



“Especialización en Docencia Universitaria”

Trabajo Integrador Final:

***“El trabajo colaborativo: una
alternativa para la diversidad”***

2015

Resumen:

El presente trabajo propone ser abordado desde una situación problemática ocurrida en el espacio "Bases teóricas de las Ciencias de la Información" perteneciente a la licenciatura en Ciencias de la Información de la facultad de Humanidades, UNNE.

El mismo se estructura en cuatro apartados:

El primer momento permite conocer la singularidad de una situación de clase, su problemática, sus elementos.

El segundo, a partir de la problemática planteada en el primero, desprende un análisis teórico desde los enfoques (Sociológico, Psicosocial y Pedagógico -Didáctico) con sus respectivas dimensiones de análisis como ser: lo grupal, la didáctica de lo grupal, la planificación didáctica, el trayecto de formación, la diversidad, enfoques didácticos entre otros.

El tercer apartado presenta una alternativa de clase, partiendo de un dispositivo grupal diseñado inicialmente como Grupo de Aprendizaje, en acompañamiento colaborativo con alumnos de primer año en estudio. En él, se intenta crear un puente de inclusión, pertenencia, construcción significativa de la educación general y de la carrera universitaria en particular, en el salto que se produce entre el nivel secundario y el universitario, generando competencias básicas para la permanencia en la carrera.

Por último, se presenta una reflexión centrada en las impresiones personales sobre la problemática y su implicancia en mi desempeño docente.

Introducción:

En este trabajo expongo el análisis de una situación problemática, vivenciada en la cátedra “Bases Teóricas de la Información” perteneciente al primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Información, de la Facultad de Humanidades, UNNE.

El mismo, se estructura en cuatro apartados:

En el primero se describe la experiencia significativa, surgida en el aula, donde se presentaron momentos críticos que al tiempo de llevarla a cabo, me crearon interrogantes e incertidumbre respecto de mi práctica docente.

La experiencia trata sobre el cursado de la materia en estudio, que me inquietó sobremanera, debido a la diversidad del grupo clase respecto de: edades, intereses, perspectivas y fundamentalmente, al acervo de conocimientos de algunos estudiantes con cierta idoneidad en la materia, en ocasión de presentar una propuesta de clase que no los motivó lo suficiente.

En el *segundo apartado* se realiza un análisis, teniendo en cuenta el marco teórico aportado por la Especialización en Docencia Universitaria, considerando tres enfoques: Sociológico, Psicosociológico y Pedagógico-Didáctico.

A partir de la problemática en cuestión, se desprenden dimensiones de análisis tales como: la didáctica en grupo, la diversidad, la planificación didáctica, estrategias de enseñanza correspondientes a la tarea docente por un lado; y por otro el trabajo en grupo, el trayecto de formación correspondiente a los estudiantes.

En el *tercer apartado* propongo una posible alternativa de clase, elaborada desde los conocimientos adquiridos en la especialización, los cuales me otorgan una mirada multidimensional de la problemática, permitiendo así, una mejor llegada al grupo.

Esta nueva propuesta será aplicada en el curso de ingresantes del presente ciclo lectivo, quienes actualmente se encuentran realizando el cursillo. El dispositivo pedagógico que se empleará tiene en cuenta: la observación realizada en clase, por las características similares a la experiencia que oportunamente relato.

El *cuarto apartado*, está enfocado en la reflexión de lo trabajado en el desarrollo, intentando dar a conocer el aporte hecho por la especialización.

No intento presentar un cierre definitivo del caso, dado que se encuentra pendiente la nueva propuesta de clase para la cohorte 2015, pero Sí reflejar lo aprendido como así también enriquecer mis prácticas pedagógicas.

Primer momento: descripción de la experiencia significativa

La experiencia en estudio, se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre del año 2014 en la que tiene como objeto de trabajo *la información, los procesos* (sociales, culturales, económicos, gerenciales, técnicos, tecnológicos y productivos) que intervienen en los flujos de información y de sus portadores, y las leyes y principios que los rigen.

El equipo de cátedra estaba conformado por la profesora titular del espacio y yo, que cumplía tareas como auxiliar de trabajos prácticos.

El grupo de ingresantes (aproximadamente 80 a 100 alumnos), tenían entre 18 y 40 años de edad, con expectativas diversas, distintas aspiraciones y motivaciones. Era notoria la diferencia en el bagaje de conocimientos, su heterogeneidad; una parte del grupo conocía el espacio y demostraba idoneidad en la materia, y la otra parte desconocía el contenido. Es decir, me encontré en dos polos opuestos: una parte del grupo que por sus lugares de trabajo demostraban saber sobre la materia, y otra que aún no conocía la temática, generando así una situación delicada entre ambas partes.

Esta situación no me permitía realizar un desarrollo adecuado de los temas propuestos, y mucho menos, captar el interés de todos los estudiantes.

Las dificultades recurrentes giraban por un lado en motivar al grupo, captar su interés, poder llegar a todos los estudiantes con la propuesta que llevaba cada día a clases, y por otro lado, acompañar, desde mi rol docente, a los estudiantes para que entendieran el espacio en su totalidad y así lo aprobaran.

Teniendo en cuenta el número de estudiantes en la clase, lo dividí en grupos para trabajar el material, (fotocopias que trataban sobre los ejes de la cátedra). A modo ilustrativo diré que cuando trabajamos el eje “Los documentos”, entregue las copias que formaban parte del material de trabajos prácticos con una consigna por grupo, de modo que al exponer, cada uno tenía que decir qué eran los documentos y su importancia, mencionar los tipos, etc.

Finalizada la actividad, solicite la presentación de las actividades, en afiches que yo misma lleve o bien en una proyección de power point. Notaba que todos participaban, sólo que la diferencia radicaba en el modo de expresarse, el manejo teórico y el uso del vocabulario técnico.

Al observar sus presentaciones, vi la necesidad de modificar la propuesta. Tal es así, que al momento de realizar la división del grupo, tuve en cuenta quiénes sobresalían en clase, para que actúen a modo de partener o apoyo del compañero que aún desconocía el material. Es decir, el reconocimiento de quienes tenían un buen manejo teórico, para apoyo de los demás que no tanto, sería importante en su trayecto; y para los que estaban en el otro grupo que manifestaban escaso conocimiento, podrían sentir el acompañamiento de los propios compañeros y el mío como docente para comprometerse con la tarea.

Luego de este ejemplo considero necesario revisar el impacto que esta situación tuvo en mí. Tenía la sensación de que estas dificultades en mi desempeño generaban en la mayoría de los casos, escasez en las exposiciones y presentaciones, poca profundidad de las fundamentaciones teóricas con las guías de estudio que se presentaban, como así también en las instancias parciales y defensa de trabajos prácticos.

Otra fuente real que creaba preocupación en relación con mis prácticas de enseñanza eran las participaciones en clase, explicaciones pobres, manifiesta por algunos cursantes, tal vez, un poco opacados. Como docente sentía que oscilaba en dos grupos al que tenía que enseñar. Por un lado, notaba cierto aburrimiento de algunos que creían saber todo lo que se desarrollaría en el módulo y por otro, aquellos a los que se les presentaba cierta dificultad para apropiarse de los conocimientos.

Finalizado el cuatrimestre, fueron muchos los que no aprobaron el espacio, ni el teórico ni el práctico, en ese momento me asaltaban más dudas que certezas. Me preguntaba si mi desempeño hubiera sido otro, con otras estrategias; ¿Llegaría todo el grupo completo? O ¿Solo los que estaban comprometidos con la materia y la carrera, porque perseguían un objetivo en su trabajo y no sólo la titulación? ¿Realicé de la mejor manera mi desempeño docente? ¿La incertidumbre que sentía al finalizar mis clases fue acertada? ¿La propuesta de enseñanza unificada para los dos grupos era lo correcto?

Por último creo necesario compartir lo que se genera a partir de esta experiencia, retomado mi relato, imagino que me encontraré con una situación similar, teniendo en cuenta que es una materia de primer año, que en su mayoría es multitudinaria al ingreso y que en esta masividad probablemente encontraré la misma problemática que se me presentó con el curso del 2014.

Luego de revisar los interrogantes, repensé la propuesta, es decir, al ver tantos estudiantes, escucharlos hablar entre ellos sobre sus expectativas, sus emociones, motivaciones para ingresar a la carrera, la diversidad de edades, las primeras presentaciones escritas y orales que se proponen en el cursillo, sumado a esto, las devoluciones de los grupos en cuanto a un primer acercamiento al conocimiento que traen, me permitieron visualizar una alternativa para planificar mis clases.

A partir de la problemática en cuestión, y para un posterior análisis en el tercer apartado, teniendo en cuenta el marco teórico que aportó la Especialización en Docencia Universitaria, se desprenden dimensiones de análisis tales como: la didáctica en grupo, la diversidad, la planificación didáctica, estrategias de enseñanza correspondiente a la tarea docente por un lado; por el otro el trabajo en grupo, grupalidad, lo grupal, el trayecto de formación correspondiente a los estudiantes.

Segundo apartado: Análisis teórico

Luego de la presentación del relato, y para una interpretación del mismo, los analizadores que abordaré girarán en tres enfoques: el Sociológico, observando dimensiones grupales significativas para el análisis del caso, aportando una mirada que permita analizar el manejo de grupos, la diferencia de tener un grupo o grupalidad y el sentido didáctico en el trabajo grupal.

El enfoque Psicosociológico, me permitió analizar los supuestos con los que me encontraba en cada clase, la diversidad en cuanto a expectativas, edades, conocimientos de los estudiantes, las perspectivas de formación de los alumnos. Por otro lado la mirada del otro frente al grupo, teniendo en cuenta las interrelaciones entre docente-alumnos, alumnos-alumnos.

Posteriormente, sabiendo que el desafío está en la diversidad de edades, masividad (80 a 100 alumnos), bagajes de conocimiento y en las motivaciones; cobra importancia la planificación utilizada y la dificultad en su aplicación. Es por eso pertinente incluir un tercer enfoque: el Pedagógico Didáctico, el cual teniendo en cuenta la complejidad que generó desarrollar mi propuesta de clase, intenta dar una respuesta.

Considerando las falencias y debilidades que presentó mi planificación didáctica, analizaré: componentes de la planificación presentes en mi clase, momentos de la clase que se desarrollaron en mi experiencia, y a partir de esto repasaré sobre esas ausencias; esto permitirá la planificación de mi nueva propuesta de clases, reforzando la misma con el material teórico que aportó la especialización.

Por todo lo expuesto, reflexiono, que el trabajo con diferentes perspectivas y sus realidades, podría resultar útil y apropiado a la hora de resolver algunas de las situaciones problemáticas. Pensar en la escasa participación en clases, las verdaderas responsabilidades asumidas por cada grupo, la intervención desde lo intelectual en esas tareas de producción ,y otras asociadas con la diversidad de aspectos mencionados anteriormente; y desde la perspectiva de la clase y su impacto formativo, se estaría posibilitando que “lo grupal” juegue un papel sustantivo.

Enfoque sociológico:

En este análisis sociológico, se comunica la reflexión compartida sobre algunos aspectos del dispositivo grupal, la grupalidad y la didáctica en grupos, que son considerados en la interpretación de mi experiencia.

Al inicio, propongo un abordaje centrado en la dimensión grupal; en el mismo busqué describir los grupos de trabajo que se conformaron en mi clase, es decir, como ejemplo los dos polos reflejados en el grupo clase; a los fines de reconocer roles y procesos de interacción entre integrantes de cada una de estas conformaciones.

Durante el año 2014, los estudiantes se presentaron con características particulares, en cuanto a expectativas, grupo numeroso (80 a 100) con edades que van desde los 18 a 40 años, con una formación o nivel de instrucción heterogénea, (secundario completo, con formación universitaria previa, entre otros); con diversas realidades respecto de la experiencia laboral (relacionada con la carrera, sin experiencia laboral); y con cursantes de otros años que presentan una condición de recusantes.

Los aspectos precedentemente mencionados, revelaron la necesidad de buscar alternativas para propiciar espacios de aprendizaje, en los que los estudiantes puedan resolver sus necesidades.

En principio, se espera crear espacios donde los estudiantes puedan intercambiar ideas, aportar, explicitar dudas, debatir, entre otras operaciones cognitivas ,y teniendo en cuenta que “lo grupal” no supone reducir el trabajo a la conformación de grupos, sino pensar en una dimensión que viabilice el trabajo de interacción e interrelación, en donde todos colaboren con el aprendizaje de cada una de las individualidades que lo componen, es por ello que me posiciono, en principio en el primer momento epistémico (Fernández, A.M, 1999), dado que se instaure a partir de pensar al grupo como un todo. De acuerdo con el principio teórico que sostiene que en la constitución de saberes y tareas grupales, los diversos estadios que determinan el trabajo en grupos, más que revelar un sentido cronológico, manifiestan ciertas formas particulares de pensar las legalidades grupales (Fernández, A.M, 1999).

Por otra parte, teniendo en cuenta los grandes desafíos que tenemos los docentes en nuestra práctica cotidiana, coincido con lo que expone (Souto, M, 1996); indagar acerca del papel de lo

grupal en el acto pedagógico. Y de qué manera resolver desde una situación de enseñanza aprendizaje, las distintas variantes que se presentan en cada uno de los grupos con los que me toco desarrollar mis clases prácticas.

Entonces, puedo definir al aula, en la cual se presentó mi experiencia, siguiendo a (Souto, M, 1996), como "... un espacio material y simbólico donde se producen formaciones grupales específicas, y singulares configuraciones de tarea...". Existen además relaciones de poder y se reflejan y dramatizan las configuraciones de la dinámica institucional que la atraviesa; se organizan las relaciones con el saber, se producen procesos de aprendizaje y enseñanza, se entrecruzan y tensionan los deseos individuales y grupales, representaciones, valores, creencias y motivaciones (Souto, M, 1996). Por lo tanto, la dimensión grupal es un constituyente del aula que afecta su estructura, dinámica y en consecuencia al acto pedagógico.

Coincidiendo con la autora, en el proceso de enseñanza aprendizaje, hay que tener presente la complejidad existente en el trabajo con grupos y no tomarlo como una, "... unidad simplificada sino múltiple, compuesta por una diversidad interna. Constituido por relaciones partes-todo en las que el todo tenga características de conjunto que le den cierta identidad pero donde también las partes conserven ciertos rasgos y caracteres propios, donde el todo no sea unificación de partes, sino unidad de interacciones, de relaciones recíprocas, de entrecruzamiento que vayan dando una organización peculiar y posibilidades de auto-organización en función de las relaciones internas y externas con el entorno social más amplio" (Souto, M, 1993).

Pero además y teniendo en cuenta el paradigma de la complejidad, lo cognitivo no se reduce a lo intelectual, incluye lo colectivo, la interacción social, además de lo afectivo y lo psicosocial (Morín, E, 1996). Es por esto que debería implementar estrategias en las que sea yo quien explore mi propia práctica. Considerar que la experiencia en el aula, debería ser, un espacio que permita a los estudiantes hacerse de nuevos conocimientos, para su posterior reacomodamiento. Un lugar donde el "yo" como docente, ceda el protagonismo al alumno, quien asumirá el papel fundamental en su formación, desde su participación y colaboración con los compañeros. Por consiguiente, ellos mismos tendrán que ser los que relacionen lo teórico con los ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

Otro punto a estudiar en la experiencia es que encontré agrupamientos y no grupos. En varias oportunidades tenía en el aula a un conjunto de personas que siguen débilmente un objetivo

común, con escasa participación y compromiso. Mientras que en otras situaciones, en el mejor de los casos, "... se generan espacios de interacción, redes de relaciones reales e imaginarias, significaciones compartidas, unas expectativas mutuas, unos sentimientos grupales, unos sentidos de pertenencia que se entrelazan dando un carácter de singularidad a cada grupo" (Souto, M, 1993).

Por ello, es necesario tener presente enfoques y perspectivas que permitan incorporar, sin reducirlas a eso, a la incertidumbre, el azar, las paradojas y contradicciones. Estar abiertos a diferentes modelos didácticos y a distintas disciplinas para que nos faciliten una mirada integradora en la concreción del acto pedagógico.

Desde este marco conceptual, puedo inferir la difícil y compleja tarea que los docentes realizamos a diario, y que por lo tanto nos obliga a tener una gran capacidad de adaptación a los diferentes grupos.

Siguiendo con el texto de (Souto, M, 1993) es necesario detenerme en lo que la autora refiere a cerca de la necesidad de pensar y construir una didáctica de lo grupal. Entiendo que dicho término hace mención de un enfoque pedagógico, de una concepción de enseñanza y de aprendizaje que va más allá de proponer metodologías específicas de trabajo en grupo.

Por otro lado, la autora considera como objeto de estudio al acto pedagógico, en sentido abstracto, a las situaciones de enseñanza-aprendizaje en sentido concreto, propone el ámbito grupal para focalizar y el nivel grupal para estudiar dichas situaciones, complementándolos con otros niveles y ámbitos. Considera a su objeto desde la complejidad y lo analiza multidimensional y dialécticamente, para ello recurre a disciplinas y enfoques teóricos diversos. El aprendizaje y la enseñanza se conciben como procesos diferenciados, dialécticos y en interrelación permanente.

Para dar respuesta a mí planteo, puedo referenciarla con el término que presenta Marta Souto, (1993) "didáctica analítica", la cual establece: es desde lo grupal que se facilita una integración no reduccionista de las situaciones en estudio, permitiendo un análisis de entrecruzamientos desde lo individual, lo institucional, lo social, lo instrumental, etc.

Por otro lado, teniendo en cuenta la metodología de trabajo que presentaba en mis clases, donde hacía referencia a trabajos en pequeños grupos, dentro de un diseño de clase centrado

en el docente, coincido con lo que establece la autora sobre *didáctica en grupos*; "...refiere a una forma de trabajo pedagógico basado en principios de actividad y participación del alumno en clase que se organiza con metodologías y técnicas de grupo, guiadas y dirigidas por el docente. Se trata de la utilización de técnicas grupales (mal llamadas dinámicas de grupo) en el seno de un trabajo pedagógico con encuadre directivo tradicional. Es en grupo y no grupal". (Souto, M, 1993, p. 63).

Enfoque Psicosociológico:

Desde este enfoque, pude esclarecer e interpretar el aporte que me generaron las dimensiones de análisis seleccionadas, en relación a mi experiencia, lo que permitió estudiar las diferentes realidades que plantean los estudiantes, las interacciones entre docente y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes, sus expectativas de formación, la diversidad, heterogeneidad, la mirada del otro y su consecuencia.

Basándome en el relato, puedo decir que los estudiantes del cursado de la materia correspondiente al año 2014, conforman un universo muy heterogéneo, cuando digo heterogéneo, afirmo que no hay dos iguales; es decir, tal como lo sugiere (Contreras Domingo, J, 2005, p. 15), se trata de: "El deseo de que cada cual siga su propio proceso, el más rico, el más humano y humanizado, el más personal; reconocer, aceptar y desear que cada uno/a manifieste, desarrolle y ponga en juego su singularidad. Que nadie se vea obligado a ser quien no es. Es el deseo de que todas y todos puedan construir-se. Reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que nuestros estudiantes muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias".

La diversidad se presenta en la intersubjetividad, la interacción, las interrelaciones, donde habita la heterogeneidad. Somos subjetividades sociales. Necesitamos dar-nos tiempo para escuchar—en el sentido planteado por Ardoino—la multiplicidad en nuestras aulas. Es éste, pues, el punto de partida para una conversación sensata. Dar y poner en juego relaciones de reciprocidad y confianza, una invitación que nos acerque: Es la escucha del discurso, la escucha del sentido, de lo que se siente y de lo que se experimenta, de lo que es vivido, es decir, una escucha que no existía verdaderamente hasta entonces (...). Pero también escucha de los silencios, lo dicho entre comillas, porque lo no dicho es significativo, del que podemos

preguntarnos qué quiere expresar a través de su actitud aunque nunca pueda decirlo (Ardoino, J, 2005, p. 52).

En tal sentido, el mismo autor amplía y dice “la escucha requiere tiempo, duración, no es un manual de recetas, ni una clave, es una disponibilidad”. Sabemos que en nuestras diversidades no hay sólo individuos, serialidad y unidad, sino también personas portadoras de historias, de memorias y de experiencias de vida. Lo común en ese universo es, en todo caso, la diversidad con las que nos identificamos como comunidad humana en interacción pedagógica.

Es necesario volver al eje clave del “otro”, al sentido y significado que le damos a esa alteridad y a los modos en que, desde la docencia, se movilizan para la enseñanza en esa coordenada o para su exclusión en aquellos casos en los que nos recluimos, “reduciéndonos tan sólo a los contenidos”, “a la materia”. ¿No es esa una manera también de negar la diversidad? “El otro, en cambio, supone la ‘heterogeneidad’ (...). Y el otro es para mí en la medida en que se me resiste” (Ardoino, J, 2005, p. 53).

Tal vez lo que se juega en la inclusión, o en la exclusión de la diversidad, en el discurso y en la praxis entretrejida en el aula del 1º año universitario es, nada más y nada menos, que la problemática del fracaso. Pero mencionar sólo al fracaso sería quedarnos con la consecuencia.

De este modo, también las representaciones que los ingresantes tienen sobre la carrera elegida y el futuro desempeño profesional son cuestiones abordadas en este dispositivo de análisis, ya que en muchas ocasiones las mismas forman parte del conglomerado de factores que acaban condicionando, en alguna medida, la disposición con que se sitúan los alumnos frente a la tarea de aprender un nuevo contenido y de formarse como profesionales. Por ello se propicia un espacio de interrogantes, reflexiones y narraciones sobre los campos de actuación profesional.

En esto se basa mi empeño en conocer “el punto de partida” (pre-concepciones) y las estrategias cognitivas propias de los estudiantes, para acordar criterios de trabajo. Esta tarea la debería llevar a cabo mediante estrategias didácticas que propicien verdaderas instancias de aprendizaje significativo, con el objetivo de movilizar al estudiante hacia el encuentro personal, desde un posicionamiento crítico y comprometido sobre su propia formación, generando espacios de diálogo, de escucha y de reflexión.

Estos desafíos me estimularon para dar respuestas desde mi especificidad docente: la enseñanza. Coloqué, así, el foco de la mirada en la diversidad sociocultural, entendida como una dimensión que alcanza a estudiantes y docentes por igual, como sujetos inscriptos en contextos y entornos plurales.

En relación con esto, desde mi posición avancé hacia cuestiones pedagógicas y didácticas para poder dar cuenta de la posibilidad que la misma diversidad brinda como medio viable en los procesos de formación. Se trata de dimensionar el valor heurístico que posee, cuando se explicita en el dispositivo de formación, la misma pluralidad social y cultural de quienes intervienen (estudiantes y docentes), intentando no negarla, sino reconocerla, realizando su validez en la educación universitaria.

Los planteos realizados hasta aquí, traducen las huellas de un camino que partió de la necesidad configurada y sentida desde mi rol docente en imaginar y diseñar un dispositivo de formación con los ingresantes, que lo propongo en el tercer momento del trabajo, intentando recuperar el sentido humano en la formación, pensándola a ésta como construcción de la subjetividad y de acompañamiento en las trayectorias.

Quienes llegan por primera vez a la universidad, lo hacen portando diferentes herramientas auxiliares que coadyuvan o no, en la adquisición de los conocimientos y saberes de distinta índole, pero esas diferencias, desde mi postura, no son proyectadas en el aula como justificativa de profundización y pervivencia de la desigualdad.

Por ello remarco, una vez más, la necesidad de abordar las múltiples diversidades socioculturales, las expectativas, intereses y motivaciones de cada estudiante como dimensión central en la enseñanza universitaria y como una posibilidad, tal vez extensa, que la convierte en partícipe necesaria de los procesos formativos, dotándolos de mayor significación y apropiación, por ende, de una mayor oportunidad de permanencia a los estudiantes.

En el interior de la universidad, de mis clases y en clave pedagógica, el cerramiento de identidades plurales, a través del cual “el decir” y “el hacer” del docente no niegue la diversidad sociocultural de los estudiantes, sino que, muy por el contrario, la incluyan como instancia de trabajo.

También puede ocurrir que, contrariamente de las buenas intenciones, se haga de las clases sitios de paradojas, donde se insista en la liberación que porta la educación universitaria pero, la mirada, en tal caso, esta vez, debe volverse hacia el vínculo que hay entre los sujetos de la educación: docentes y estudiantes; las relaciones entre sí, con los contenidos y las formas que se ofrecen, se brindan, se convidan: ofrecimiento, no oferta. Así lo expresa Ardoino: (...) cuando pienso en caminantes, en camino, hay verdaderamente sujeto. El acompañamiento y el camino van juntos, allí hay sujeto (...). Un camino, un cambio, puede ser interrumpido y retomado al ritmo adecuado sin que ello signifique fracaso ni deterioro (...) si el docente se interroga sobre la calidad de su relación con el alumno, sobre su proceso singular, tiene que representárselo con las ideas de trayecto, camino e itinerario (Ardoino, J, 2005, p. 223).

Enfoque Pedagógico Didáctico:

En este enfoque, abordaré una interpretación de la propuesta de clases experimentada en el 2014. Es preciso entender, que dicho análisis intenta dar respuesta a las debilidades que presentó mi propuesta de clase, es por eso que se abordan dimensiones interrelacionadas en la naturaleza de una clase. Temas tales como la planificación, sus componentes y un correlato con los momentos de la clase que visualicé en mi experiencia; además de analizar las estrategias didácticas propuestas en la planificación elaborada, el enfoque en el cual me centré en ese momento.

Para introducirme en el análisis, comenzaré con la programación de la planificación, desarrollada en las clases prácticas del espacio a mi cargo, tomando a (Alcalá, M.T, 2002),

Parafraseándola que la planificación acompañó mi tarea docente, evitando la improvisación y orientando de manera más sistemática los procesos de aprendizaje, por otra parte, para promover procesos de aprendizaje fecundos; constituyendo así una guía de trabajo sobre el proceso didáctico que se propone.

Para la confección de la planificación, consideré los componentes didácticos-curriculares básicos, tan útiles para mantener la coherencia y, sobre todo, para comunicarlos de modo tal que se entienda qué se pretende en la cátedra, planificada en términos de logros de aprendizaje, dichos componentes son: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos y evaluación.

Siguiendo con este dispositivo en el capítulo 8 del texto de Davini la autora nos dice ; que al momento de programar la enseñanza facilitamos las decisiones del profesor en la construcción de su propuesta y en la elaboración de la estrategia de enseñanza adecuándola a los alumnos y al contexto particular, y buscando la congruencia entre los propósitos y los medios; por otro lado la anticipación de las acciones, organizando los contenidos, las metodologías y actividades de los alumnos, así como seleccionando los recursos y herramientas del ambiente de enseñanza.

Es pertinente considerar los niveles de programación de la enseñanza que propone la Davini; expone que existen dos tipos de programación, la primera, se refiere a la programación de un espacio en su totalidad y la otra, en la cual centré mi trabajo, las programaciones propiamente dichas, más analíticas y próximas al diseño de estrategias de enseñanza de los distintos núcleos de contenidos o unidades de enseñanza.

Esta programación desarrolla los núcleos del plan y organiza la enseñanza. Cualquiera sea la modalidad de programación que se adopte, es preciso esclarecer este punto en el análisis ya que el hecho de programar la enseñanza implica clarificar los propósitos educativos y definir los objetivos de aprendizaje específicos. (Davini, M.C, 2008).

Como primera conclusión de éste primer dispositivo de análisis, expongo desde el aporte de las dos autoras trabajadas, que la tarea docente de programar, planificar, en mi caso el programa de trabajos prácticos anticipadamente, facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretar sus intenciones, así como las modos adecuadas a las características de los alumnos y a sus contextos particulares. Una vez realizada la programación, ésta se constituye en una propuesta pública, es decir, posible de ser comunicada a los estudiantes y al colectivo de los docentes.

Por lo expuesto anteriormente, realizo una contraposición a mi relato, en el sentido de ausencia de lo que el texto de (Anijovich, R, 2009) presenta; la misma nos propone un análisis partiendo de los momentos de la clase como unidad didáctica mínima, puesta en marcha a la hora de planificar cada secuencia didáctica del contenido a desarrollar en todas las clases presentadas. La autora nos propone los momentos de la clase estructurada en inicio o apertura, desarrollo y cierre; hitos a la hora de pensar las actividades, estructuran la secuencia del abordaje de contenidos, la preparación para el aprendizaje, las demandas cognitivas que hacemos a nuestros alumnos, los nexos que les ayudamos a establecer con otras clases, etc.

Teniendo en cuenta a Anijovich, R. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula (pp.21-34). Buenos Aires, Argentina: Aique. Vemos, momento de apertura donde la autora nos presenta un inicio fuerte, algo verdaderamente impactante para los alumnos, un buen texto, leído en voz alta, este es el punto donde considero que una de las debilidades en mis clases era el inicio, faltando motivación desde mis presentaciones. Si bien explicaba el contenido de la clase sentía que no lo hacía con emoción y sonoridad, como lo explica la autora; por otro lado nos dice (Anijovich, R, 2009) un segundo momento que consiste en un desarrollo en el que debemos planificar recursos interesantes y pertinentes, redactar consignas claras, organizar recursos, tiempo, evaluación, momentos en mis clases que no presentaron las mencionadas características y por tanto no despertaba ,como era mi intención, el entusiasmo en los estudiantes.

Resulta interesante la propuesta de (Camillioni, A, 1998) al exponer que deberíamos prestar atención a los temas y en las maneras más convenientes de desarrollarlos, ya que estos incidirán en el trabajo intelectual que los alumnos realizan con el contenido y los valores que se ponen en juego en la clase. Además, presentan una dimensión reflexiva sobre el diseño de la planificación, y una dimensión de la acción, la puesta en marcha de las decisiones tomadas. La reflexión se expresará asimismo en el momento de evaluar el curso de acción elegido.

Además de definir los contenidos y las formas de presentarlos, toda estrategia de enseñanza debe basarse en las características particulares de los destinatarios, más allá de las particularidades.

Retomando a (Anijovich, R, 2009), tenemos el tercer momento; el cierre de la clase, la autora propone considerar las estrategias planteadas entre la teoría y la práctica. Considerando este momento apropiado para acercar algunas estrategias con el fin de promover aprendizajes significativos, donde logremos acordar con los alumnos las metas de aprendizaje (metas precisas y explícitas) intentando establecer un compromiso común con la tarea, a su vez crear situaciones que requieran la aplicación de lo aprendido a nuevos contextos. Orientar hacia el uso de fuentes y materiales variados. a partir de este último punto , para el cierre de la clase se puede notar claramente la ausencia de una propuesta que dé respuesta a la clase.

Tercer apartado: visualizando una alternativa

En este punto presento una posible alternativa para el trabajo del primer cuatrimestre, año 2015, para los estudiantes de la cátedra en estudio. Como lo expongo en el relato, este año también cuento con masividad, diversidad de edades, expectativas, conocimientos; aclaro, esto lo puedo notar en este momento porque el grupo clase con el que trabajaré cuando inician las clases, se encuentra realizando el cursillo.

En primer lugar explico: la importancia de generar dicha alternativa y por qué la considero significativa para ser desarrollada con los estudiantes de primer año; en segundo lugar, la presento.

La propuesta surge tomando el aporte de Marta Souto (1999), en cuanto a la perspectiva de la complejidad y la multirreferencialidad teórica, constituyéndose en un valioso material que permite entender las potencialidades de la grupalidad en educación.

Buscando dar respuesta a mi problemática diré que visualizo; por un lado, dos polos en la clase, y por el otro, poca motivación desde mis planificaciones.

Remitiéndome a lo que la autora expresa sobre Grupos y dispositivos de Formación, propongo una alternativa, para pensar la clase generando un dispositivo grupal de trabajo colaborativo.

La intención es desentramar la/s forma/s en las que cada ingresante va construyendo su camino formativo; visualizando y acercando a la singularidad de los estudiantes, la relación forma–contenido/contenido–forma, ofreciendo formas que se distancien de las habituales de la formación universitaria, las cuales considero, comprometen a los mismos, sólo desde lo estrictamente académico.

El concepto de formación se refiere al sujeto de modo integral. En palabras de Marta Souto (1999): La formación apunta desde el sujeto, al desarrollo personal (...), apela a la autonomía desde lo psíquico y lo social (...). La formación se integra a la trayectoria de vida (...) y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en el que se desenvuelve.

El sujeto de la formación (...) es alguien que tiene autodeterminación sobre su propia formación (...) posibilidad de autonomía, de expresión, de opción, de elección en función de la

construcción de su propio trayecto a partir de sus necesidades y de su experiencia sobre las cuales podrá expresar su demanda de formación (Souto, M, 2009).

Por ello, el dispositivo para el desarrollo del primer eje del espacio curricular, ofrece a los estudiantes diferentes modos de vinculación con el contexto universitario, con la carrera elegida, con el conocimiento, consigo mismos y con los otros, en el inicio del trayecto de su formación.

El posicionamiento epistemológico desde el cual se articulan las diferentes tareas y propuestas destinadas a los estudiantes, avanza en una perspectiva de totalidad, en la consideración de convergencias posibles, en la búsqueda de nuevas lecturas para dar cuenta de un objeto, captado, pensado y reconstruido como complejo (Souto, M, 1.997).

La propuesta de trabajo de la cátedra, se construye a partir de la noción de “dispositivo de formación” que, desde los aportes de Marta Souto (2009), se entiende no sólo como una “construcción social” sino también como una “construcción técnica”, dónde la conjunción de espacio y tiempo procuran propiciar un proceso formativo, un encuentro del estudiante consigo mismo y con los otros.

Lo que define un dispositivo es un objetivo estratégico, cuyo logro no se produce de una vez y para siempre, sino que se reinstala de manera permanente, entendiendo cada encuentro desde la interacción con el otro, en la dimensión social (Ardoino, J, 2006), el cual implica un compromiso personal. Formación que no se recibe, no viene desde afuera hacia el individuo, sino que es el individuo el que se forma. Se trata de una aventura interior, pero que necesita de los otros para ser completada (Ferry, G, 2004).

Teniendo presente los aportes de Marta Souto (2009), intento que mis clases se constituyan: tanto en un lugar de encuentro, como de contraposición entre formaciones y deseos individuales y otras formaciones grupales e institucionales. Es en las clases donde se organizan las relaciones con el saber y es la presencia del saber lo que otorga al espacio su valor y su especificidad.

También es importante considerar las palabras de Nicastro y Greco (2009), el trabajo de acompañamiento en la formación nos implica a los docentes en un doble movimiento: mirar

“desde dentro” de la situación y mirar “de frente” a la situación, como si uno invitara, tomando de la mano al “otro”, a salir de su escena y enfrentarse a ella, a ponerse de cara a ella.

Por otro lado, desde mi propuesta, quiero favorecer la participación de los estudiantes, el diálogo en el grupo y con el grupo, a fin de construir un saber significativo, iniciándolos en experiencias compartidas donde la reflexión teórica y el análisis de la realidad estén presentes.

El dispositivo propuesto ,aparta un tiempo en la agenda universitaria para visualizar cuál es la distancia que existe entre el discurso y la praxis, cuando lo que se pretende es pensar en la íntima vinculación existente entre educación y diversidad: (...) comprender la diversidad implica renunciar a la irreductibilidad a un solo centro, a un solo punto de vista y aceptar que el destino de todos es vivir en una condición fronteriza, es decir en el terreno de las intersecciones culturales (...) la diversidad implica movimiento y multiplicidad (Duschatzky, S, 1996, p. 1).

La construcción del dispositivo

Se trata de un dispositivo grupal, diseñado inicialmente como Grupo de Aprendizaje en acompañamiento colaborativo de los alumnos de primer año de la carrera de Ciencias de la Información, respondiendo con ello a la construcción de un puente de inclusión, pertenencia, construcción significativa de la carrera universitaria en general y de la educación en particular; subjetivando las situaciones de conflicto que poseen los alumnos en el desfasaje del nivel secundario al nivel universitario, y que también pretende facilitar la construcción de competencias básicas tendientes a la permanencia en la carrera.

Parto de los distintos niveles de formación que observaba en la clase. Algunos ya ejercían el trabajo, demostrando amplios conocimientos; sin embargo otros que recién iniciaban su carrera, sus conocimientos eran escasos.

Formulo así un instrumento de doble efecto: como soporte académico para los ingresantes y como re significación de sentidos, transformador de actitudes y procedimientos para los alumnos comprometidos en dicha formación. El grupo de estudiantes que cuenta con amplios conocimientos previos en relación con la materia, se desempeñaría en el rol de ayudante-tutor, colaborando en mi tarea docente, con y para los compañeros que aun no conocen de la temática. Por eso digo que el trabajo es de carácter colaborativo.

Considero que mi propuesta tiene un doble enriquecimiento:

* Por un lado, ofrece un aporte de articulación grupal desde el acompañamiento colaborativo que llevarían a cabo los estudiantes conocedores del tema, con el apoyo del docente, interviniendo, ampliando, complejizando las lecturas posibles y ofreciendo las posibilidades de articulación de contenidos.

* Por otro lado, la construcción de un espacio posible de formación en la dinámica grupal: estrategia de implementación cada vez más necesaria en la formación de los estudiantes.

Por todo ello, esta es una estrategia que posibilita a los alumnos, aun teniendo en cuenta sus situaciones particulares, recursos, deseos y opciones personales; un posicionamiento responsable. Esto requiere el reconocimiento paradójico de la formación, ya que quienes se imponen son los propios modelos de referencia. Es necesario un proyecto abierto que conciba a la formación como lugar y tiempo de conversación, y de análisis instituyente de la autogestión, que plantee como objetivo la construcción progresiva de un proyecto pedagógico por cada uno de los sujetos en formación.

La propuesta de trabajo cooperativo, entiende a la cooperación como una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua, en tanto procuran realizar actividades conjuntas, aprendiendo así unos de otros. El Aprendizaje Cooperativo se caracteriza por un comportamiento basado en la cooperación, esto es: una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones, lo que necesariamente implica crear una interdependencia positiva en la interacción alumno-alumno y alumno-profesor, en la evaluación individual y en el uso de habilidades interpersonales a la hora de actuar en pequeños grupos.

El trabajo en grupo permite que los alumnos se unan, se apoyen mutuamente, demuestren mayor voluntad, consiguiendo crear más y cansándose menos...ya que los esfuerzos individuales, articulados en un grupo cooperativo, cobran más fuerza.

Precisamente, el modelo cooperativo se caracteriza por una interacción reforzada, los alumnos actúan compartiendo un esfuerzo con la misma finalidad; ahora bien, toda relación interpersonal cooperativa plantea una doble necesidad: 1ª) una gran implicación en la tarea por parte de todos los miembros del grupo y, 2ª) una eficaz coordinación por parte del profesor

Planificación de la propuesta para desarrollar en la cohorte 2015:

La siguiente situación de enseñanza fue diseñada para alumnos de primer año de la carrera de Ciencias de la Información, La asignatura que enmarca la planificación de clase es “Bases Teóricas de la Ciencias de la Información”. Se propone en principio planificar un eje de la materia. Eje I: Información.

La presente propuesta fue pensada como prueba piloto para el desarrollo de la primera unidad del espacio curricular. Luego de su presentación y visualización del impacto que generó en la clase se propondrán alternativas que impliquen auto-evaluación y co-evaluación del alumno, para que así puedan ver las producciones de los otros.

22

Fundamentación:

Se pretende conectar tanto actividades áulicas como extra-áulica, con la realidad social, la problemática emergente en relación con la información y el hombre que habita esta región, llevándolo a interrogarse acerca de esa problemática y sus posibles soluciones, abriendo debates que capten su interés y perspectivas respecto de la formación, introduciendo la pasión por la lectura, la indagación, la investigación.

Es necesario que el estudiante pueda conocer al “otro” diferente y se interese por su cultura, sus valores, sus necesidades, sólo así es posible “aprehender” que no todos somos iguales y por lo tanto demandamos cosas diferentes, partiendo de situaciones distintas también nos podemos acercar a comprender lo que significa incluir e integrar.

Objetivo general de aprendizaje brindado por la asignatura:

- Adquisición de habilidades procedimentales en relación con la interpretación y selección de los documentos de información, con su posterior reorganización y su transmisión a través del discurso oral y escrito.
- Introducción de los ingresantes al mundo de la información y los aspectos vinculados a ella desde un punto de vista pragmático, teniendo presente el contexto social en que se desarrolla la disciplina.

Objetivos específicos:

- Facilitar la aproximación a las bases conceptuales de las disciplinas informativas y a los referentes teóricos esenciales.
- Identificar los basamentos teóricos y filosóficos de las ciencias de la información influyentes en valoraciones éticas respecto del significado de la profesión en el orden social.
- Incluir al grupo clase como proyecto grupal de integración en la actividad temática “los documentos”, promoviendo el acercamiento de los alumnos al funcionamiento real del trabajo colaborativo con la perspectiva de utilizar sus recursos en futuros trabajos en equipo.

Contenidos conceptuales

Eje I: Información:

- Naturaleza, características. Información como proceso, fenómeno y recurso
 - Fuentes de información. Clasificación: tipo, forma, carácter, reproducción, procedencia, valor y confiabilidad.
 - Elementos de la Pirámide informacional: dato, información, conocimiento, inteligencia.
- Gestión de la información
- La Comunicación. Teorías y Modelos de comunicación. Elementos del proceso de comunicación. Tipos de comunicación. Efectos. Información y comunicación: Relación y diferencias que se establecen.
 - Teorías y Teóricos de Información. Teoría Matemática de Shannon y Weaver. Teoría Semántica de la Información creada por Bar-Hillel y Carnap. Crítica a las Teorías de la información por autores pertenecientes a las Ciencias de la Información.

Actividades:

1. Rastreo bibliográfico sobre el origen histórico de los documentos.
2. Selección del material.
3. Organización, jerarquización, interpretación y sistematización del material bibliográfico.
4. Elaboración de un informe escrito integrador que reúna el material obtenido a través de las fuentes primarias y secundarias.

5. Preparación y presentación de una clase expositiva en el cual se transmite experiencia al resto del grupo.

Metodología de trabajo:

Formación de los grupos de trabajo

Los equipos se formarán con cuatro integrantes. Dados los objetivos de la propuesta, esta cifra resulta, a mi criterio, la más adecuada para propiciar la cooperación grupal, en tanto resultaría excesivo trabajo para equipos formados por duplas e insuficiente para quintetos.

Si bien es cierto que un trabajo cooperativo debe atender a las características particulares de los alumnos para promover la heterogeneidad grupal y que esta sea constructiva, un problema frecuente en el nivel superior, es que el profesor a principios del año lectivo, aún no conoce en profundidad las particularidades de los estudiantes como para organizar adecuadamente los equipos. Tratándose de un curso muy numeroso, se los organizara según lo observado en el cursillo de ingreso, realizando grupos con los que conocen de la temática y los que no, evitando así la formación espontánea de grupos pre-existentes.

Así mismo, la docente comunicará a sus alumnos, que los grupos se modificarán a lo largo del año para otros trabajos, al igual que los criterios de formación de los mismos, instalando una cultura de cooperación sensible a destruir prejuicios, evitando además que el hábito de trabajar siempre con las mismas personas, limite las oportunidades de aprendizaje a lo largo del año lectivo.

Evaluación

La evaluación del trabajo se proyectara en tres instancias:

1. Evaluación continua: para los aspectos del trabajo que deben resolverse en tiempos extra institucionales (búsqueda de material), se fijarán dos momentos de “pre-entrega” en donde el grupo deberá informar al profesor sobre el estado del trabajo, las dificultades encontradas y las estrategias planificadas para resolverlas. Simultáneamente, los grupos serán observados por la docente a lo largo del trabajo; durante el desarrollo de la clase, especialmente en las instancias de interpretación de textos, sistematización de la información y producción del discurso oral y escrito.

El profesor intervendrá sólo cuando juzgue que su orientación es necesaria, ya sea desde el punto de vista social, pedagógico o grupal. Por regla general, permitirá que el grupo resuelva por sí mismo las dificultades que se presenten.

2. Evaluación de la producción final escrita: el trabajo deberá responder a criterios mínimos respecto de la calidad en la información recolectada, su organización y reelaboración en el formato de un informe final compilador.

3. Evaluación de la exposición oral: el grupo deberá organizar la exposición de su trabajo en veinte minutos. Los alumnos podrán planificar una secuencia de exposiciones homogéneas en la que cada participante explicará un segmento de acuerdo con la decisión interna del grupo que respetará intereses particulares, aunque cualquiera de ellos podría ser consultado por algo relacionado con aspectos globales como por ejemplo, las conclusiones generales. La exposición oral podrá enriquecerse con material gráfico que el equipo considere adecuado (láminas, carpetas información adicional, fotografías, etc.)

Cuarto apartado: reflexiones finales

A partir del relato de mi experiencia significativa, la reflexión que quisiera hacer en un primer momento es que el docente puede repensar sus prácticas, buscando en su experiencia personal, conocimientos adquiridos que pueden aplicar en el contexto de sus clases con el fin de enriquecerlas.

En este marco, la narrativa de mi experiencia, permitió detectar fortalezas y debilidades en mis prácticas docente, y a partir de las mismas, desarrollar acciones que contribuyan a mejorar la enseñanza.

Por otro lado quisiera expresar las sensaciones vividas al leer y releer mi relato, reflexionando sobre: ¿Mis estrategias de motivación eran pertinentes al grupo y a la complejidad de trabajar con distintas edades? ¿Estuvo ausente mi estrategia de evaluación?, ¿Mi nueva propuesta será adecuada a la situación que se me presentará?...

Comprendí que toda propuesta de formación es situada. Por eso, el dispositivo de formación propuesto parte de la consideración del ingreso a la universidad como “situación” donde se

construyen tramas de relaciones, de supuestos y expectativas que son necesarias explicitar y revisar en forma continuas.

Teniendo en cuenta el análisis realizado y la interpretación que se ha llevado a cabo de la experiencia relatada, a la luz de los planteos teóricos que enmarcan este trabajo, reflexiono que la dimensión grupal y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilicé en la clase de Trabajos Prácticos de “Bases Teóricas de las Ciencias de la Información”, son dispositivos esenciales a considerar en la labor del docente universitario.

La formación disciplinar de un alumno de la Licenciatura en Ciencias de la Información merece un trabajo minucioso y reflexivo por parte de todos en el equipo de cátedra.

Comprendí que no basta ser transmisores de contenidos, dado que es imperioso que se revise lo concerniente a la aplicación de estrategias que permitan a los educandos pensar por cuenta propia.

Al describir los grupos de trabajo que se conformaron en la clase de mi materia, observé cabalmente las variables que se conjugan en los alumnos que cursan la asignatura. Los individuos que componen un grupo constituyen la única realidad, la exclusiva unidad accesible a la indagación, pues entendí que los procesos psicosociológicos suceden en ellos.

Pude aclarar mis conocimientos. Desde la mirada psicosociológica del análisis logré conocer las diferentes realidades que plantean los estudiantes, las interacciones entre docente y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes, sus expectativas de formación, la diversidad, heterogeneidad, la mirada del otro y consecuencias. Permitiendo así tener una visión multidimensional del sujeto y su formación.

Comprendí, y esto me permitió saber que no todo grupo como lo menciona Marta Souto (1996) es el mismo, con las mismas características, tampoco es lo mismo hablar de Grupalidad, grupos de aprendizaje, grupos de formación entre otros conceptos que me brindaron claridad al momento de confeccionar mi planificación de clases. Es decir, pude darle sustento teórico a una experiencia que tuve como docente, a partir de esto repensar la misma, analizarla y generar un cambio de mirada, dando respuestas a la incertidumbre que llevaba a casa todos los días.

Al descubrir las particularidades de los sujetos y de los grupos, vislumbré la trascendencia que adquieren las planificaciones de los docentes y las propuestas de trabajo. Cada cohorte posee sus cualidades, no es factible la aplicación de modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje estereotipadas. Por esto, es crucial revisar y caracterizar las estrategias y metodologías que se emplean, examinando y contrastando estos datos con las especificidades del alumnado, a los fines de analizar si eran adecuadas y viables para los grupos. Todo esto me llevo a cambiar mi perspectiva de ser docente, conocer los recursos que nos brindan una buena planificación didáctica con sus componentes que en mi nueva propuesta de clase los puse en práctica, como así también lo que Anijovich, R, (2009) menciona a cerca de los momentos de la clase.

En fin, en este trabajo y a partir de los aportes que me brindó la especialización, intenté mostrar cómo la práctica docente es una acción que proporciona saberes que se reconstruyen a partir de los propios recorridos personales. Así, la indagación referente a los dispositivos que en este caso se pusieron en funcionamiento, ha permitido reconocerlos como herramientas que colaboran con la conceptualización y comprensión acerca de los modos en que se edifican las prácticas y las representaciones que las acompañan.

Bibliografía consultada

- Alcalá, M. T (2002). Conocimientos del profesor y enfoques didácticos. Ficha de cátedra. Didáctica I. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ardoino, J. (2005) Complejidad y Formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Camilloni, A. (1995) Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas Trasandinas Sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación. Didáctica de Nivel Superior Universitaria. Chile.
- Camilloni, A. R. W. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As: Paidós.
- Contreras, J. D. (2005) Vivificar la cultura, mover el deseo. En Diario La Vanguardia. Suplemento Cultura/s. 5 de octubre de 2005.
- Díaz Barriga, A. (1999) Ensayo sobre problemática Curricular. 4 ed. México: Trillas. Cap. 1 y 3.
- Davini, M. C. (2008) Métodos de Enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores. Bs As: Santillana. Cap. 1, 2. Parte II y cap. 8.
- Duschatzky, S. (1996) De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. En Revista Propuesta Educativa. Año 7 N° 15. Buenos Aires: Novedades Educativas. Formas de la formación: Dispositivos y estrategias didácticas en situación de ingreso a la
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) Educar la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantiales.
- Edelstein, G. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.

- Fernández, A. M. (1999) El campo grupal: notas para una genealogía (introducción, capítulos I y II) Buenos Aires: nueva versión.
- Ferry, G. (1997) Pedagogía de la Formación. Serie Documentos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2009) Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Morín, E. (1995) Epistemología de la complejidad. En Fried Schnitman (Comp.) Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. México: Paidós.
- Morín, E. (2002) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión, 22.
- Souto, M. (1993) Hacia una Didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M., Barbier y otros (1999) Grupos y Dispositivos de Formación. Colección Formador de formadores. Buenos Aires, Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Souto, M. (2009) Complejidad y formación docente. En Yuni J. (Comp.) La formación docente. Complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.