



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

**DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN LA
UNIVERSIDAD:
UNA PROPUESTA DESDE LA PEDAGOGÍA DEL SENTIDO**

Nombre del Alumno: Solana Salessi

Nombre del Supervisor: Loana Lombardozzi

Mendoza, noviembre de 2020

A mi familia, por brindarme su amor incondicional y su comprensión en la compleja y ardua tarea de alcanzar esta meta.

A mis alumnos, por permitirme acompañarlos en este proceso de construir el mundo y a construirse a sí mismos que es el aprendizaje.

ÍNDICE GENERAL

	Pág
	.
Introducción.....	5
Capítulo I. Contexto Institucional.....	8
1. Universidad Católica Argentina: identidad y misión.....	9
2. La carrera de Profesorado Superior Universitario.....	11
2.1 Objetivos de la carrera.....	12
2.2 Incumbencias del título.....	13
2.3 Perfil del graduado.....	13
2.4. Plan de estudios.....	14
Capítulo II Fundamentación pedagógica.....	18
1. La Pedagogía del Sentido.....	19
2. La enseñanza: una mirada desde la pedagogía del sentido.....	22
3. De la enseñanza al aprendizaje: la mediación pedagógica.....	25
3. 1. Mediar desde la cultura.....	26
4. El aprendizaje: una mirada desde la pedagogía del sentido.....	29
5. La evaluación desde la pedagogía del sentido.....	33
5.1 La explicitación de criterios como reaseguro de las prácticas evaluativas.....	34

INDICE GENERAL (Continuación)

Capítulo III justificación.....	36
1. Caracterización del espacio curricular.....	37
1.1. Pertinencia del espacio curricular en el plan de estudios.....	37
1.2. Organización del programa.....	39
Capítulo IV. Propuesta pedagógica.....	40
1. Mapa de Prácticas.....	41
1.1. Práctica de aprendizaje I.....	42
1.2. Práctica de aprendizaje II.....	44
1. 3. Práctica de aprendizaje III.....	46
2. Propuesta de Evaluación de los Aprendizajes.....	48
2. 1 Criterios de evaluación de los aprendizajes.....	49
3. Propuesta de investigación.....	51
4. Propuesta de extensión.....	55
4.1. La extensión desde la perspectiva de la corresponsabilidad comunicacional.....	55
4.2. La extensión como proyecto de cátedra.....	58
Cierre.....	61
Referencias.....	68

INTRODUCCIÓN

Preguntarse qué es la pedagogía es preguntarse por el acontecimiento pedagógico y por el docente que hace experiencia de él. La pedagogía se convierte en una práctica que se construye en las interacciones, en los saberes y las experiencias en las cuales el sujeto está presente (Gómez & Pulido Cortés, 2016). Por ello, debe concebirse y asumirse desde el ángulo de las relaciones entre seres humanos, desde el momento en que en todo acto educativo hay personas involucradas, sea en la interacción directa o a través de mediaciones discursivas e instrumentales (Prieto Castillo, 2007).

Asumiendo como premisa el encuentro, es posible concebir a la pedagogía universitaria como la “conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo” (Roig, 1997, p. 10). Por ende, en tanto educadores asumimos la tarea de enseñar como un acto de acompañamiento en el proceso de construcción y apropiación del mundo y de sí mismo por parte de cada persona. Nuestra tarea consiste, entonces, en mediar pedagógicamente; vale decir, en promover y acompañar aprendizajes. De aquí que la base de la pedagogía universitaria sea el encuentro de dos personas.

Las implicancias de una pedagogía de estas características son evidentes. Por un lado, “abre para la educación la posibilidad de respetar, sentir, vivir, la dignidad de cada uno de sus integrantes” (Prieto Castillo, 2007, p. 15). En este sentido, la relación pedagógica es asumida como una interacción humana basada en la preocupación por el otro y por uno mismo; en el respecto por el otro y por uno mismo. De aquí que la pedagogía sea, esencialmente, una pedagogía del sentido (Prieto Castillo, 2007).

Enmarcada es esta perspectiva, el presente trabajo se propone los siguientes objetivos:

Objetivo general

- ✓ Elaborar una propuesta pedagógica que contemple las tres funciones básicas de la Universidad: docencia, investigación y extensión.

Objetivos específicos

- ✓ Elaborar un mapa de prácticas de aprendizaje desde la perspectiva de la mediación pedagógica
- ✓ Confeccionar una propuesta de investigación educativa de la propia práctica
- ✓ Proponer una actividad de extensión desde la óptica comunicacional

Estructura interna

El presente Trabajo de Integración Final se estructura en cuatro capítulos. En la Introducción se presentan los objetivos del trabajo. El Capítulo I describe el contexto institucional en el marco del cual se inscribe la presente propuesta de docencia, investigación y extensión. El Capítulo II aborda los fundamentos pedagógicos que sostienen las prácticas de aprendizaje y los proyectos de investigación y extensión. El Capítulo III desarrolla la justificación de la propuesta en el marco del espacio curricular escogido para su elaboración e implementación. El Capítulo IV presenta la propuesta pedagógica propiamente dicha. A modo de colofón, en el cierre se reseñan las conclusiones del trabajo realizado, así como las reflexiones derivadas del paso por la carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Por último, se presentan las referencias bibliográficas consultadas para la ejecución del trabajo.

CAPITULO I

CONTEXTO INSTITUCIONAL

1. Universidad Católica Argentina: identidad y misión¹

La Universidad Católica Argentina (UCA) es un centro de altos estudios instituido por los señores Arzobispos y Obispos que componen el Episcopado de la República Argentina. La fundación de la Universidad fue decidida por el Episcopado Argentino en su Asamblea Plenaria del mes de febrero de 1956, y con este fin, inicia el estudio de proyectos y bases de organización para la UCA. En una nueva Asamblea Plenaria, realizada en octubre de 1957, el Episcopado ratificó aquella decisión. Y en declaración colectiva del 7 de marzo de 1958, festividad de Santo Tomás de Aquino, patrono de las escuelas católicas, declaró oficialmente fundada la Universidad Católica Argentina, bajo la advocación de Santa María de los Buenos Aires. En el año 1959 la sede Rosario de la Universidad comenzó a funcionar de la mano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

La Universidad es una comunidad académica, dedicada a buscar la verdad y cultivar la sabiduría en las distintas disciplinas y ramas del saber, a través de la investigación y la docencia, al servicio del hombre y de la sociedad. La comunidad universitaria se organiza como una institución de altos estudios que implica la conciencia de pertenencia activa de todos sus miembros y fomenta diversos lazos que conforman una red orgánica de relaciones. Fiel al valioso modelo de sus orígenes, la Universidad desea ejercitar una fecunda comunicación de un saber universal a partir del encuentro entre profesores y estudiantes abiertos al esplendor de la verdad, que atrae como bien y brilla como belleza. Esto constituye el corazón de nuestra identidad.

La Universidad Católica es una institución de la Iglesia orientada a articular las verdades de la razón conceptual con el sentido divino de la vida humana a la luz del Evangelio de Jesucristo, el Verbo de Dios en quien está

¹ Estatutos Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires. Boletín Oficial de la República Argentina (20 de marzo de 2003).

la Vida que es la Luz de los hombres y del Magisterio. De este modo adquiere nuevos conocimientos integrándolos en una mirada cristiana del hombre, del mundo y de la sociedad. Posee autonomía institucional, asegura libertad académica para cultivar los diversos saberes y contribuye a afianzar la dignidad trascendente de la persona humana a la luz del Evangelio. Fundada por el Episcopado Argentino, nuestra Universidad fue honrada por la Santa Sede con el título de Pontificia.

Sobre la base de su identidad, la UCA realiza su misión por medio de la investigación, la enseñanza sistemática e integrada de las distintas disciplinas y la formación humanista y cristiana, a partir de sólidos fundamentos científicos y valores éticos que abran al ser humano a la trascendencia. Fiel a la Doctrina Social de la Iglesia, desarrolla actividades de extensión asumiendo su responsabilidad con toda la comunidad, especialmente con los más frágiles, para promover su acceso a la educación superior. La responsabilidad de la UCA se cifra en el logro de la formación de un graduado como alguien “experto en humanidad”. Son fines de esta Universidad:

a) Ser un instrumento de evangelización de la cultura y de diálogo evangelizador entre ciencia y fe.

b) La constante búsqueda de la verdad mediante la investigación, la conservación y la comunicación del saber para el bien de la sociedad, incluyendo esta búsqueda la dimensión moral, espiritual y religiosa y valorando las conquistas de la ciencia y de la tecnología en la perspectiva total de la persona humana.

c) La formación de los estudiantes de manera que lleguen a ser hombres destacados por el saber, preparados para desempeñar funciones de responsabilidad en la sociedad y a testimoniar su fe ante el mundo.

d) La búsqueda de respuestas adecuadas a los graves problemas contemporáneos, particularmente de la realidad argentina y regional, procurando al mismo tiempo una presencia pública, continua y universal del pensamiento católico en todo esfuerzo tendiente a promover la cultura superior.

2. La carrera de Profesorado Superior Universitario

La carrera de Profesorado Superior fue concebida como un espacio de formación pedagógica destinado a profesionales de diversas disciplinas de grado, abocados efectivamente a la enseñanza, o con la intención de incursionar en la docencia. Su sello distintivo en relación con otras ofertas similares es el hecho que, al ser una carrera que se desarrolla en el marco de una universidad católica, el espíritu que anima este currículo consiste en formar profesionales comprometidos con los valores de la Iglesia. Vale decir, docentes que ejerzan su rol desde una concepción humanista, respetando la dignidad de las personas; contribuyendo al acrecentamiento de la verdad y del bien a través del testimonio; participando de la síntesis entre la Fe y la razón.

La carrera se gesta a partir de una demanda latente entre los profesionales que ejercían la docencia en el nivel medio y superior: la necesidad de titularizar horas. Aspiración que sólo puede concretarse en el terreno de la provincia de Santa Fe, disponiendo del título de profesor en la disciplina de grado correspondiente. No obstante, desde su creación en el año 2001, el Profesorado Superior ha logrado instalarse como un referente para la formación pedagógico-curricular. La articulación con la comunidad es una de las principales fortalezas de la carrera, siendo un espacio en el que se ofrecen instancias de formación abiertas y gratuitas, tales como charlas, talleres, cursos breves e, incluso, se articulan propuestas de interés general con otros actores sociales.

El funcionamiento de la carrera se enmarca en las Normas y Reglamentaciones vigentes en la Universidad (Estatutos y Ordenanzas). Depende de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario, y responde a las directivas académicas y administrativas del Decano de la Facultad, asistido por el Consejo Directivo. A su vez, el Decano y el Consejo, dependen del Rector y del Consejo Superior de la Universidad. Los

mecanismos institucionales de supervisión de los distintos aspectos del funcionamiento de la carrera están establecidos por las autoridades de la facultad.

2.1. Objetivos de la carrera

Son objetivos del Profesorado Superior de la Universidad Católica Argentina:

- a) Formar profesionales para el ejercicio del rol docente comprometidos con los valores de la comunidad nacional y de la Iglesia Católica en particular.
- b) Promover una recta conciencia en la búsqueda de la verdad, como instrumento de desarrollo de todos los órdenes de la existencia humana individual y social.
- c) Promover la adquisición, profundización y actualización de los saberes relativos a la formación docente desarrollados en las diversas concepciones teóricas y su significado en los aspectos prácticos de la educación
 - la aplicación a la realidad del rol docente tanto en el nivel medio/polimodal como superior universitario y no universitario
 - su interrelación con las disciplinas propias de su profesión de base
- d) Desarrollar la capacidad para la expresión escrita y oral del propio pensamiento y del pensamiento ajeno, a través del correcto uso del lenguaje y la adquisición de vocabulario específico.
- e) Estimular, afianzar y desarrollar una personalidad equilibrada, capaz de asumir con idoneidad y responsabilidad el ejercicio de su profesión y el perfeccionamiento continuo, de acuerdo con valores que propone la Universidad.
- f) Valorar el sentido y significado que la formación docente continua cobra en la concreción de procesos educativos de calidad que aseguren el perfeccionamiento de las personas.

2.2. Incumbencias del título

El Profesor Superior forma en la Pontificia Universidad Católica Argentina está capacitado para:

- a) Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, en el área de su especialidad, para la Educación Media y la Educación Superior Universitaria y no Universitaria
- b) Asesorar en la dimensión pedagógico-didáctica, en las disciplinas de su especialidad.
- c) Asesorar, conducir y evaluar programas de formación de recursos humanos en el área de su especialidad en cualquier institución educativa formal o no formal

2.3. Perfil del graduado

El Profesor Superior formado en la Pontificia Universidad Católica Argentina se caracteriza por:

- ✓ La permanente búsqueda de una visión integral del saber, de forma tal que se haga vida la síntesis de Fe y cultura.
- ✓ La valoración de su formación especial para guiar procesos educativos que colaboren en la promoción de la dignidad del hombre.
- ✓ La contribución al continuo acrecentamiento de la verdad y del bien a través de la transmisión de esa misma verdad a través de la enseñanza y del testimonio.

Por ello el Profesor Superior egresado de la UCA estará capacitado para:

- a) Analizar críticamente los fundamentos de las diversas teorías pedagógicas para poder así evaluar su significado aplicativo
- b) Describir y enunciar normas acerca del hecho educativo como acto tendiente al perfeccionamiento personal de los educandos
- c) Caracterizar y aplicar procesos didácticos como procesos comunicacionales que apuntan al perfeccionamiento de las personas
- d) Planificar, coordinar y evaluar procesos educativos relativos a la educación en el nivel medio/polimodal y superior universitario y no universitario
- e) Buscar permanentemente la actualización de su formación para la función docente a través de la consulta, selección y jerarquización de nuevas fuentes del saber.
- f) Mejorar continuamente las competencias necesarias para el estudio autónomo, a la par que los criterios rectores del discernimiento intelectual de la verdad
- g) Ejercer la actividad docente con eficacia y responsabilidad en el marco de la cosmovisión cristiana, comprometido con valores éticos.

2.4. Plan de estudios

El Profesorado Superior constituye una carrera articulada en tres semestres, de modalidad presencial, constituida por materias teórico-prácticas y por talleres. Algunas de las asignaturas presentan correlatividades exigiendo, por tanto, la regularización y aprobación de determinadas materias. La duración total del desarrollo del plan de estudios es de 708 horas presenciales (465 teóricas y 420 prácticas). El Cuadro 1 informa la secuencia de asignaturas, la carga horaria presencial y práctica y las correlatividades de acuerdo con el plan de estudios de la carrera.

Cuadro 1.

Plan de estudios correspondiente a la carrera de Profesorado Superior Universitario.

ASIGNATURA		Hs. Pres	Hs. Pra	Hs. Tot.	Correlatividad
PRIMER SEMESTRE					
1	Antropología filosófica	2	1	36	
2	Pedagogía	3	1	48	
3	Didáctica y Currículum I	3	3	72	2
4	Psicología de la educación	2	2	48	
5	Política y Legislación Educativa	2	2	48	
6	Práctica Profesional I		2	24	
SEGUNDO SEMESTRE					
7	Psicología de la adolescencia, juventud y adultez	3	1	48	
8	Didáctica y Currículum II	2	2	72	3
9	Filosofía de la Educación	2	1	36	
10	Teología y Doctrina Social	2	1	36	
TERCER SEMESTRE					
12	Ética y deontología profesional	2	1	36	
13	Investigación y Practica Profesional	2	2	48	
14	Gestión de las Instituciones Educativas	3	1	48	
15	Residencia Pedagógica: Nivel Medio Educación Superior	3	5	96	2-3-6-8-9-11
11	Práctica Profesional II		3	36	2 – 3 - 6

Las concepciones curriculares que subyacen al diseño consisten en una carrera estructurada en etapas, identificadas bajo el rótulo de “semestres”, donde existe una relación de interdependencia con estudios de grado, desde el momento que éstos constituyen una condición *sine qua non* para poder acceder a esta instancia de formación académica, al tiempo que ésta es un requisito ineludible para los profesionales que pretendan titularizar en el ejercicio de la docencia. Además, al constituir una carrera de grado y, por tanto, generar nuevas incumbencias profesionales en sus egresados, su diseño asume una orientación principalmente centrípeta (Camillioni, 2001).

Respecto al formato curricular, coexisten en él una programación lineal y una programación concéntrica, así como un currículum independiente y un currículum correlacionado. En este sentido, del análisis del plan de estudios se desprende que, mientras algunas materias son independientes de las demás (por ejemplo, “Metodología de la Investigación”, “Gestión de las Instituciones Educativas”, etc.); otras presentan correlatividades que permiten presuponer la necesidad de poseer determinados contenidos para facilitar el aprendizaje de otros nuevos. Tal es el caso, por ejemplo, de las asignaturas “Didáctica I”, “Didáctica II” y “Residencias Pedagógicas”. En efecto, su sola denominación ya está indicando una relación de mutua dependencia. Dependencia que se refleja no sólo en el momento de rendir, sino también al momento de cursarlas; habida cuenta que se va profundizando en los contenidos a medida que se progresa en la carrera.

El diseño del Profesorado fue concebido como una colección de asignaturas susceptibles de proporcionar una formación que trascienda lo meramente pedagógico-curricular. Así lo demuestra tanto la inclusión de materias de corte estrictamente filosófico-religioso (por ejemplo, “Teología”, “Antropología”, “Filosofía”, “Ética”, “Doctrina Moral de la Iglesia”), coherentes con la identidad y misión institucional de la Universidad Católica; como de materias tales como “Psicología de la Educación”, “Psicología del

Desarrollo”, “Metodología de la Investigación” y “Gestión de las Instituciones Educativas”. Por otro lado, si bien desde el currículum prescripto no existe una asignatura que asuma un rol preponderante por sobre las demás, desde el currículum en acción sí es posible advertir la prominencia de las materias didácticas y de la residencia; principalmente, desde la mirada de los alumnos y desde lo que ellos comunican explícitamente al resto de los docentes.

En cuanto a la organización curricular, claramente se trata de un currículum basado en disciplinas. En lo que hace al grado de flexibilidad, el plan prescribe un patrón organizado y estructurado de materias; por lo que se trata, entonces, de un currículum cerrado. De este modo, no existe ni la posibilidad que los alumnos escojan los cursos que desean tomar de entre un abanico de asignaturas, ni la opción de resolver la disposición temporal para completar el cursado de la carrera. Se trata, en última instancia, de un currículum uniforme con tiempos uniformes.

Finalmente, en lo que hace a las diversas concepciones epistemológicas, psicológicas, pedagógicas, etc. que animan este diseño, cabe decir que tanto el currículum prescripto como el currículum en acción coinciden. En este sentido, desde el profesorado se sostiene una visión humanista del alumno, respetando su dignidad y promoviendo una recta conciencia en la búsqueda de la verdad como instrumento de desarrollo de la existencia humana. Paralelamente, se concibe al conocimiento desde una visión constructivista, otorgándole al alumno un rol protagónico en este proceso, y alentando a que los docentes, nos esforcemos a fin de lograr que nuestras intervenciones sean “mediaciones pedagógicas”.

CAPITULO II

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

1. La Pedagogía del Sentido

Insertarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje no implica la mera transmisión de información. Tampoco se trata solamente de promover la construcción de conocimientos tendiendo puentes y andamios. Mucho más aún, el hecho educativo presume jugar con la condición humana en una de sus zonas más complejas: la construcción del propio ser (Prieto Castillo, 2007).

En tanto mediadores pedagógicos, asumimos la tarea de educar como un acto de acompañamiento en el proceso de construcción y apropiación del mundo y de sí mismo por parte de cada persona. De aquí que nuestra pedagogía sea, esencialmente, una pedagogía del sentido. Pero ¿Qué supone una pedagogía del sentido? ¿Qué consecuencias tiene sobre nuestras prácticas de enseñanza? En palabras de Prieto Castillo (2007, p. 52):

Una pedagogía del sentido es, en primer lugar, aquella que se centra en las personas, en el proceso de construir humanidad y de construirse a uno mismo. El sentido no se inyecta, se construye en un hacer diario, en una relación personal y grupal, en un largo proceso de descubrimiento y enriquecimiento. El sentido no se improvisa, ni se predica, ni se desarrolla a través de algún taller. Es el fruto de una constante e intensa relación con uno mismo, plasmada en documentos, en materiales en los cuales leerse, en reflexiones sobre modos de actuar y de percibir, y de una también intensa relación con los demás, expresada en espacios en los que puede uno hacer un constante ejercicio de confianza, de fe en la palabra y en las intenciones del otro.

En segundo lugar, una pedagogía del sentido es aquella que se centra en la comunicación. En efecto, la promoción y el acompañamiento se instrumentaliza a través del discurso pedagógico; vale decir, aquél que

facilita el encuentro entre culturas, que tiende puentes y abre caminos entre los saberes previos y los conceptos y métodos propios de cada área de conocimiento, que habilita el establecimiento de relaciones empáticas entre los interlocutores, que personaliza y reconoce la dignidad de todos los participantes del acto comunicativo, que se encuentra sostenido en el entusiasmo, en la capacidad del educador para apasionarse y apasionar con su voz a sus interlocutores (Prieto Castillo, 2007).

Asimismo, una pedagogía del sentido es aquella que legitima los diversos para qué de los que participan del hecho educativo. Al respecto sostiene Prieto Castillo (2007, p. 51):

El sentido para el estudiante pasa por la autoafirmación y la construcción de sí mismo, por el desarrollo de la propia expresión, por la capacidad de interactuar y de comunicarse con el mundo y consigo mismo, por la apropiación de saberes, por un crecimiento sin violencia, por la alegría del aprendizaje y del sentimiento de la propia construcción. El sentido para el educador, en tanto, pasa por el logro personal, por el no abandonarse, por sentirse alguien dentro del hecho educativo, por la pasión por comunicar y por acompañar el aprendizaje, por no renunciar al entusiasmo por el otro.

Las implicancias de una pedagogía de estas características, tanto para nuestras prácticas docentes como para las prácticas de aprendizaje de nuestros estudiantes, son indiscutibles. Por un lado, “abre para la educación universitaria la posibilidad de respetar, sentir, vivir, la dignidad de cada uno de sus integrantes” (Prieto Castillo, 2007, p. 15). En este sentido, la relación pedagógica es asumida como una interacción humana basada en la preocupación por el otro y por uno mismo; en el respecto por el otro y por uno mismo. Como afirma Prieto Castillo (2007, p. 16) “[...] ése el fundamento. Lo demás, todo lo demás, son medios necesarios para hacer real el encuentro y la cooperación entre seres humanos”. Por otro lado, permite convertir nuestras aulas en territorios donde se potencian positivamente las relaciones entre todos los participantes.

En tercer lugar, esta pedagogía reconoce que la búsqueda de sentidos es inherente a cualquier hecho educativo; y que, tales sentidos, antes que impuestos y asumidos, deben ser construidos y apropiados por cada persona, porque en ese acto, precisamente, se constituye como sujeto protagonista de su aprendizaje. Una pedagogía del sentido facilita y promueve interaprendizajes; organiza espacios y tiempos para el trabajo colaborativo; reconoce y alimenta la co-responsabilidad por el aprendizaje que tienen los propios alumnos; valora y se nutre de la comunicación y de la interacción. Asimismo, hace un culto de las diferencias, de las opiniones contrapuestas; cierra grietas a partir del diálogo y el debate constructivo.). En una palabra, una pedagogía del sentido permite de-construir los objetos tal como son dados desde los discursos dominantes, desmantelar los preconceptos, incentivando en los alumnos el rol de lectores críticos de la realidad (Prieto Castillo, 2007).

Finalmente, una pedagogía del sentido permite concebir el aprendizaje humano en el horizonte más amplio del desarrollo humano. En efecto, “en el hecho educativo alguien se construye, desde la enseñanza o desde el aprendizaje; se apropia del mundo o de sí mismo. Nuestra tarea consiste en promover y acompañar aprendizajes de seres que vienen a nosotros mientras se construyen como humanos” (Prieto Castillo, 2007, p. 28).

2. La enseñanza: una mirada desde la pedagogía del sentido

En línea con Prieto Castillo (2007, p. 50), “la búsqueda de sentido es la razón de ser más importante de cualquier propuesta que pretenda ser alternativa”. Pensar alternativas en educación supone un intento de superar lo vigente a partir de la construcción de sentidos. En educación tales sentidos, antes que, impuestos y asumidos, deben ser construidos y apropiados por cada persona, porque en ese acto, precisamente, se constituye como sujeto protagonista de su aprendizaje.

De la diversidad de sentidos y fines posibles para educar, decido repensar mi espacio curricular con una propuesta alternativa sostenida en cuatro pilares fundamentales: educar para convivir; educar para la incertidumbre, educar para la complejidad y, educar para la comprensión. (Prieto Castillo, 2007). Siguiendo al autor:

Educar para convivir reivindica el carácter gregario inherente a la naturaleza humana. Eleva a la categoría de necesidades ineludibles al trabajo en equipo, a la participación, a las emociones, a las relaciones interpersonales; al tiempo que reconoce abre el juego a las diferencias e invita al ejercicio de la tolerancia, la negociación y el aprendizaje. En este sentido, una propuesta alternativa basada en educar para convivir es una propuesta que facilita y promueve interaprendizajes; que organiza espacios y tiempos para el trabajo colaborativo; que reconoce y alimenta la co-responsabilidad por el aprendizaje que tienen los propios alumnos; que valora y se nutre de la comunicación y de la interacción. Es, asimismo, una propuesta que hace un culto de las diferencias, de las opiniones contrapuestas; que cierra grietas a partir del diálogo y el debate constructivo (Prieto Castillo, 2007, 16).

Del mismo modo, educar para la incertidumbre supone educar para interrogar en forma permanente la realidad, “cultivando una pedagogía de la pregunta” (Prieto Castillo, 2007, p. 11). Se trata de invitar a resistir el impulso

de aventurar respuestas y persistir en el ejercicio de la interrogación. En una palabra, educar para de-construir los objetos tal como son dados desde los discursos dominantes; educar para dismantelar los preconceptos, incentivando en los alumnos el rol de lectores críticos de la realidad.

Paralelamente, educar para la complejidad pretende ampliar el horizonte de variables a poner en tensión al momento de problematizar dicha realidad. Desde este principio se aspira dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan evitar reduccionismos y análisis fragmentados, así como explicaciones débilmente sostenidas por argumentos vacíos e inconexos (Prieto Castillo, 2007).

Como corolario de los principios anteriores o, mejor dicho, como denominador común de todos ellos, educar para la comprensión aspira lograr no sólo una comprensión intelectual u objetiva. Mucho más aún, “consistente en aprehender el objeto de conocimiento; en integrar el el texto y su contexto. La comprensión a la que alude este principio es, sobre todo, comprensión intersubjetiva. Vale decir, la construcción de un conocimiento de sujeto a sujeto” (Prieto Castillo, 2007, p. 18).

La elección de tales principios dista de ser arbitraria encontrándose fundamentada, principalmente, en las características de mis alumnos y en el tono de las temáticas, muchas veces controversiales, que constituyen los contenidos de la asignatura en la que me desempeño.

Respecto al primer aspecto, los alumnos que cursan la carrera de Profesorado Superior son profesionales egresados de diversas carreras de grado. Algunos provienen de carreras enmarcadas en las humanidades y el arte, en tanto que otros se han formado en ciencias exactas, ciencias de la salud, ciencias sociales o ciencias económicas. A esta diversidad de formaciones de base se agrega la disparidad en sus recorridos profesionales, ya que entre los alumnos se encuentran personas con y sin experiencia en la docencia de nivel medio o superior. Sumado a eso, la edad de los alumnos es heterogénea, encontrando desde recientes egresados

(que no superan los 23 años), a profesionales con más de 20 años de trayectoria que han decidido, sea por “vocación” o por otras motivaciones, formalizar una función que ya venían desempeñando o, simplemente, llevar a la práctica un deseo de capacitación que tenían postergado.

En cuanto a los contenidos, “Psicología del Desarrollo” es una asignatura que trabaja con las categorías de adolescencia, juventud y adultez; categorías que, lejos de agotarse en aspectos meramente cronológicos, biológicos u universales, se encuentran atravesadas por la cultura, por la historia, por el contexto social e, indudablemente, por la subjetividad de los involucrados. ¿Qué es la adolescencia?, ¿cuándo comienza y cuándo finaliza?, ¿qué es la adultez?, ¿qué “hitos” se erigen en marcadores de madurez psicológica? Interrogantes como éstos carecen de respuestas únicas y acabadas exigiendo, por ende, renunciar a los dogmas, a las certezas, a los prejuicios, a las visiones unilaterales, a las lecturas parciales y fragmentadas. Contenidos como éstos, en cambio, invitan al desafío de problematizar, aprehender y comprender la realidad social y, particularmente, las posibles configuraciones y modos de la subjetividad en distintos momentos del ciclo vital.

En conclusión, frente a un panorama signado por la diversidad, la diferencia y la exigua tolerancia, “educar para la convivencia” y “educar para la comprensión” se tornan en imperativos “categóricos” para cualquier propuesta educativa que aspire ser alternativa. Del mismo modo, “educar para la incertidumbre” y “educar para la complejidad” deben erigirse en principios transversales de la educación en su conjunto y, fundamentalmente, de la educación universitaria. Qué egresado pretendemos formar; qué alumno esperamos encontrar; en qué lugar vamos a posicionarnos y desde qué función vamos a desempeñarnos deben ser preguntas directrices de nuestra labor como educadores.

3. De la enseñanza al aprendizaje: la mediación pedagógica

Siguiendo a Prieto Castillo (2007, p. 3) “toda acción humana se encuentra mediada por las herramientas y signos disponibles en la cultura donde se desenvuelve. Todo desarrollo singular lleva la impronta de la mediación cultural que lo sostiene”. En tanto proceso, la mediación conlleva la capacidad de transformar nuestras cogniciones y percepciones; la forma cómo aprehendemos el mundo y nos constituimos como sujetos.

Pensar la mediación desde la perspectiva pedagógica supone asumirla como un acto de acompañamiento y promoción del aprendizaje o; más precisamente, “el proceso de construcción y apropiación del mundo y de sí mismo por parte de cada persona” (Prieto Castillo, 2007, p.5).

Mediación pedagógica...Empresa desafiante la que asumimos quienes abrazamos la educación como profesión. ¿Cómo hacerlo?, ¿de qué modo acompañar sin invadir?, ¿cómo facilitar el despliegue de la autonomía sin caer en el extremo del abandono y de la indiferencia? Todos estos interrogantes se desvanecen en la medida en que logremos posicionarnos en el umbral pedagógico de cada aprendiz. Vale decir, “en ese espacio donde se encuentran el pasado y el futuro en el presente del acto educativo” (Prieto Castillo, 2007, p. 13); donde se conjuga lo experimentado, lo internalizado con la expectativa de lo no conocido y las proyecciones de un futuro incierto. No se media pedagógicamente desconociendo este espacio, trasponiéndolo o sobreestimándolo.

Siguiendo a Prieto Castillo (2007, p. 14):

Llamamos pedagógica a una mediación capaz de acompañar y promover el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y apropiarse del mundo y de sí mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar. La tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado las competencias necesarias para seguir por sí mismo.

Ahora bien, si el umbral pedagógico es el escenario en el cual se juega la mediación, ¿quiénes son los actores? ¿Cómo es la escenografía en la que se erige y construye el aprendizaje? Reconocer a cada aprendiz como protagonista en el proceso de apropiarse del mundo y de sí mismo no implica concebir al aprendizaje como un monólogo; vale decir, como un acto solitario del cual cada uno es actor, guionista y director al mismo tiempo. Por el contrario, en todo proceso de aprendizaje intervienen actores secundarios mediando la experiencia educativa. Las instituciones y los educadores son corresponsables del aprendizaje, desde el momento que tienen que arbitrar los medios necesarios para favorecer un clima pedagógico positivo. Vale decir, “una experiencia de aprendizaje rica en hallazgos, en esfuerzos y en encuentros” (Prieto Castillo, 2007, p. 16). Los docentes, las instituciones y los materiales didácticos son partícipes necesarios para que la obra del aprendizaje pueda desplegarse en todo su potencial. Y ello sólo puede lograrse desde la promoción y el acompañamiento.

3. 1. Mediar desde la cultura

Siguiendo a Prieto Castillo (2007, p. 19) “mediar con la cultura no es otra cosa que capitalizar los desarrollos tecnológicos, las creaciones artísticas, las teorías y los hallazgos de la ciencia; incluso, las experiencias personales, con el único propósito de alzar andamios que permitan construir aprendizajes”. En este sentido, “es posible mediar con toda la cultura: con los textos y las imágenes, con las fórmulas y los números, con las fantasías y los hechos de la realidad cotidiana, con las creencias y las evidencias científicas” (Prieto Castillo, 2007, p. 19).

Las tecnologías digitales transformaron todos los aspectos del escenario social, revelaron complejas reconfiguraciones e hibridaciones de lo público y lo privado, se convirtieron en mediadoras de identidad, y transformaron los modos de circulación del saber y gestión del conocimiento.

Frente a este panorama, abordar el impacto de las TIC en el ámbito educativo constituye un capítulo fundamental para comprender el aprendizaje en la universidad en el siglo XXI. Así como toda la vida social ha sido mediada por las TIC digitales y las redes inalámbricas, también los procesos de enseñanza-aprendizaje están siendo movilizados, por lo que no podemos posicionarnos como meros espectadores de los cambios que están aconteciendo.

Las TIC se encuentran abiertas a la apropiación, el re-diseño y la re-organización por parte de los usuarios. Por lo tanto, debemos definir cuál será la utilidad y el rol que se le dará a estas tecnologías en la enseñanza. Debemos pensar el "ensanchamiento" en términos de transversalidad (en oposición a la educación verticalista o unidireccional del docente al estudiante). Y en esa transversalidad entra el aprendizaje colaborativo. Por ejemplo: aplicaciones como Wiki, donde el ensanchamiento del aula se da a través del trabajo realizado fuera del tiempo de clase, a través del tiempo que dedicamos a investigar y a generar nuestro propio material (Cortés, 2014).

Una wiki es una aplicación informática que reside en un servidor web y a la que se accede con cualquier navegador y que se caracteriza porque permite a los usuarios añadir contenidos y editar los existentes. Los wikis están siempre en un estado de flujo, por lo que jamás se considera una página como definitiva o terminada. Los autores asumen una perspectiva ante sus textos en la que la necesidad de exactitud y completad es más relajada que en otros géneros, pudiendo dejarse aspectos abiertos y sin concluir. Sumado a eso, las wikis pueden ser vistas como una tecnología rupturista frente a la estructura unidireccional de la mayoría de las aplicaciones web, ya que otorga derechos simétricos a todos los participantes. En efecto, basa su éxito en la actividad colectiva de reflexión y comunicación y en la autoorganización de la comunidad (Adell, 2007).

Aprender en un entorno wiki es aprender alfabetización tecnológica, crear contenidos en un entorno digital, el arte de la colaboración, construir

consenso, crear conocimiento explícito desde la comprensión tácita y comunicar ideas de manera efectiva a otras personas a través de entornos de comunicación en red. Aprender en un wiki no es solo aprender los contenidos objeto de estudio, es también desarrollar capacidades relacionadas con la nueva manera de adquirir, crear, compartir y distribuir conocimiento en la sociedad de la información, capacidades que necesitamos imperiosamente potenciar en nuestros estudiantes (Adell, 2007). La instancia de aprendizaje con el grupo se convierte en un recurso excepcional (Prieto Castillo, 2007).

Frente a un contenido nuevo y complejo promover aprendizajes colaborativos y coparticipar a los alumnos en la construcción del conocimiento se erige en una estrategia clave para crear zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979). Si la colaboración permite obtener niveles de rendimiento superiores (Solomon, Perkins & Globerson, 1992), conformar grupos heterogéneos integrados por profesionales de diversas áreas, edades y experiencias en la docencia, crea condiciones de posibilidad inigualables para promover aprendizajes dentro de la zona de desarrollo próximo. Asimismo, y no menos importante, establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, en el que tengan cabida la curiosidad, el interés y la comunicabilidad también pueden contribuir a crear este espacio, desde el momento que “todo aprendizaje es interaprendizaje” (Prieto Castillo, 2007, p. 7).

4. El aprendizaje: una mirada desde la pedagogía del sentido

¿Cuál es la meta hacia la cual aspiramos los docentes que asumimos la responsabilidad de acompañar, guiar y sostener el proceso de apropiarse del mundo y de sí mismo que cada aprendiz lleva adelante durante su itinerario formativo? La respuesta a esta pregunta irrumpe con fuerza de la mano de teorías cognitivistas de la reestructuración, de la cual la propuesta de Ausubel (1976) constituye su expresión más paradigmática. Enmarcada en dicha teoría la respuesta a mi pregunta se torna una certeza indubitable: la meta de la mediación pedagógica no es otra que el aprendizaje significativo.

Ahora bien, ¿acaso no todo aprendizaje es significativo para el alumno? O, mejor dicho, ¿qué características debe reunir un aprendizaje para ser catalogado como tal? Haciendo propias las reflexiones de Prieto Castillo (2007) tal vez baste con afirmar que significativo es un tipo de aprendizaje que produce desarrollo; vale decir, que produce crecimiento en el sentido de abrirse a otras formas de comprender. Significativo es el aprendizaje que se articula con los saberes y aprendizajes anteriores del aprendiz, con sus experiencias y percepciones. Siguiendo a Ausubel (1976) el aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva pieza de información con la estructura cognitiva del sujeto de forma no arbitraria. Por el contrario, los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto a partir de la interacción con lo que el autor denomina subsumidores o ideas de anclaje; los que, a su vez, también resultan transformados y enriquecidos volviéndose progresivamente más diferenciados, elaborados y estables.

Preguntarnos por el aprendizaje implica interrogarnos también por las condiciones de posibilidad para que ese aprendizaje ocurra. Al respecto, Piaget (1986) y Vigotsky (1979) constituyen dos autores referentes para problematizar la articulación entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo y,

particularmente, para reflexionar sobre el aprendizaje significativo en toda su complejidad. El primero aporta una teoría que otorga al sujeto el rol protagónico en la construcción del conocimiento y de herramientas intelectuales cada vez más potentes mediante las cuales dar cuenta de la realidad y sus transformaciones. El segundo en tanto, pone en primer plano la naturaleza tríadica del desarrollo humano, resaltando la importancia de la función mediadora del otro y de la cultura (Prieto Castillo, 2007).

Quienes asumimos la tarea docente desde su función pedagógica renunciamos a ser líderes porque reconocemos que no hay mejor artífice del conocimiento que uno mismo. No obstante, declinar al liderazgo no supone que permanezcamos indiferentes. Contrariamente, nos coloca frente a una responsabilidad ética mucho más importante; la responsabilidad de guiarlo, sostenerlo, escoltarlo y brindarle herramientas favorecedoras de su aprendizaje. ¿Cómo hacerlo? ¿Desde qué lugar actuar sin invadir ni avasallar? Vygotsky (1979) parece tener la respuesta.

Su teoría aporta un recurso extraordinario: el concepto de “zona de desarrollo próximo”. Este constructo refiere a “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979). Dicho concepto inaugura una nueva forma de pensar la relación entre desarrollo y aprendizaje. De este modo, subraya la importancia que tiene considerar el nivel evolutivo real para que puedan tener lugar los aprendizajes. No obstante, en lugar de circunscribir el proceso a este estado de desarrollo, lo asume como punto de partida, iluminando que toda persona es capaz de avanzar más allá de este punto cuando recibe la guía necesaria. Así, mientras que el nivel de desarrollo real define funciones mentales que ya han madurado (es decir, los productos finales del desarrollo); la zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún se encuentran en proceso de maduración, o el desarrollo mental prospectivo. Como sostiene

Vygotsky, (1979, p. 14) “el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje”.

Si aceptamos esta distinción planteada por el autor, es inevitable eludir este reto: en lugar de limitar nuestras prácticas al nivel de desarrollo real de nuestros alumnos, potenciemos su capacidad de aprendizaje, amplifiquemos sus posibilidades ¿Cómo hacerlo? Interpelada por lineamientos concretos y generales a partir de los cuales fomentar esta zona, descubro que la instancia de aprendizaje con el grupo se convierte en un recurso excepcional.

En este sentido, para crear zona de desarrollo próximo una de las claves puede residir en promover aprendizajes colaborativos; vale decir, en coparticipar a los alumnos en la construcción del conocimiento. Si la colaboración permite obtener niveles de rendimiento superiores (Solomon, Perkins & Globerson, 1992), conformar grupos heterogéneos integrados por profesionales de diversas áreas, edades y experiencias en la docencia, crea condiciones de posibilidad inigualables para promover aprendizajes dentro de la zona de desarrollo próximo. Asimismo, y no menos importante, establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, en el que tengan cabida la curiosidad, el interés y la “comunicabilidad” también pueden contribuir a crear este espacio, desde el momento que “todo aprendizaje es interaprendizaje” (Prieto Castillo, 2007, p. 7).

La mediación pedagógica adquiere todo su sentido cuando logra experiencias pedagógicas decisivas. En este sentido:

Caracterizamos una experiencia pedagógica decisiva como un encuentro entre maestros y aprendices, basado en la vivencia de prácticas sostenidas en metodologías y conceptos, que calan hondo en cada participante, en lo intelectual, en lo emocional y en su vida toda. Una experiencia educativa sólo se torna verdaderamente pedagógica cuando logra desafiar a cada estudiante para impulsar su

desarrollo intelectual, su capacidad de comprensión y de contextualización del contenido De aquí que el hacer se convierta en el eje del aprendizaje, y en principal facilitador de una experiencia decisiva para el aprendiz (Prieto Castillo, 2007, p.69).

5. La evaluación desde la pedagogía del sentido

La evaluación es una actividad instituida en el ámbito educativo, aunque no explicitada suficientemente por sus actores. Se percibe en el imaginario de las instituciones universitarias una especie de consentimiento tácito e indiscutido, de acuerdo con el cual el examen es la única forma en la que el alumno puede dar cuenta de su aprendizaje. Y desde este acuerdo casi inconsciente y acrítico, actuamos docentes y alumnos. El silencio tejido en torno al examen es directamente proporcional al grado de naturalización con que éste se presenta ante la sociedad. Se trata de un silencio que actúa como un auténtico blindaje (Del Vecchio, 2012; Prieto Castillo, 2007).

La pedagogía del sentido invita a deconstruir la práctica de la evaluación para que en lugar de ser un acto de violencia simbólica (Prieto Castillo, 2007), pueda instituirse en una instancia más de aprendizaje. Vale decir, en un instrumento más de mediación pedagógica. Desde esta perspectiva la evaluación busca integrar proceso y productos. En palabras de Prieto Castillo (2007, p. 45), “a mayor riqueza del primero mejores productos, y cuando mejores son éstos mayor enriquecimiento del proceso. Esa integración permite a su vez una gratificación por el sentido que se va haciendo realidad para el interlocutor”.

En línea con esta perspectiva, es necesario pensar la evaluación de modo que implique a los alumnos, desde el momento que las tareas de evaluación son también tareas de aprendizaje. Es preciso proporcionar retroalimentación de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y la utilicen para progresar en sus aprendizajes. De este modo, la evaluación debe ser concebida en función de la construcción de aprendizajes y de reafirmación personal del aprendiz, y no de destrucción y de violencia (Del Vecchio, 2012).

Desde la pedagogía del sentido no se pretende negar la importancia del contenido en la evaluación de los aprendizajes. Vale decir que, el problema no reside en el contenido sino en lo que se hace con él; en lo que el docente y la institución educativa espera que los alumnos hagan con él. En otras palabras:

Que la evaluación pondere el saber no tiene por qué ser necesariamente negativo. Si lo que se valora es lo que el alumno hace con los contenidos; vale decir, si reconstruye conocimientos, reelaborándolos, recreándolos, aplicándolos, una evaluación centrada en el saber se encuentra perfectamente en sintonía con nuestra función como mediadores pedagógicos. Si el contenido se acompaña de procesos de reflexión y crítica, la reproducción cede su lugar a la apropiación. Y justo en este punto, el saber y el saber hacer se fusionan (Prieto Castillo, 2007, p. 49).

Cuando el interlocutor construye conocimientos y los expresa, reelabora información, experimenta y aplica, recrea posibilidades e incluso simula e inventa. Todo esto habla de un proceso intenso de producción, cada producto ha sido logrado mediante un esfuerzo significativo enmarcado en el sentido general del proceso. Una producción así entendida constituye la esencia del aprendizaje (Prieto Castillo, 2007).

5.1. La explicitación de criterios como reaseguro de las prácticas evaluativas

Si toda instancia de evaluación debe concebirse como una etapa más del proceso de aprendizaje; toda circunstancia de aprendizaje, actividad o elaboración que los alumnos enfrentan, demanda sobre cuáles son los criterios que han de permitir reconocer su concreción y que han de ayudar a comprender su valor. Los criterios son, siguiendo a Litwin (2008, p. 124):

Aquellos recursos para evaluar las producciones de los estudiantes, contruidos a partir de experiencias concretas; contextualizados, modelados por un devenir temporal. Constituyen referentes que permiten al docente emitir un juicio sobre el valor de la tarea desempeñada, posibilitando eventualmente una corrección globalizada integral, más acorde con la significación de una elaboración compleja.

Dado que la evaluación es un quehacer fundamentalmente ético, es inherente a nuestra labor docente elaborar y transparentar el conjunto de criterios sobre los cuales calificamos, valoramos y apreciamos los procesos de aprendizajes de nuestros alumnos. La explicitación de tales criterios contribuye a la ecuanimidad e imparcialidad de la evaluación, al tiempo que posibilita un reconocimiento del alumno desde el lugar del acompañamiento (Prieto Castillo, 2007).

En la misma línea, Del Vecchio (2012, p. 21) afirma que “para seguir construyendo una práctica evaluativa como acto moral y no sólo técnico es clave compartir con los estudiantes la construcción de los criterios de evaluación e, inclusive, invitarlos a participar en su formulación”. La intervención activa de los alumnos los predispondrá favorablemente a asumir la responsabilidad en su propia evaluación. Y dicha corresponsabilidad, a su vez, nos relevará del derecho unilateral a la actividad evaluativa que como docentes nos arrogamos, contribuyendo a la construcción conjunta del conocimiento evaluativo. La evaluación deviene así en un proceso reflexivo en el que “el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos” (Padilla Carmona & Gil Flores, citado en Del Vecchio, 2012, p. 23).

CAPITULO III

JUSTIFICACIÓN

1. Caracterización del espacio curricular

La asignatura “Psicología del Adolescente, el Joven y el Adulto” se ubica en el segundo semestre de la carrera de Profesorado Superior. Son objetivos de la asignatura:

- ✓ Comprender el proceso de desarrollo en la adolescencia, juventud y adultez
- ✓ Identificar los aspectos del desarrollo físico, cognitivo y social en los distintos períodos del ciclo vital, a partir de la adolescencia
- ✓ Inferir el efecto de lo social en la construcción de la subjetividad del sujeto
- ✓ Integrar las problemáticas específicas del desarrollo con la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje

1.1. Pertinencia del espacio curricular en el plan de estudios

La adolescencia, juventud y adultez son momentos del ciclo vital de un sujeto, abordadas principalmente por la psicología del desarrollo, que estudia los procesos de cambio psicológico que ocurren a lo largo de la vida. Como disciplina, ha sufrido extraordinarios cambios, tanto en la producción de datos como en las perspectivas conceptuales desde los que se analizan. Un mayor énfasis en los temas relacionados con los aspectos y cambios biológicos relevantes para entender los procesos evolutivos, las problemáticas sociales y culturales y su incidencia en el desarrollo emocional, han tenido un auge muy importante en los últimos años.

La psicología evolutiva contemporánea sigue estando caracterizada por un pluralismo de perspectivas teóricas, pero dentro de esa diversidad, algunas tendencias han ido adquiriendo protagonismo. A partir de 1970, se produce una fractura conceptual y metodológica con los modelos tradicionales, nutriéndose con los aportes de otras disciplinas como, por ejemplo, la etología, la ecología, la perspectiva cognitiva.

Una diferencia fundamental vinculada a la temática de esta asignatura radica en que se ha extendido el período de estudio del desarrollo, incluyendo lo que sucede con el sujeto después de la adolescencia, abordado actualmente desde la conjunción de varias perspectivas, que trasciende lo biológico. La maduración sigue una secuencia más fija y predecible cuanto más cerca estemos del principio de la trayectoria del ciclo vital individual. Llega un momento en que lo fundamental de la maduración biológica ya ha ocurrido, como sucede una vez que se completan todos los cambios de la pubertad que transforman el cuerpo infantil en adulto. A partir de ahí otros factores tienen mayor incidencia para explicar las características diferenciales de la juventud, adultez y vejez. La cultura a la que se pertenece, el momento histórico de desarrollo de esta cultura específica, los subgrupos sociales de inserción de las personas, y los rasgos y características individuales son fuentes de variación que hacen que no haya dos perfiles de desarrollos idénticos. La edad social, psicológica, funcional, biológica, se agregan a la edad cronológica combinándose en cada ser para configurar una persona única e irrepetible.

La inclusión de este espacio curricular en la carrera docente se fundamenta en la necesidad del profesor de conocer las características psicológicas de las etapas del ciclo vital de adolescencia, juventud y adultez, para organizar y secuenciar los contenidos, seleccionar el tipo de actividades y recursos a utilizar para garantizar un aprendizaje no arbitrario, y planificar las acciones evaluativas teniendo en cuenta la diversidad de mediadores psicológicos que entran en juego en este complejo proceso de enseñanza aprendizaje.

1.2. Organización del programa

El programa de “Psicología del Joven, el Adolescente y el Adulto” se estructura en tres ejes conceptuales; a saber:

- a) Eje conceptual I: el ciclo vital humano, cambio y continuidad
- b) Eje conceptual II: desarrollo psicosocial en la adolescencia
- c) Eje conceptual III: desarrollo psicosocial en la juventud y en la adultez

Dentro del primer eje, los contenidos conceptuales que se incluyen Nociones introductorias sobre Psicología del Desarrollo: Breve caracterización de las etapas del ciclo vital. Desarrollo y crecimiento. Constitución y Construcción del psiquismo

En el segundo eje, los contenidos conceptuales abarcan: Pubertad y su impacto en el psiquismo. El Síndrome de la Adolescencia Normal. Duelos por el cuerpo de la infancia, el rol y la identidad infantil y por los padres de la infancia. La construcción subjetiva y social de los adolescentes. La adolescencia en los nuevos escenarios. Los adolescentes del Siglo XXI: El narcisista, el desafiante, el hiperconectado. Las problemáticas asociadas a la adolescencia resolutiva. Los Duelos en la Posmodernidad. Las tecnologías de la información y la comunicación. La construcción de identidad en la generación APP.

Finalmente, el tercer eje se estructura en torno a los siguientes contenidos: La adultez emergente y el ingreso a la edad adulta. El desarrollo cognitivo del joven y el adulto. El perfil del alumno universitario. El desarrollo psicológico en la adultez temprana: integración y expansión de la personalidad, identidad e intimidad. El desarrollo en las esferas del trabajo, el ocio y la familia. El desarrollo psicológico en la adultez intermedia y tardía: crisis de la mediana edad. Cambio y continuidad. La Generatividad. El ciclo

de vida familiar. La adaptación como tarea evolutiva central. Adulthood and psychological maturity.

CAPITULO IV

PROPUESTA PEDAGÓGICA

1. Mapa de Prácticas

En el marco de la propuesta pedagógica para la enseñanza se han elaborado tres prácticas de aprendizaje. Las mismas, se presentan a modo de secuencia didáctica para el tercer eje del programa de la asignatura. Los contenidos a trabajar incluyen la caracterización psicológica de la etapa denominada “adultez emergente”; la caracterización cognitiva de los jóvenes y adultos; y, la caracterización psicosocial de los alumnos de dicha franja etaria. El Cuadro 2 presenta el itinerario de prácticas.

Cuadro 2.

Itinerario de prácticas de aprendizaje

Unidad	Práctica de aprendizaje	Instancia de aprendizaje	Tipo de práctica	Educación para
Eje Temático III	Práctica I	Aprendizaje con el Grupo	Práctica de interacción	Educación para la incertidumbre
		Aprendizaje con los materiales, medios y tecnologías	Práctica de aplicación	Educación para la significación
				Educación para la complejidad
				Educación para la comprensión
Eje Temático III	Práctica II	Aprendizaje con el Grupo	Práctica de interacción	Educación para la incertidumbre
			Práctica de aplicación	Educación para la complejidad
				Educación para la comprensión

Cuadro 2 (Continuación)

Itinerario de prácticas de aprendizaje.

Unidad	Práctica de aprendizaje	Instancia de aprendizaje	Tipo de práctica	Educación para
Eje Temático III	Práctica III	Aprendizaje con el Grupo	Práctica de interacción	Educación para la incertidumbre
		Aprendizaje con los materiales, medios y tecnologías	Práctica de reflexión	Educación para la significación

1.1. Práctica de aprendizaje I

En esta práctica vamos a comenzar a analizar una de las etapas más novedosas dentro del ciclo vital humano que considera la Psicología Evolutiva: la Adulthood Emergente.

Para comenzar tomémonos unos instantes para reflexionar ¿Cuándo termina la adolescencia? ¿Cuándo comienza la adultez? Comencemos esta práctica poniéndole voz a los protagonistas: ustedes. Nos interesan en primer lugar sus percepciones y vivencias subjetivas, ya que muchos de ustedes pueden considerarse “adultos emergentes”.

Dado que el constructo irrumpió en la literatura académica recientemente, registrándose las primeras publicaciones científicas en el año 2004 en Estados Unidos, son escasos los materiales bibliográficos y, mucho más exiguos aún los textos en nuestro idioma. Frente a este panorama vamos a elaborar nuestra propia bibliografía de cátedra mediante la herramienta wiki, en el marco de lo que se denomina “manual de la clase/autoría colaborativa”.

A esta tarea la desarrollaremos a lo largo de cuatro clases, requiriendo también una cuota de trabajo extra-aúlico, y trabajaremos en pequeños grupos.

En la primera clase recibiremos una breve capacitación en este recurso, en su lenguaje, en sus características formales, en las opciones disponibles para editar y configurar textos.

Con miras a garantizar que elaboraremos un material académico riguroso, en la segunda clase trabajaremos sobre algunos lineamientos conceptuales. Aprovecharemos esta clase para conocer posibles fuentes bibliográficas, repositorios digitales y bases de datos científicas a fin de que puedan consultarlos en su búsqueda de información.

Durante la tercera clase cada uno de los equipos recibirá una consigna específica sobre la cual trabajar. Por ejemplo:

- ✓ ¿A qué se denomina Adultez Emergente y dónde se ubica dentro del ciclo vital?
- ✓ ¿Cuáles son las características psíquicas dominantes de esta etapa?
- ✓ ¿Cuáles son los factores psicosociales, históricos y culturales que influyen en dicha etapa?
- ✓ ¿Cuáles son las principales diferencias entre Adultez Emergente, Adultez propiamente dicha y Adolescencia Eterna?

Los mismos deberán ser analizados a partir de los contenidos desarrollados en la clase anterior, y de la literatura específica que ustedes mismos hayan logrado recabar.

Finalmente, durante la última clase compartiremos las producciones grupales y compaginaremos la wiki que contendrá todas las respuestas a todas las consignas que hemos planteado la clase anterior.

Queremos partir con ustedes desde sus experiencias y comenzar a construir con ella y desde ella. Por eso, en esta práctica esperamos que:

1) compartan sus opiniones, percepciones y vivencias en torno a la adultez como etapa diferenciada de la adolescencia

2) se interioricen en algunas herramientas del recurso con el que vamos a materializar esta práctica: la wiki

3) incorporen algunas nociones conceptuales básicas y conozca algunas fuentes bibliográficas específicas de consulta

4) trabajen en grupo en la producción de un texto que dé respuesta a un interrogante concreto

5) compartan su producción a fin de compaginar la wiki

1. 2. Práctica de aprendizaje II

De acuerdo con los descubrimientos de Piaget, la inteligencia es una construcción con función adaptativa que evoluciona dando lugar a estructuras de pensamiento cualitativamente diferentes. Por eso, no está de más preguntarnos ¿cómo piensa un niño? ¿cómo enfrenta intelectualmente la realidad un adolescente? ¿cómo razona un adulto? Para resolver esta práctica, los invitamos a que vaya cumpliendo con las actividades que están secuenciadas a continuación.

Les proponemos una primera actividad tendiente a resolver las diferentes situaciones problema que se presentan a continuación. Para ello, vamos a trabajar en pequeños grupos.

A) ¿Cuál es el menor número de personas que se requiere para que en una familia haya: un abuelo, una abuela, tres hijos, 3 hijas, 2 madres, 2 padres, una suegra, un suegro y una nuera?

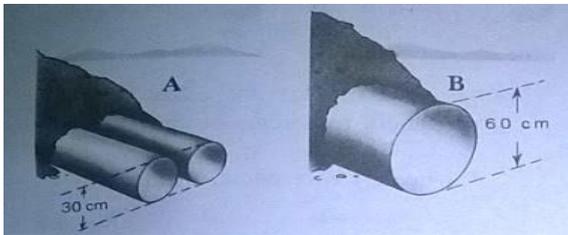
B) ¿Qué significan estos refranes populares?

“A comer y a misa, una vez se avisa”.

“Al mejor cocinero se le va un tomate entero”.

C) ¿Cuál es el único número que puede reemplazar a x: $\frac{2}{x} = \frac{x}{18}$

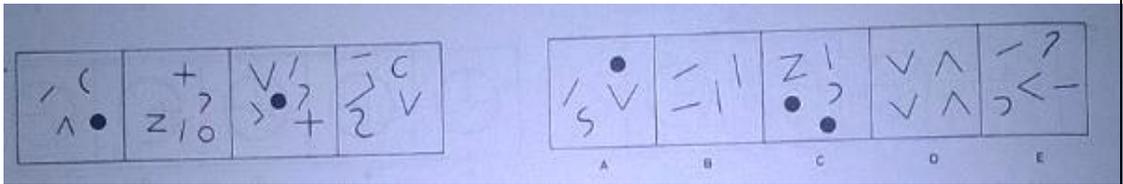
D) ¿Por dónde puede pasar más agua?



E) ¿Cuál de las figuras que se presentan en 2 es la que corresponde para completar la secuencia que se presenta en 1?

1)

2)



Ahora, avanzaremos con una segunda actividad: ¿podrían determinar cuáles fueron las habilidades que pusieron en juego para poder resolver los problemas? Nos referimos a competencias cognitivas, tales como, por ejemplo, pensamiento estratégico y razonamiento hipotético-deductivo.

Finalmente, les preguntamos ¿cuáles de las competencias mencionadas en la actividad anterior consideran que están presentes en el pensamiento de joven y el adulto? ¿Por qué? ¿Podrían brindar ejemplos concretos que evidencien la puesta en práctica de dicha habilidad?

En esta práctica esperamos que ustedes:

- 1) resuelvan en grupo las situaciones problema
- 2) identifiquen las habilidades cognitivas puestas en práctica para su resolución
- 3) construyan un esquema que dé cuenta de las habilidades cognitivas características del pensamiento del joven y el adulto.

1.3. Práctica de aprendizaje III

De acuerdo con las teorías predominantes en el campo de la psicología evolutiva clásica y contemporánea, ciertas características psicológicas y cognitivas son esperables en los jóvenes y adultos. Por ejemplo, que presenten un razonamiento lógico-abstracto a la hora de resolver diversos dilemas cognitivos; que puedan pensar estratégicamente y anticipar las consecuencias de un evento; que tengan tolerancia a la frustración; que tengan una inteligencia emocional bien desarrollada, etc. Ahora bien, ¿la realidad se condice con estos perfiles psicosociales postulados en la teoría?

Para resolver esta práctica, los invitamos a que vaya cumpliendo con las actividades que están secuenciadas a continuación.

Le proponemos iniciar esta práctica desde sus propias percepciones y vivencias. ¿Cómo describiría su personalidad? ¿Qué habilidades socioemocionales cree que lo caracterizan? ¿Cómo enfrenta intelectualmente la realidad?

Como segunda tarea los invitamos a realizar una entrevista a un adolescente y a un adulto, contando para ello con una guía semiestructurada de preguntas preparada.

La tercera actividad que conforma esta práctica consiste en relevar las características cognitivas, psíquicas, sociales, etc. que, desde los marcos teóricos clásicos y actuales de la psicología del desarrollo (por ejemplo, psicoanálisis, teoría sociológica, neurociencias) serían evolutivamente esperables en estos momentos del ciclo vital.

Para la realización de esta actividad dispondrán de una guía que los orientará en sus búsquedas indicándoles, por ejemplo, buscar artículos sobre investigaciones que den cuenta del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por adultos; los estados de identidad y las configuraciones de la subjetivas en la posmodernidad.

Como tercera actividad les proponemos contraponer lo “ideal” que marca la teoría, con lo “real” que indican sus propias vivencias subjetivas y las experiencias del joven entrevistado. ¿Existen diferencias sustanciales entre lo que postulan las teorías y la realidad? ¿En qué aspectos? ¿A qué factores podemos atribuir tales diferencias? Lo que buscamos es que contrapongan ambos perfiles, rectificando o ratificando lo delineado en la teoría.

En esta práctica esperamos que ustedes:

- 1) reflexionen sobre las características psicosociales y cognitivas que según su autopercepción lo caracterizan
- 2) entrevisten a un joven adulto sobre su propia percepción respecto de las características de su personalidad
- 3) indaguen en las teorías evolutivas cuáles son las características psicosociales y cognitivas dominantes en el joven adulto
- 3) comparen los perfiles ideales postulados por la teoría, con los perfiles reales que se derivan de sus percepciones y de las vivencias del joven entrevistado

2. Propuesta de Evaluación de los Aprendizajes

Para las instancias de evaluación diagnóstica y formativa se preverán diferentes actividades que serán aplicadas durante el desarrollo de las clases. Tal es el caso, por ejemplo, de torbellinos de ideas, análisis de casos, debates, etc. La función diagnóstica se integrará a las estrategias de inicio de cada secuencia didáctica. La función formativa se utilizará en todo momento, pero será especialmente atendida en el monitoreo del trabajo que los alumnos realizarán durante la resolución de las actividades propuestas en la clase y en el espacio virtual. En ningún caso se utilizará la información trabajada desde estas funciones para elaborar una calificación sobre el desempeño del alumno. La función sumativa, en tanto, se utilizará únicamente en instancias formales de evaluación, a partir de las cuales se elaborarán las calificaciones que definirán la regularización de la materia. Al respecto, se prevee la realización de una instancia parcial y un examen final.

La evaluación parcial consistirá en la realización y posterior análisis de una entrevista. En línea con el mapa de prácticas propuesto, se invitará a los alumnos a entrevistar a un joven cuya edad se encuadre en la categoría de “adulthood emergente”. El eje de análisis de las entrevistas estará determinado por los contenidos trabajados con relación a ese constructo. Concretamente, preguntas orientadas a indagar en las características psicosociales y cognitivas. La entrevista una vez finalizada deberá transcribirse y analizarse teóricamente, identificando similitudes y diferencias entre los postulados teóricos y las percepciones y experiencias relatadas por el entrevistado. La modalidad de implementación de esta instancia será grupal y asincrónica.

Para la evaluación final, de carácter individual, oral y sincrónica en línea con la reglamentación de la carrera y las normativas de la facultad, se propone el análisis de una frase extraída del material bibliográfico con el que

cuentan, invitándolos a tomarse unos minutos para reflexionar sobre ella. El examen comienza con ese ejercicio de análisis, y avanza hacia otros contenidos del programa de manera recursiva y espiralada. Cada examen es único e irreplicable, así como lo es cada proceso de aprendizaje que se continúa (pero de ningún modo culmina) en ese mismo momento.

2.1. Criterios de evaluación de los aprendizajes

Los criterios de evaluación, la producción esperada del alumno y la calificación correspondiente que se aplicarán son:

Cuadro 3.

Criterios de evaluación sumativa correspondientes al “Psicología del Desarrollo del Adolescente, el Joven y el Adulto”.

CRITERIOS	MUY SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	NO SATISFACTORIO
Comprensión de conceptos	En todas las preguntas se evidencia una adecuada comprensión de los conceptos.	En la mitad de las preguntas se evidencia una adecuada comprensión de los conceptos.	En menos de la mitad o ninguna de las preguntas se evidencia una adecuada comprensión de los conceptos
Capacidad de relacionamiento y análisis	En todas las preguntas se evidencia capacidad de análisis y relacionamiento de los conceptos pertinentes.	En la mitad de las preguntas se evidencia capacidad de análisis y relacionamiento de los conceptos pertinentes.	En menos de la mitad o ninguna de las preguntas se evidencia capacidad de análisis y relacionamiento de los conceptos pertinentes.
Aplicación de conceptos	Todos los ejemplos dados se relacionan adecuadamente con los conceptos.	La mitad de los ejemplos dados se relacionan claramente con los conceptos	Menos de la mitad o ninguno de los ejemplos se relacionan claramente con los conceptos

Para obtener la nota mínima de aprobación de la instancia, 4 (cuatro) puntos, la producción deberá obtener un desempeño no inferior a satisfactorio en los tres criterios.

Cuadro 4.

Calificación en cada criterio de aprobación de la instancia de evaluación sumativa según el desempeño observado

CRITERIOS	MS	S	NS
Comprensión de conceptos	3,5	1	1
Capacidad de relacionamiento y análisis	3,5	2	1
Aplicación de conceptos	3	1	1

Los criterios de evaluación sumativa serán proporcionados a los alumnos antes de cada instancia de evaluación y la cátedra se atenderá a los aspectos allí detallados, excluyendo cualquier otro criterio no enumerado para la construcción de la calificación. Tales criterios se explicitarán tanto en los respectivos programas como en la clase inaugural de la asignatura, donde se dedicarán algunos minutos a presentarlos. Asimismo, en la instancia de evaluación final se utilizará para cada estudiante una planilla conteniendo tales criterios, así como las calificaciones conceptuales y numéricas correspondientes. De este modo, la calificación final resulta de la ponderación de tales aspectos. Dicho acto se efectúa en presencia del alumno, a quien se le va explicando cómo fue su desenvolvimiento, y justificando así la nota final otorgada. Dado que desde la pedagogía del sentido se asume que la instancia evaluativa es una estación más en el itinerario del aprendizaje, el examen se convierte en una inigualable ocasión para rever los errores conceptuales que se identifiquen en el examen, proponer bibliografía complementaria y abrir la posibilidad de espacios de consulta.

3. Propuesta de investigación

La actividad científica aplicada a nuestra práctica docente constituye una invitación a mirar reflexivamente el cotidiano del encuentro pedagógico para comprendernos, explicarnos, desandar caminos e imprimir nuevos rumbos. En la medida en que se generan procesos sistemáticos y rigurosos de recuperación reflexiva de la propia práctica, el conocimiento pedagógico adquiere sujeto e historicidad. De lo contrario, difícilmente la práctica pedagógica como práctica social pueda auto-comprenderse y transformarse al servicio de la identidad, el desarrollo y el pensamiento de la comunidad. (Yuni, & Urbano, 2006).

La relación entre investigación educativa y prácticas de enseñanza se ha tornado cada vez más compleja. La promesa optimista acerca de las potencialidades explicativas y transformadoras del “conocimiento objetivo y neutral” acerca de la educación, ha cedido su lugar a la constatación de los límites de ese vínculo y la distancia casi infranqueable entre el mundo de la investigación académica y el mundo de las prácticas escolares; vale decir, entre investigadores y docentes. Concretamente, los enfoques científicos predominantes no han sabido interpelar o contener a los docentes. Siguiendo a Connelly y Clandinin (1995, p. 20), “los docentes se han visto a sí mismos sin una voz propia en el proceso de investigación”.

Sin embargo, el docente puede asumir el protagonismo y la dirección de los procesos de investigación que toman como objeto a su práctica. Puede, en efecto, desarrollar una labor más activa en la selección y creación de técnicas de recolección y análisis. Incluso, puede desarrollar herramientas más oportunas de investigación, basadas en la reconstrucción crítica de la propia experiencia.

La posibilidad de efectuar un diagnóstico ajustado a las particularidades de cada contexto y, a partir de él, una intervención “a

medida” de cada realidad institucional, áulica, grupal, etc, convierten a la investigación en una herramienta “emancipadora” de las recetas descontextualizadas surgidas en otros tiempos y espacios. En definitiva, posibilitan interpretar y transformar la realidad, contribuyendo en la formación de individuos más críticos, más conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador. Como sostiene Vera Godoy (2002, p.24), “individuos autogestionados que se autogestionan”.

En base a estas consideraciones, la lógica cualitativa se erige en el paradigma más pertinente para llevar adelante un proceso de investigación que tome por objeto a la propia práctica. En este sentido, la lógica cualitativa está dirigida al estudio en profundidad, a la comprensión de los sentidos que los sujetos otorgan a sus prácticas en un aquí y ahora localizables histórica y topográficamente. En otras palabras, el hecho social se construye en el proceso mismo de la investigación, según los significados que los actores y el investigador le atribuyen al mismo. El investigador es también parte de lo investigado y sus percepciones y emociones se convierten en datos científicos relevantes.

Particularmente, el enfoque “investigación-acción” constituye la metodología más pertinente. Se trata de una estrategia metodológica que se construye desde y para la práctica, y que pretende comprenderla al mismo tiempo que mejorarla a través de su transformación. Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Bausela Herreras, 2004).

De los tres enfoques de investigación-acción educacional disponibles, a saber, autoestudio, indagación sobre la indagación e, investigación docente, quizás este último sea el más adecuado. La investigación docente toma por objeto a la práctica docente en el aula. Enfatiza que son los propios educadores quienes desarrollan procesos de investigación sobre sus prácticas. La particularidad de este enfoque es que el docente de aula

investiga su propia práctica, produciendo conocimiento que le permite mejorarla (Fernández & Johnson, 2015).

En línea con tales consideraciones, posibles interrogantes disparadores de la reflexión podrían ser ¿cómo impactan nuestras estrategias de enseñanza en la motivación de los alumnos? ¿cómo influyen las metodologías utilizadas para el desarrollo de las clases en el desempeño de los alumnos en la asignatura?

Sobre la base de tales interrogantes el problema de investigación podría enunciarse en los siguientes términos:

¿Cuál es el impacto de nuestras prácticas docentes en la motivación y desempeño académico de los alumnos que cursan la asignatura Psicología del Desarrollo del Adolescente, el Joven y el Adulto?

Entre los objetivos específicos podrían encontrarse los siguientes:

- ✓ Explorar el grado de interés de los alumnos por los contenidos conceptuales propuestos en el programa de la materia
- ✓ Relevar las expectativas de los alumnos frente al cursado de la materia en su formación como profesores
- ✓ Indagar el grado de satisfacción de los alumnos con las estrategias didácticas utilizadas en el desarrollo de la cursada
- ✓ Analizar la relación entre las diversas estrategias didácticas y el desempeño de los alumnos en la materia

En línea con tal paradigma, el diseño metodológico podría consistir en la realización de entrevistas focales (focus group) y entrevistas en profundidad con los alumnos. Para llevar a cabo la investigación se constituiría una muestra por disponibilidad de estudiantes, apelando a que en la misma queden representados estudiantes varones y mujeres, provenientes de diversas áreas disciplinares, con y sin experiencia docente previa.

Esta modalidad de indagación pretende proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros”. Como sostiene a Bolívar (2002, p. 41), “la investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar el supuesto positivista de objetividad, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad”.

4. Propuesta de extensión

4. 1. La extensión desde la perspectiva de la corresponsabilidad comunicacional

Preguntarse por la extensión en tanto función de la Universidad es preguntarse por las vinculaciones que la Universidad mantiene con la comunidad en la que se encuentra inserta. En líneas generales se afirma que la extensión tiene como objetivo promover el desarrollo cultural y la transferencia del conocimiento y la cultura entre los distintos sectores sociales de la comunidad. Vale decir, consolidar el vínculo entre la Universidad y la comunidad.

El afán de proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad fue uno de los enunciados básicos de la Reforma Universitaria de 1818 (Tünnermann-Berheim, 2000). La Reforma iluminó que la extensión venía cumplir una función social, siendo su propósito poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus problematizaciones y debates. Este afán dio origen a una nueva función para la Universidad latinoamericana: la función social; esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones.

Paralelamente, las conclusiones del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas de 1949 iluminaron que la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad. Por ende, su existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas.

La extensión universitaria debe ser conceptuada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades. Por su naturaleza la extensión

universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus finalidades, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad.

Sin embargo, pese a los ideales plasmados en tales declaraciones, predominaron en los medios universitarios latinoamericanos tareas de extensión concebidas desde el concepto de “entrega” o “dádiva cultural”; desde una mirada paternalista y hasta asistencialista. Desde esta mirada, la universidad se erige como depositaria del saber y la cultura, mientras que la comunidad es un mero destinatario de esa proyección. En otras palabras, como señala Prieto Castillo, los programas de extensión y difusión no profundizaron demasiado en la dirección reclamada por los protagonistas de la Reforma. Por el contrario, parecieron responder más al tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista, en la cual las actividades de extensión no se espera que tengan un propósito concientizador y formativo; sino por el contrario, un cometido informativo y “ornamental”.

Quizás un primer paso para poder avanzar hacia una auténtica función de extensión que concrete los ideales desde los cuales fue concebida, sea pensarla desde otro paradigma. En esta línea, Prieto Castillo (2007) recuperando los aportes y reflexiones de Freire (1971), plantea la necesidad de pensar esa función desde lo comunicacional. ¿Acaso no somos seres de comunicación? ¿No estamos atravesados por ella? ¿Acaso no construimos y transformamos el mundo desde la comunicación?

Nuestras organizaciones se encuentran atravesadas por la comunicación, en la medida en que se las ha creado para establecer relaciones con los estudiantes, con otras instituciones y con la sociedad en

general. Sin embargo, lejos de asumir a la comunicación institucional como un acto unidireccional cargado de formalismos, burocracias y solemnidades, en cualquier institución el mantenimiento de procesos continuos de comunicación, la fluidez en las relaciones, la adecuada circulación de la información, la difusión de ideas, la producción de conocimientos son responsabilidad de todos los actores. De eso se trata la corresponsabilidad comunicacional; concepto que alcanza su máximo sentido en el horizonte de una institución concebida como una unidad de comunicación (Prieto Castillo, 2007).

En pleno auge del extensionismo Freire (1971) invitó a realizar una revisión a fondo del concepto de extensión y de la práctica que se derivaba de él. De acuerdo al mencionado autor:

La tarea del educador no es colocarse como sujeto cognoscente frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados. La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro entre sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados (Freire, 1971, p. 77).

Haciéndose eco de tales palabras, Prieto Castillo (2007) subraya la importancia de un trabajo educativo inserto en el quehacer de los otros, con los otros, como sujetos entre sujetos, desde el momento que no es posible la comunicación sin intersubjetividad. Desde esta concepción las actividades de extensión universitaria deben conformar, entonces, un verdadero proceso de comunicación con la comunidad. Sólo desde este nuevo paradigma la extensión dejará de ser una suerte de invasión cultural, al decir de Freire (1971), para convertirse realmente en una función transformadora y democratizadora capaz de aportar al desarrollo integral de la comunidad.

4.2. La extensión como proyecto de cátedra

Enmarcada en el espacio curricular de “Psicología del Desarrollo del Adolescente, el Joven y el Adulto”, y cimentada en la filosofía comunicacional y subjetivante que sostiene esta nueva perspectiva de extensión, la propuesta de extensión de cátedra consiste en abrir espacios de orientación y reorientación vocacional y ocupacional destinados a la comunidad.

Las instituciones destinatarias en el marco del proyecto serían tanto organizaciones escolares de nivel secundario y superior, como los diversos colegios profesionales de la ciudad de Rosario, desde el momento que la propuesta se orienta a adolescentes que se encuentren finalizando el colegio secundario, estudiantes de nivel superior e, incluso, egresados que deseen re-perfilarse profesionalmente. En su ejecución participarían tanto los docentes de la cátedra de “Psicología del Desarrollo del Adolescente, el Joven, y el Adulto”, los alumnos que estén cursado la asignatura y todos aquellos ex alumnos que deseen continuar formando parte del equipo. La actividad sería concebida como de carácter part-time, con una dedicación semanal de 2 horas y ad honorem. Si bien no se contempla la necesidad de disponer de un presupuesto mensual, entre los recursos materiales necesarios para llevarla a cabo se prevee un salón de la Universidad equipado con bancos, sillas, computadora, cañón proyectos y pizarrón.

Concretamente, la propuesta consiste en la realización de talleres de orientación y reorientación vocacional y ocupacional que, atendiendo la demanda, podrían concretarse entre una a dos veces por semana.

Superando la mirada paternalista desde la cual simplemente se ofrecería la administración de “test” que dieran “la respuesta” inmediata, este proyecto presupone una co-construcción con cada persona que acuda al servicio. Por lo tanto, se trataría de adaptar la propuesta a las necesidades

de cada “orientado”, estipulando entrevistas en profundidad que permitan conocer los intereses, habilidades, experiencias, concepciones; en una palabra, la historia de cada individuo. Asimismo, tales entrevistas se podrían complementar con otros espacios individuales o grupales destinados a brindar información sobre el mercado laboral y académico. En definitiva, se trataría de co-construir un proyecto ocupacional-vocacional sin eludir el protagonismo que cada persona tiene sobre su propia vida.

Por tratarse de un proyecto de extensión impulsado desde la cátedra, docentes y alumnos podrían participar conjuntamente, involucrándose así en una actividad complementaria a la estrictamente académica, aunque no por esto menos relevante para su formación profesional y personal. Al excluir de esta propuesta la utilización de los clásicos tests de orientación vocacional utilizados en el campo clínico, y enfocar el proyecto desde la función mediadora de la educación, se sortean todo tipo de conflictos de intereses o inconvenientes éticos, convirtiéndose así en una propuesta de extensión factible de desarrollar y sostener en el tiempo.

Mediante esta experiencia se pretende que los alumnos participantes puedan entrar en contacto con las realidades de adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentran en construcción o revisión de sus proyectos vocacionales-ocupacionales, ejercitando su rol de mediadores pedagógicos en el proceso de desarrollo que vayan protagonizando quienes se acerquen a estos espacios.

CIERRE

Hace dos atrás decidí aceptar el desafío de repensar mi rol docente; de cuestionar las certezas que hasta ese momento me habían acompañado, agazapadas en lo más recóndito de mi consciencia. Me embarqué en un ejercicio de introspección que me invitó a recordar experiencias, a reflexionar sobre las rutinas cristalizadas en el quehacer cotidiano de la docencia, a imaginar alternativas posibles y a proyectar nuevos horizontes en el aprendizaje universitario.

Cada una de las páginas que componen este texto me han invitado a reeditar mis experiencias como alumna, pero también a actualizar y reflexionar sobre mis prácticas de enseñanza. Al mirar atrás descubro que a lo largo de estos meses me he apropiado de un bagaje de recursos que me permitirán afrontar los retos que me depara la docencia universitaria.

La propuesta pedagógica elaborada para la docencia se erige sobre la noción de medicación como un acto de acompañamiento del proceso de construcción y apropiación del mundo y de sí mismo por parte de cada persona, y no como mera trasposición didáctica de contenidos disciplinares. Desde esta concepción se comprende que no se acompaña el aprendizaje invadiéndolo con informaciones vacías de sentido, ni tampoco sobreestimándolo movidos por la convicción de que nada valioso podemos agregar a quien ya trae todo consigo. Por el contrario, el aprendizaje se media pedagógicamente en la medida en que se actúe posicionado desde ese “umbral” de cada aprendiz. Vale decir, desde ese espacio donde se encuentran el pasado y el futuro en el presente del acto educativo; donde se conjuga lo experienciado, lo internalizado con la expectativa de lo no conocido y las proyecciones de un futuro incierto.

El paso por la carrera de Especialización en Docencia Universitaria me permitió reafirmar la importancia de la comunicabilidad y del discurso, entendiendo que “pedagógico” es sólo aquel discurso que facilita el encuentro; que tiende puentes entre los saberes previos y los conceptos y métodos propios de cada área de conocimiento; que habilita el establecimiento de relaciones empáticas entre los interlocutores. Entendí

que los tecnicismos y exposiciones rigurosas no son necesariamente pedagógicas, y que cualquier discurso claro y sencillo puede serlo en la medida en que personalice y reconozca la dignidad de todos los participantes del acto comunicativo.

Comprendí el valor irremplazable de la cultura para actuar como auténticos mediadores pedagógicos, y la necesidad de utilizar esa herramienta para potenciar el juego del aprendizaje. Mediar con la cultura no es otra cosa que capitalizar los desarrollos tecnológicos, las creaciones artísticas, las teorías y los hallazgos de la ciencia; incluso, las experiencias personales, con el único propósito de alzar andamios que permitan construir aprendizajes. Comprender esto me permitió trascender los confines de mi propio saber y darme cuenta de que es posible mediar con los textos y las imágenes, con las fórmulas y los números, con las fantasías y los hechos de la realidad cotidiana, con las creencias y las evidencias científicas.

Repensé mi rol y mi espacio curricular con una propuesta alternativa sostenida en cuatro pilares fundamentales: educar para convivir; educar para la incertidumbre, educar para la complejidad y, educar para la comprensión. Principios educativos imprescindibles dadas las características de mis alumnos y en el tono de las temáticas, muchas veces controversiales, que constituyen los contenidos de las asignaturas en las que me desempeño.

Me cuestioné qué instancias de aprendizaje promoví hasta hoy entre mis alumnos y, desde qué instancias escogeré mediar pedagógicamente de ahora en adelante. Me interioricé en un concepto novedoso y hasta ese momento desconocido: el de experiencias pedagógicas decisivas. Descubrí que, lejos de lo imprevisible y extraordinario, una experiencia pedagógica que aspire a ser “decisiva” requiere planificación, organización y un “mapa” que permita a los alumnos contar con una visión global del “saber”, del “saber hacer” y del “saber ser” que ese espacio curricular supone. Lugar destacado ocupan las prácticas de la que nos valemos para mediar pedagógicamente. En este sentido, identifiqué que para promover experiencias decisivas podemos optar por prácticas de significación, de

prospección, de observación, de interacción, de reflexión, de aplicación o de inventiva. De este abanico de prácticas podemos escoger las más relevantes según nuestros objetivos, nuestros intereses, nuestras capacidades, nuestras disciplinas. No obstante, independientemente de la práctica elegida, el hacer del aprendiz debe constituir el eje del aprendizaje, puesto que sin él no habría posibilidad de avanzar en ninguna dirección.

La propuesta de evaluación presentada reafirma la importancia que tiene la explicitación de los criterios de evaluación para la ecuanimidad e imparcialidad con la que se “juzga” el desempeño del alumno, así como para el reconocimiento holista de su actuación, desde el lugar del acompañamiento.

El ejercicio introspectivo al que me invitó cada práctica de esta especialización me ha permitido problematizar mi rol docente desde la pedagogía del sentido. Para eso, fueron fundamentales las premisas planteadas por Roig (1997); a saber:

1. que quien aprende es un joven y no un niño; por ende, debemos reconocer las características propias de su personalidad, capitalizar las nuevas posibilidades que trae su pensamiento, y adaptar nuestras estrategias didácticas a las particularidades de este “otro” con quien trabajamos.
2. que la relación entre educador y educando no se plantea en el nivel de una subjetividad, sino de una objetividad creciente; vale decir que, es nuestro deber moral como educadores ostentar cierto dominio del saber dentro del cual se ha de encajar la actividad del educando.
3. que la relación entre educador y educando se da en el ámbito de la corresponsabilidad en la apropiación del capital cultural, la apropiación del mundo y del sí mismo.
4. que la tarea respecto de la objetividad cultural en la que ha de integrarse creativamente el joven es de problematización y crítica

Junto a la docencia, el paso por esta carrera me animó a repensar la investigación desde una mirada diferente a como la había asumido hasta ahora. Recuperar el rol protagónico en la construcción de saberes críticos sobre la propia práctica; incorporar la voz de los participantes, sus experiencias y reflexiones. La fuerte impronta colaborativa que tiene la propuesta de investigación- acción plasmada la posiciona como un dispositivo idóneo a la hora de reflexionar colectivamente en torno a problemáticas que atraviesan a los actores de una misma institución. A su vez, la posibilidad de efectuar un diagnóstico ajustado a las particularidades de cada contexto y, a partir de él, una intervención “a medida” de cada realidad institucional, áulica y grupal, la convierte en una herramienta “emancipadora” de las recetas descontextualizadas surgidas en otros tiempos y espacios. La propuesta construida se sostiene en una modalidad de indagación que apunta a interpretar y transformar la realidad, contribuyendo en la formación de individuos más críticos, más conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador. Parafraseando a Vera Godoy (2002), individuos autogestionados que se autogestionan.

Finalmente, los aprendizajes construidos en torno a la extensión universitaria pretendieron cristalizarse en una propuesta sostenida en los pilares de la comunicabilidad. Desde esta concepción las actividades de extensión universitaria deben conformar un verdadero proceso de comunicación con la comunidad. Sólo desde este nuevo paradigma la extensión dejará de ser una suerte de “invasión cultural” para convertirse realmente en una función transformadora y democratizadora capaz de aportar al desarrollo integral de la comunidad.

REFERENCIAS

1. Bibliografía

Adell, J. (2007). Wikis en educación. En Cabero, J. & Barroso, J. (Eds.). *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 323-333). Granada: Octaedro.

Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 10-18.

Camillioni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el cambio curricular en Argentina. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de medicina. OPS/OMS.

Connelly, M. & Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Cortés, C. (2014). *Gestión del conocimiento, alfabetización y aprendizaje en tiempos de San Precario*. En Prieto Castillo, D. (Ed.), *El Aprendizaje en la Universidad* (pp.211-246). Universidad Nacional de Cuyo.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Del Veccio, S. (2012). En torno a la evaluación de los aprendizajes en la universidad [Versión electrónica]. Recuperado de campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/.../EVALUACION-EDUCATIVA

- Fernández, B. & Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14(3), 93-105.
- Freire, P. (1971). *Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez, L. & Pulido Cortés, O. (2016). La pedagogía y su presente: umbrales y relaciones. *Praxis & Saber* 7(13), 9-14.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1986). *El estructuralismo*. Barcelona: Orbis.
- Prieto Castillo, D. (2007). *La enseñanza en la universidad (6^{ta} edición)*. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras, Especialización en Docencia Universitaria, Mendoza
- Rodríguez-Palmero, M. L. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Roig, A. (1997). *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Solomon, G., Perkins, D., & Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 4(13), 6-22.
- Vera Godoy, R. (2002). *Comunidad de aprendizaje. El taller de educadores, una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la propia práctica*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

2. Fuentes

Díaz, F. & Barriga, A. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill

Estatutos Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (20 de marzo de 2003). Boletín Oficial de la República Argentina.

Gutiérrez, D. (2007). El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación* 44(4), 1-5.

Hubeñák, F. (2016). *Historia de la Universidad Católica Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos: Ediciones Universidad Católica Argentina.

Nicastro, S. & Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Homo Spiens.

Suárez, D. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En Anderson, G. (Ed) *Escuela: producción y democratización del conocimiento* (pp. 79-88). Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.

Suárez, D. H. & Ochoa, L. (2005), La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: MECyT / OEA.