de la observación directa de su trabajo en proyectos y su participación en clase, los profesores pueden evaluar no solo el conocimiento teórico de los estudiantes, sino también sus habilidades prácticas y su capacidad para trabajar en equipo.

En cuanto al segundo específico;

Identificar cuáles son las interrelaciones existentes entre la planificación de la enseñanza, las prácticas de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los modelos evaluativos.

Luego de las revisiones teóricas planteadas en el presente trabajo, existe un hilo conductor entre las diferentes categorías, es indisociable pensar una planificación sin considerar los objetivos de aprendizaje, los contenidos a abordar, las estrategias pedagógicas a emplear. Existe una retroalimentación constante entre planificación y práctica. La tensión versará sobre qué tipo de docentes somos o nos auto percibimos, que capacidad de reflexión sobre el sujeto y contexto poseemos. Sobre que paradigmas nos enmarcamos o des -

enmarcamos, qué posibilidad nos damos para aprender siempre de nuestros alumnos sin perder de vista nuestro contrato social. Entender e interpretar que la docencia no escapa de las problematizaciones como en cualquier otro trabajo, más no es un trabajo común, con lo cual no solo debemos escapar de la alienación, sino que debemos siempre buscar los horizontes de posibilidad de transformación de los sujetos, esto por supuesto sin caer en la tentación de creernos poseedores de la verdad.

7) Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. (2010) “Experiencia, saber y formación”. Revista de Educación [en línea], 1 (20120/02702). Disponible en: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/11. ISSN 1853-1326

Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios, PUV, Publicaciones Universidad de Valencia. Cap 1 y 2.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain. David McKay, New York.

Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Quehacer Educativo. Montevideo. Año XIV N°68 (pp. 6-12).

Coria, A. (2000) “Algunos problemas para la enseñanza de las Ciencias Económicas”. Universidad Nacional de Córdoba.

Dubet, F (2006). El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Editorial: Gedisa.

Edelstein (2002). Problematizar las prácticas de la Enseñanza. En Didácticas y prácticas en educación superior. Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico. Antecedentes y propuestas actuales. Publicación trimestral del LAE. Año VII – N° 26. San Luis, Argentina.

Feldman D. y Palmidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la Universidad. Problemas y Enfoques. San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ferreya y Batiston (2005). El currículum como desafío institucional. Buenos Aires: Noveduc.

Finkelstein, C. (2016). Evaluando las prácticas profesionales durante la formación. Revista InterCambios. Vol 3 N° 1. Universidad de la República. Uruguay. ISSN 2301-0118. En: <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/75/123>

Freire, P (2005). Pedagogía del Oprimido. México, Siglo XXI.

Gimeno Sacristán (1991). El currículum una reflexión sobre la Práctica. Ediciones Morata, Madrid.

Joyce, B., Weil, M. (1985) Modelos de Enseñanza. Buenos Aires: Gedisa.

Kemmis, S (1977). Case Study Research: the imagination of the case in the invention of the study. Norwich, UK Universidad de East Anglia.

Litwin, E. (2005) “De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza” Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías. Ciudad de Buenos Aires 30 de junio, 1° y 2° de julio de 2005

Lucarelli, E. (2004). El eje teoría práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. Tesis doctoral. Bs As. UBA, FFyL.

Monereo, C. (2009): "La autenticidad de la evaluación" en: CASTELLÓ M. (Coord.), La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria, Barcelona, Edebé, Innova Universitas.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Dos lógicas. Buenos Aires: Colihue. Introducción y Cap. 7

Santiago & Bergman (2018). Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula. Barcelona: Paidós Educación

Schön, D. (1998) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

Ruiz y Tenutto (2007). La programación. Aportes para la enseñanza del derecho. Academia. En *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, UBA. Año 5, N° 9.

Tenutto M. (2012). Orientaciones para la enseñanza de la Psicología en la escuela secundaria. Córdoba: Ministerio de Educación de Córdoba. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

Tenutto M. (2001). Herramientas de evaluación en el Aula. Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata.

Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU.

Zambonini, S., Sabelli, M., y Tenutto M. (2017) Evaluar para el aprendizaje: retroalimentación como oportunidad para seguir aprendiendo. *Revista Isalud*. VOI 13, N° 63. Julio.

Material audiovisual:

Artículo sobre el aula invertida en la revista

Edutopia: <https://www.edutopia.org/flipped-classroom>

Página web de la Flipped Learning Network, una organización dedicada a promover el aula invertida: <https://flippedlearning.org/>

Video explicativo sobre el aula invertida en el canal de YouTube de TED-Ed: <https://www.youtube.com/watch?v=2H4RkudFzlc>

Díaz Barriga Ángel : La profesión docente.

https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs&t=13s

