

PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. HACIA UNA TIPOLOGÍA DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

Alicia Ana Mancini
amancini@rec.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

PRESENTACIÓN

El presente artículo se enmarca en el Proyecto de Investigación “*Innovaciones, desarrollo profesional docente y aprendizaje institucional*”¹. Esta denominación ya plantea como eje central de este estudio, el análisis de las relaciones interactivas que se producen entre los procesos de innovación de la enseñanza universitaria, el desarrollo profesional del docente universitario y el aprendizaje organizativo en las distintas facultades de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Nos interesa comprender qué aprenden y cómo lo hacen tanto los sujetos involucrados en los procesos de mejora como la misma institución. En el marco de estos propósitos se analizaron los “Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado” (PIIMEG) correspondientes a la Convocatoria 2006/2008 realizada por la Secretaría de Planificación y de Relaciones Institucionales, la Secretaría Académica y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC.

En esta publicación, solamente presentaremos la caracterización de algunos de los proyectos innovadores desarrollados en la Facultad de Ciencias Humanas² teniendo en consideración, particularmente, los motivos o razones que originaron dichos procesos y el contenido o estrategias involucradas en los cambios propuestos. Se analizaron nueve proyectos; ocho de estos proyectos han sido elaborados con el objetivo de desarrollar un conjunto de ideas, principios y acciones innovadoras y presentar una propuesta de investigación evaluativa que acompañe y ayude a mejorar estas innovaciones (Proyectos Tipo B). El otro proyecto, se centra en la fase de investigación diagnóstica e innovación en tanto tiene como punto de partida la identificación de una dificultad o problema manifestado en la práctica educativa. La priorización de esta problemática es el punto de partida del proceso de investigación que se realiza para comprender mejor cómo y por qué ocurre el problema a los fines de proyectar acciones pertinentes para poder solucionarlos (Proyecto Tipo A).

En primer lugar, presentamos algunas conceptualizaciones teóricas acerca de los procesos de innovación educativa a modo de marco de referencia. Desde estas conceptualizaciones, en segundo lugar, analizamos los proyectos innovadores y los organizamos en determinadas tipologías; también explicitamos en qué consiste el cambio o qué es lo que provoca la ruptura, el ámbito que éste abarca y los resultados logrados. Finalmente, realizamos una breve síntesis o conclusiones a modo de cierre-apertura de nuevos análisis en las que se intenta plantear algunas proyecciones futuras de las propuestas analizadas.

ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES TEÓRICAS COMO MARCO DE REFERENCIA DE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La mejora de la enseñanza y la de los procesos de aprendizaje nos remiten a considerar los aportes de experiencias e investigaciones que han sido realizadas con el propósito de profundizar el análisis de distintas prácticas innovadoras desarrolladas en el contexto del aula universitaria. Al respecto, podemos considerar, entre otras, las investigaciones llevadas a cabo por Lucarelli (2004a).

La concepción de innovación que fundamentan los estudios de Lucarelli se caracteriza por dos notas o aspectos esenciales, la idea de *ruptura* con el estilo didáctico habitual; es decir, “la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo”

(Lucarelli, 2004a: 3) y el *protagonismo* que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva. Esta nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman una situación de propuesta de formación; entre ellos, sus componentes técnicos como los objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, recursos didácticos y evaluación como así también, la organización de tiempos y espacios, modelos y circuitos de comunicación, funciones y relaciones entre los implicados, formas de autoridad y poder, las relaciones entre lo teórico y lo práctico, el lugar que ocupa la preparación para la práctica profesional ..., entre otros aspectos. Por lo tanto, la innovación desde lo didáctico-curricular significa una ruptura del *statu quo* vigente en las aulas.

Desde esta perspectiva, una práctica renovadora de la enseñanza puede ser entendida solamente si se la analiza como parte del conjunto de prácticas que desarrolla un determinado sujeto; su comportamiento en determinadas situaciones cobra sentido a la luz del repertorio de formas de actuar que ha desarrollado ese sujeto a lo largo de su vida en lo referente al desempeño profesional como docente; por lo tanto, también es una práctica contextualizada porque es interpretada y explicada en relación a los factores concretos que enmarcan dicha práctica. La innovación implica necesariamente el *protagonismo* de los sujetos involucrados en los procesos de enseñar y aprender en cuanto a la incidencia que tienen en la génesis y desarrollo de las innovaciones porque participan activamente no sólo en la determinación de las metas y estrategias que permiten cambiar las prácticas sino también en la implementación de las decisiones curriculares del aula y en la evaluación del proceso y de los resultados de la innovación (Lucarelli, 2004 b).

En esta misma línea de pensamiento, González y Escudero (1987) consideran a la innovación como “una serie de mecanismos y procesos que son el reflejo más o menos deliberado y sistemático por medio del cual se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes”. Estos mecanismos y procesos son el reflejo de una serie de “dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones y metas, contenidos y prácticas escolares, en alguna dirección renovadora respecto a la existente” (En Bolívar, 1999: 40).

En definitiva, los procesos de innovación implican una serie de intervenciones, decisiones y procesos que tienen cierto grado de intencionalidad y sistematización; están orientados a modificar actitudes, ideas, culturas, modelos y prácticas pedagógicas mediante la incorporación de nuevas propuestas educativas; nuevos materiales y recursos curriculares, nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje y nuevas formas de organizar y gestionar el currículo, la dinámica del aula universitaria y la institución.

HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LOS PROYECTOS INNOVADORES

Desde las conceptualizaciones planteadas anteriormente, presentaremos una breve síntesis del análisis realizado de nueve de los proyectos aprobados y desarrollados en la Facultad de Ciencias Humanas. Todos ellos tienen como propósito intervenir intencionalmente para gestar y desarrollar nuevas prácticas educativas. No obstante, diferenciaremos los PIIMEG a partir de los *motivos o razones* que originaron las prácticas educativas innovadoras y caracterizaremos lo que, en el marco del Proyecto de Investigación, denominamos el *contenido o significado* de los cambios propuestos.

1. Motivos que originan los procesos de innovación educativa

Los proyectos presentados en la Facultad de Ciencias Humanas pueden agruparse a partir de los motivos que plantean los equipos responsables para proponer e impulsar propuestas innovadoras. Estos motivos constituyen, al decir de Aguerrondo (2002), los prerrequisitos desencadenantes que originan o provocan la génesis de dichas propuestas. Todo proceso de cambio e innovación surge como respuesta a una necesidad; por esta razón, la identificación y toma de conciencia de la existencia de problemas es central si es que en las instituciones se pretende intervenir para innovar. Aguerrondo (2002) sostiene que la innovación es un acto deliberado de solución de problemas; por lo tanto, innovar es resolver problemas en forma deliberada y planificada. Entendemos entonces, que un problema, independientemente de su naturaleza, es una brecha “entre una situación real que tiene características negativas y una norma o situación que se desea alcanzar. En este sentido, un problema se define como tal porque es evitable e

inaceptable; tiene además, la característica de la relatividad. Lo que es problema para un actor social, no necesariamente lo es para otro” (Flores, 1988 en Aguerro *et al*, 2002: 53).

Desde esta concepción, no es tarea fácil agrupar los proyectos según el *tipo de problema* que los ha originado porque éstos conforman “redes de problemas” en tanto se encuentran estrechamente relacionados entre sí; no obstante, y a pesar de esta dificultad, intentamos la siguiente agrupación:

a) Proyectos que atienden a problemas que se manifiestan en los aprendizajes de los estudiantes universitarios

En esta categoría de PIIMEG se han agrupado aquellos proyectos que tienen como propósito explícito resolver las problemáticas que se evidencian en los aprendizajes de los estudiantes universitarios; así por ejemplo, los estudiantes muestran problemas para comprender los textos académicos, para utilizar el conocimiento disciplinar en otros contextos, para actuar con mayores niveles de autonomía, para articular el conocimiento disciplinar con las futuras demandas de la práctica profesional. Haciendo un análisis más particular, podemos decir que:

Algunos de los problemas que se pretenden solucionar se manifiestan, particularmente, en los alumnos de 1º año y 2º año en los que se advierten serias dificultades en el aprendizaje de los saberes disciplinares. Estas dificultades se originan por *carecer de ciertas competencias lingüísticas* que les permitan acceder a las conceptualizaciones básicas a través de bibliografía especializada o disciplinar. Por lo tanto, el problema que origina la innovación es la deficiencia que presentan los alumnos en la comprensión y producción de los textos académicos. Existen acuerdos en concebir esta dificultad como una de las problemáticas más recurrentes que atraviesan y trascienden el sistema educativo y, en consecuencia, es una de las principales causas del fracaso estudiantil. Los equipos de trabajo lo manifiestan de la siguiente manera:

...consideramos que las dificultades de los alumnos en el intercambio discursivo con textos universitarios no responde exclusivamente a deficiencias en los aprendizajes realizados en los niveles anteriores, sino también y fundamentalmente al extrañamiento propio de la incursión en una nueva cultura que implica un nuevo ámbito discursivo ... Las deficiencias habitualmente advertidas años anteriores es la competencia para comprender y producir textos académicos por parte de los estudiantes, y la incidencia de tales dificultades en el aprendizaje de los conceptos estudiados en las asignaturas correspondientes a la formación disciplinar (Proyecto 6).

Las teorizaciones contenidas... en esas fuentes (bibliográficas) supone la necesidad de contar –por parte del alumnado- con sólidos esquemas interpretativos previos. Esto se constituyó en el primer obstáculo a superar... pretendemos... andamiar los procesos de tratamiento de la información acordes a los requisitos propios del aprendizaje en la universidad y que impacten significativamente en el enriquecimiento de los saberes iniciales de los estudiantes (Proyecto 7)

En estos proyectos advertimos la intencionalidad de retener con calidad a los estudiantes de los primeros años de las carreras universitarias mediante la enseñanza sistemática de estrategias de comprensión y producción de textos en forma articulada con la enseñanza de los contenidos disciplinares; los equipos docentes fundamentan la estrecha vinculación que hay entre el saber leer y escribir y el saber disciplinar porque la escritura, según sus argumentos, propicia el aprendizaje conceptual por parte de los estudiantes, la transformación de sus esquemas de conocimientos en tanto el aprendizaje de una disciplina implica apropiarse de su sistema conceptual y de sus prácticas discursivas (Proyecto 6). El problema de la lectura y de la escritura se complejiza aún más cuando los docentes analizan estos aprendizajes y sus correspondientes capacidades en el marco de los avances de las nuevas tecnologías; es así que “... *el análisis de las nuevas modalidades que asumen las prácticas de lectura y escritura en los nuevos entornos virtuales exigirán la construcción de nuevos conocimientos, habilidades y competencias*” (Proyecto 9).

En otro de los proyectos innovadores, el problema se ubica en alumnos de 3º año, quienes presentan *dificultades para utilizar los conocimientos disciplinares*; en este caso, la preocupación está centrada en la construcción de los saberes didácticos y “... en la interpretación y análisis de problemas del ejercicio profesional; y dificultades para percibir y usar las oportunidades para el desarrollo de la autonomía desde su rol de estudiantes universitarios” (Proyecto 1); lo que demandaría una mayor integración entre los aspectos motivacionales, cognitivos y contextuales en una aproximación más situada de la enseñanza y del aprendizaje.

Estos casos mostrarían que los estudiantes universitarios no se encuentran lo suficientemente preparados para asumir sus aprendizajes con mayores niveles de autonomía en el logro de las metas educativas y no cuentan con las competencias intelectuales y prácticas o procedimentales que les permitan una construcción más significativa de los contenidos específicos de sus asignaturas. Esta situación puede, a su vez, estar originada en “... la falta de articulación entre espacios curriculares del mismo curso y a lo largo de la carrera...” (Proyecto 6) lo que nos conduce a un problema relacionado con la estructura organizativa de la currícula o Plan de Estudio en cuanto a la coordinación horizontal y vertical de las disciplinas.

b) *Proyectos que atienden a problemas relacionados con la organización de las prácticas docentes en cuanto a estrategias de intervención*

Los argumentos que utilizan los profesores para justificar el diseño y desarrollo de las propuestas innovadoras relacionadas con su propia práctica docente son muy variadas; algunas de ellas tienen que ver con las *decisiones curriculares* que adoptan en la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje tales como la selección y secuenciación de contenidos disciplinares, la conveniencia de utilizar determinadas estrategias de enseñanza y las modalidades o formas de evaluación de los aprendizajes que consideran necesarias de incorporar a sus programaciones.

Una de las decisiones curriculares centrales que afectan el rendimiento académico de los estudiantes se relaciona con el *tipo de estrategias metodológicas* que emplea o no el docente universitario lo que incide a su vez, en la *selección de determinados contenidos curriculares*. Así lo reflejan los interrogantes que se plantean, desde su lugar de trabajo, un grupo de docentes del Departamento de Ciencias Jurídicas:

¿Qué estrategia seguir para incluir las TICs en la enseñanza en la formación inicial de profesores?

¿El profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales incorpora las TICs en sus prácticas educativas, sobre todo en el aula, con fundamentos pedagógico-didácticos, con dominio técnico-comunicacional y con sentido innovador y crítico en el marco del desarrollo curricular?

¿Estamos formando profesores para el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas propias de nuestro tiempo?
¿Contemplamos el acceso de las TICs a lo largo del desarrollo curricular, para mejorar los procesos del enseñar y del aprender, desde la convicción de una práctica innovadora, fundada, creativa, reflexiva y emancipadora? (Proyecto 4)

En esta misma línea de preocupaciones, pero ya no sólo centradas en la necesidad de incorporar las herramientas tecnológicas como nuevas estrategias de enseñanza y como nuevos contenidos curriculares sino planteándolas como un *compromiso institucional de responder a las exigencias y demandas de la sociedad actual*, un equipo de trabajo responsable de algunas asignaturas de las Carreras de Profesorado en Computación, Ciencias Biológicas, Filosofía y Geografía, explicitan las razones que fundamentan sus decisiones acerca de qué, cómo y por qué incorporar las TICs en la Formación Docente Inicial afirmando que:

... la mayoría de los estudiantes que cursan las últimas materias pedagógicas no han realizado estudios sistemáticos sobre las NTIC y son muy rudimentarios los usos que hacen de las tecnologías de la comunicación y la información ... y que ... las notas que distinguen a la sociedad actual y

su incidencia en las formas de ser y estar de los sujetos, la necesidad de información en un cambio acelerado, la demanda de la enseñanza escolarizada de las TIC, las notas que distinguen la enseñanza de las TIC y con las TIC, el olvido de las TIC en las propuesta de formación de docentes ... (Proyecto 8), justifican ampliamente su incorporación a la enseñanza.

Dicha problemática les plantea a los profesores el dilema curricular acerca de qué manera o cómo se puede facilitar a los alumnos de las Carreras de Profesorado un aprendizaje significativo e integrado de las TICs como contenido y como herramienta. Dentro de esta misma línea de preocupaciones y argumentaciones, aunque con ciertas connotaciones desde las particularidades del actual contexto sociocultural, en el ámbito curricular del Seminario Taller de Práctica Docente I del Profesorado en Lengua y Literatura, se plantea la problemática de las prácticas de lectura y sus transformaciones en un contexto de cambio sociocultural y de transformación tecnológica que “amenaza” la actividad lectora en una institución educativa universitaria “... *que declara depender subjetivamente del libro como objeto material* ...” (Proyecto 9); por ello, al decir de los docentes responsables de dicho Seminario, emerge “... *un nuevo orden de lectura en la formación de los futuros profesores y un nuevo tipo de lector lo que demanda al equipo docente una reflexión sobre estos cambios a los fines de incorporar las nuevas tecnologías no sólo como herramientas sino la necesidad de conceptualizar las modificaciones que provocan en los sujetos y en el mundo*” (Proyecto 9).

Dentro de esta misma categoría de problemas relacionados con la organización de las prácticas docentes, se manifiestan otro tipo de argumentos que refieren a la *articulación con otros espacios curriculares o al tipo de trabajo o interacciones que se establecen al interior de los equipos docentes*. En este grupo nos interesa destacar aquellos proyectos que hacen referencia, particularmente, al *tipo de cultura profesional vigente* como aspecto preocupante en el logro de buenos aprendizajes en los estudiantes universitarios. Así por ejemplo, los equipos docentes de asignaturas de 1º año, ante la necesidad de superar la falta de articulación en el trabajo intercátedra, caracterizan su situación curricular de la siguiente manera:

... escasa permeabilidad entre los subgrupos, que se encuentran fuertemente aislados, incomunicación entre los equipos, lo cual conlleva a la enseñanza de los mismos o semejantes contenidos, reiteraciones o ausencias de información favoreciendo un currículo reproductor o nulo, cuando no contenidos descontextualizados o alejados de la realidad social y el mundo experiencial de los estudiantes y de sus futuros campos profesionales (Proyecto 2).

Estos rasgos afectan nuestra práctica en varios sentidos: por un lado, las exigencias paralelas en el estudio, los trabajos prácticos, las evaluaciones de cada asignatura por separado y sin conexión que exigen al estudiante un esfuerzo múltiple cuyos resultados también contribuyen a la segmentación de su formación; por otro, las visiones fraccionadas de cada disciplina en particular, obstaculizan una visión de conjunto en lugar de promover relaciones conceptuales integradoras y más profundas (Proyecto 2).

En este caso, el origen de la innovación refiere específicamente al *tipo de cultura profesional* que suele prevalecer en la universidad; es decir, una cultura individualista que prioriza “... *intereses puntuales del reducido grupo de docentes que forman la cátedra...*” (Proyecto 2) y propicia la fragmentación del currículo a través de una organización e implementación curricular atomizada; esto supone la configuración de espacios cerrados en los que se pierde la visión de conjunto del Plan de Estudio porque las asignaturas se trabajan independientes unas de otras obstaculizando la construcción de nexos que permitan su vertebración y su relación con la realidad social (Torres Santomé, 1996). Por lo tanto, y desde estas valoraciones, los problemas que más inciden en la enseñanza y en el aprendizaje refieren al *aislamiento del profesor* en la realización de sus prácticas. Estas prácticas educativas se caracterizan por una escasa comunicación, por el pragmatismo, la ausencia de debates..., por la competitividad como actitud individualista de parte del docente y del alumno generando así, un ámbito poco propicio para el trabajo colaborativo y generando la fragmentación o atomización del currículo. Estas particularidades que caracterizan

este tipo de cultura profesional provocan la enseñanza de contenidos descontextualizados de la realidad social y del campo profesional, la enseñanza de los mismos o semejantes contenidos disciplinares y reiteraciones o ausencias de información.

c) *Proyectos que atienden a problemas de relación entre teoría y práctica profesional*

Es necesario destacar también aquellos proyectos que se originan en las dificultades que tienen los estudiantes para relacionar los conocimientos disciplinares con las posibles problemáticas que deberán enfrentar en el ejercicio de la práctica profesional. Esta escasa o falta de relación entre la teoría y la práctica puede estar originada por el énfasis que los docentes ponen en los planteos teóricos lo que facilitaría la construcción de representaciones alejadas de la realidad laboral de los futuros egresados (Proyecto 2). Por esta razón, algunos profesores universitarios afirman la necesidad de configurar la asignatura como un "... espacio formativo vinculado al campo disciplinar y profesional..." (Proyecto 7) a los fines de "... contribuir a sostener la permanencia del ingresante en la universidad desde el marco de cada asignatura" (Proyecto 6). Estas afirmaciones referidas a la escasa o nula articulación entre la teoría y la práctica profesional se complementa con la dificultad que se manifiesta en una asignatura de 1º año cuando el equipo reconoce que "... el énfasis en los planteos teóricos puede facilitar representaciones alejadas de la realidad laboral de los futuros egresados" (Proyecto 2).

Uno de los equipos docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía desde su proyecto de investigación-innovación (Tipo A) expresa:

Uno de los problemas detectados como más relevante y recurrente que manifiestan los alumnos en el cursado de la práctica profesional de grado se refiere a los esfuerzos laboriosos y no siempre exitosos de articulación teoría-práctica. Este problema dificulta a los estudiantes la generación de un conocimiento específico, ajustado a las particularidades del proceso de intervención y el diseño de estrategias de actuación profesional pertinentes y fundadas (Proyecto 3).

Dentro de esta misma categoría de problemas también podemos considerar las dificultades que manifiestan las alumnas de 4º año de la Carrera de Educación Especial en tanto no logran *transferir los conceptos teóricos de las disciplinas en sus prácticas de inserción institucional* al momento de construir o elaborar adaptaciones curriculares que propicien los procesos de integración educativa (Proyecto 5); esto significa que no cuentan con suficientes herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan abordar el proceso de toma de decisiones a nivel institucional y del aula en relación a la problemática de la diversidad.

d) *Proyectos que atienden a problemas referidos a la organización o estructura curricular*

Algunos de los proyectos innovadores se originan en la dificultad que tienen los equipos para articular distintos espacios curriculares pertenecientes a una misma carrera; así por ejemplo, los docentes del Profesorado de Lengua y Literatura que intervienen en las asignaturas Introducción a la Literatura, Historia del pensamiento lingüístico y Seminario Taller de estrategias para la producción de textos (correspondientes al primer año de estudios), y Lingüística General y Teoría y Metodología del Análisis Literario I (correspondientes a segundo año de la carrera) acuerdan en afirmar que la *falta de articulación entre espacios curriculares del mismo curso y a lo largo de la carrera* origina dificultades en la comprensión y producción de textos académicos lo que incide, a su vez, en el aprendizaje de los conceptos estudiados en las asignaturas correspondientes a la formación disciplinar (Proyecto 6).

La preocupación de otros equipos refiere a la *ausencia o escasa representatividad que tienen las TICs* en los Planes de Estudio o en los Programas de materias, particularmente, en los de las materias pedagógicas de las Carreras de Profesorado; así lo expresan algunos equipos docentes:

... analizamos el Plan de Estudio y los programas de las materias pedagógicas y observamos que *no se advierte explícitamente una atención destacada* sobre el impacto de las TICs en la educación y que *tampoco se incluyen espacios curriculares* obligatorios para la selección, diseño, producción, empleo y evaluación de materiales y medios, y que, además, no se prepara para un uso pedagógico-didáctico en el aula de estas herramientas, ni para los procesos del aprender, ni para las intervenciones del enseñar ... (Proyecto 4).

2. El contenido del cambio o ruptura que generan los PIIMEG

Ante la diversidad de problemáticas educativas analizadas en el apartado anterior, nos preguntamos de qué manera los distintos equipos se proponen subsanarlas; es decir, qué cambios buscan incorporar en las prácticas docentes o qué es lo que pretenden modificar en las programaciones curriculares o en los planes de estudios a los fines de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, nos preguntamos cuáles son las estrategias de intervención que proponen los distintos equipos docentes para generar una “ruptura” con aquellas situaciones que dificultan los buenos aprendizajes.

Desde la lectura de los proyectos observamos la selección y programación de variadas estrategias de intervención; así por ejemplo, uno de los proyectos innovadores se orienta hacia el *desarrollo de prácticas más colaborativas* entre los docentes de un mismo año (tres asignaturas de 1º año: Pedagogía, Psicopedagogía I e Introducción a la Educación Especial del Dto. de Ciencias de la Educación) proponiendo, además, que estas prácticas estén centradas *en una perspectiva interdisciplinaria* a los fines de facilitar *un aprendizaje más relevante y en contacto con experiencias profesionales que acerquen tempranamente al estudiante al desempeño profesional* (Proyecto 2). La necesidad e intención de modificar las culturas profesionales vigentes se manifiesta claramente en las siguientes expresiones:

La innovación que propusimos procuró *integrar conocimientos* provenientes de las tres asignaturas tomando como *eje un problema educativo práctico* que fue analizado *interdisciplinariamente* ... desde la especificidad de cada carrera ... nuestra pretensión fue lograr una *aproximación a la interdiscipliniedad*, intentando relacionar conocimientos de diferentes asignaturas y estableciendo una estrecha *vinculación de la teoría con la práctica* a través del *trabajo colaborativo de los distintos equipos de cátedras* (Proyecto 2)

En esta propuesta son relevantes los dos ejes sobre los cuales se desarrolla la innovación; el contenido de la innovación refiere, por un lado, al *trabajo colaborativo* que implicó reuniones de estudio y debates en torno a la problemática a trabajar, la revisión y el rediseño de los programas de las asignaturas intervinientes, la elaboración conjunta de un trabajo práctico integrador, la preparación del material, la elaboración de instrumentos y criterios para la evaluación de las producciones de los alumnos. Por otra parte, desde el *trabajo interdisciplinario* el equipo propuso distintas situaciones-problemas referidas a futuras intervenciones profesionales según las particularidades de cada carrera con el propósito de reconocer las distintas áreas disciplinarias que podrían participar en el análisis de la casuística presentada. Estas acciones posibilitaron el logro de una visión de conjunto y el establecimiento de relaciones conceptuales significativamente más integradoras y profundas (Proyecto 2).

Dentro de esta misma línea de intervención, se busca la consolidación de prácticas colaborativas entre diferentes asignaturas del Plan de Estudio pertenecientes a distintos años de cursado (Estrategias de Intervención para personas con necesidades especiales, Taller de Trabajo Interdisciplinario I y Práctica de la Educación Especial del Departamento de Ciencias de la Educación) al proponer a lo largo de la estructura curricular “... un conjunto secuencial de actividades en la *línea de práctica progresiva*” (Proyecto 5) con el propósito de favorecer la formación profesional desde el inicio de la formación. Para ello, se incorporaron nuevas situaciones didácticas que implicaron la realización de experiencias de observación participativa en distintas instituciones educativas, trabajos cooperativos entre alumnos de distintos años, talleres de reflexión, paneles y mesas redondas sobre aspectos relacionados con la problemática de la integración escolar.

Otros equipos han centrado las acciones innovadoras en la *enseñanza de estrategias de comprensión lectora y de producción de textos* que posibiliten al estudiante el *reconocimiento de las relaciones existentes entre los conceptos disciplinares que se estudian y los textos que se leen y se escriben para aprenderlos* (Proyecto 6) propiciando, por lo tanto, acciones tendientes a promover aprendizajes disciplinares satisfactorios *a través del acompañamiento en prácticas de lectura y escritura propias de la cultura académica universitaria* (Proyecto 7). Destacan también, la importancia de la inclusión de la *reflexión metalingüística* por parte del estudiante a partir de la escritura. Estas acciones involucraron el diseño e incorporación de situaciones didácticas de lectura individual y colectiva en las distintas unidades del programa de la asignatura con la orientación de guías de estudio o marcos de trabajo en los que se contemplan los distintos momentos del proceso de la lectura – previos, durante y después -, la escritura de informes, su revisión y reescritura según las convenciones que exigen los textos académicos. Proponen el abordaje de estos textos como objetos de conocimiento considerando los principios de la tipología textual, la lógica organizacional, los recursos expositivos y argumentativos y los actos de habla, entre otros aspectos textuales (Proyecto 7).

Otras acciones innovadoras implicaron también, la *elaboración de nuevas secuencias didácticas* que tuvieron como propósito, en algunos casos, centrar la atención en los *aspectos metacognitivos* del aprendizaje estimulando la toma de consciencia y la explicitación de los propios procesos cognitivos y de los aspectos afectivos y motivacionales que intervienen en los aprendizajes académicos (Proyecto 1); sustentado en el aprendizaje significativo de determinados conceptos disciplinares y de su aplicación en la interpretación de distintas situaciones problemáticas. Estas situaciones didácticas, además de estar orientadas al análisis de las problemáticas planteadas y a sus implicancias en la práctica profesional, buscaron estimular la participación de docentes y alumnos como así también, brindar oportunidades de colaboración entre pares de tal modo que le permitieran al estudiante actuar de un modo autorregulado y comprometido en la realización de tareas individuales, grupales y tareas de feedback.

La reelaboración de las propuestas didácticas por parte de los profesores universitarios posibilitó también, que los estudiantes de las Carreras de Profesorado tuvieran la posibilidad de programar sus secuencias educativas adoptando decisiones curriculares desde la incorporación de nuevos contenidos conceptuales y procedimentales en sus propias programaciones. La importancia de estas acciones se observan en la siguiente afirmación:

Estas vivencias y experiencias (incorporación de nuevas tecnologías en las Carreras de Profesorado) han sido recuperadas en la elaboración de programaciones didácticas y en la práctica docente, como lo demuestran las programaciones y prácticas realizadas por los estudiantes (Proyecto 8).

Por lo tanto, a partir del desarrollo de los PIIMEG se realizaron modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias de conocimiento y el uso de procedimientos, estrategias y herramientas o estrategias procedimentales que fueron analizadas desde lo político, cultural, psicológico y didáctico atendiendo, al mismo tiempo, a los aspectos disciplinares.

La *incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza* como contenido y como herramienta en la adquisición de nuevos conocimientos disciplinares demandó a los equipos involucrados en esta problemática diseñar variadas instancias de enseñanza, aprendizaje, evaluación y acciones de formación docente; así por ejemplo, conformaron grupos de trabajo a partir de los cuáles organizaron Seminarios para profesores y estudiantes; generaron y utilizaron el aula virtual; implementaron un Taller Virtual para discusión y emisión de opiniones que permiten enriquecer y contextualizar el material de lectura propuesto; generaron Foros de discusión, de reflexión y contención con la participación de alumno-docentes y docentes de los espacios curriculares involucrados. La importancia de estas acciones innovadoras se sustenta en que:

... es necesaria una integración curricular, con la inclusión de la problemática teórica y práctica de las TICs en las distintas materias del área pedagógico-didáctica, como *contenido transversal, en la formación del profesorado* en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y una organización e implementación de la cátedra de Tecnología Educativa como asignatura optativa del referido profesorado (Proyecto 4).

Desde la expresión anterior, queda claramente explicitada la importancia que tiene la inclusión de las TICs como contenido transversal en la Formación Docente y como modalidad de articulación curricular intercátedras para propiciar, al mismo tiempo, el desarrollo de prácticas docentes colaborativas entre los miembros de distintas cátedras.

La búsqueda de una relación dialéctica entre innovación tecnológica e innovación educativa como estrategia de intervención para solucionar la “crisis de la lectura” en la Carrera de Profesorado en Lengua y Literatura también, se hace evidente en el siguiente proceso de innovación pedagógica:

La primera fase de innovación pedagógica consistió en la introducción de tecnologías digitales para la interacción virtual en la enseñanza de modalidad presencial, a través de la implementación de la modalidad de foro de discusión como intervención pedagógica e instancia de aprendizaje, referido precisamente a la problemática discursiva de esta “crisis de la lectura” en el contexto de la emergencia cultural de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación... (Proyecto 9).

En este proyecto también ocupa un lugar de privilegio el *foro de discusión* como espacio de trabajo interactivo virtual sobre la problemática de la lectura; espacio en el que los estudiantes y los docentes participan como “lectores” porque, al decir del equipo de profesores, la lectura seguirá siendo la *“llave de acceso al conocimiento”* (Proyecto 9). La incorporación del foro implicó la reducción horaria de las clases presenciales y el acompañamiento de horas de trabajo individual de lectura-escritura en el contexto del trabajo virtual vía Internet; estas modificaciones se sustentan en las siguientes argumentaciones:

... el foro se constituye en un acto pedagógico en el cual las múltiples y diversas voces, lecturas e historias –las de los docentes y las de los estudiantes, sin jerarquías predeterminadas- se predisponen a reconocerse y aprender todos juntos desde la reflexión, la construcción y la reconstrucción de saberes e ideas, para romper la lógica unidireccional y jerárquica de los actos pedagógicos en la que la voz de los docentes se instituye como única voz legítima, para armar un nuevo saber, que sea compartido, inacabado, deseo desaforado, desafío creciente (Proyecto 9)

La reorganización de los procesos de enseñanza y aprendizaje por las razones anteriormente señaladas, estuvieron acompañadas del *diseño de materiales didácticos y/o instruccionales* específicos con diferentes formatos, guías sobre situaciones de lectura, consignas de trabajo, grillas de evaluación; es decir, nuevos materiales que fueron elaborados en la cátedra, incluidos en el programa de la asignatura y trabajados a través de exposiciones en clases teórico-prácticas (Proyectos 1 y 7). Este tipo de acciones implicó también, la preparación de materiales informativos específicos para la implementación de Seminarios, Talleres, Aulas Virtuales y Foros de discusión acerca de las características de las NTICs y de su uso en la educación (Proyectos 4, 8 y 9). Todas estas acciones demandaron una *nueva organización de los equipos de trabajo* como así también una *nueva distribución de tareas y responsabilidades de sus miembros*.

Es necesario destacar también, que el desarrollo de las innovaciones generaron intencionalmente y en forma sistemática **espacios de formación docente**, en algunos casos, a través de la organización de grupos de estudio, de debates, de seminarios que tuvieron como propósito la *profundización teórica sobre el dominio de prácticas de lectura y escritura en contextos académicos y la participación en eventos académicos que abordaban temáticas pertinentes al proyecto* (Proyecto 7).

CONCLUSIONES

No es nuestra intención “cerrar” este artículo con un conjunto de conclusiones finales porque solamente se trata de un primer avance del análisis de algunos de los proyectos que se han desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas. Lo que realmente interesa es señalar algunos aspectos que nos parecen recurrentes a la hora de hacer algunas valoraciones a modo de proyecciones en pos de futuros cambios estructurales ya sea en los planes de estudio, en los programas de asignaturas o en las prácticas docentes. Entonces, acorde al análisis previamente presentado, podemos afirmar que es imprescindible:

- Reformular los planes de estudio de las carreras de profesorado de tal modo que permitan la formación de los estudiantes en nuevas competencias a través de la incorporación de los nuevos avances disciplinares, tecnológicos y sociales lo que, a su vez, exigirá otras estrategias de intervención didáctica o dispositivos de enseñanza
- Ampliar las posibilidades de difusión y socialización de las distintas experiencias innovadoras para que los equipos puedan tomar contacto con otros grupos que han desarrollado experiencias similares
- Generar interés hacia la incorporación de las TICs, particularmente, en la formación de los docentes quienes deberán desempeñarse profesionalmente en el sistema educativo durante mucho tiempo en una sociedad que avanza vertiginosamente en la construcción de nuevos conocimientos
- Proponer instancias institucionales que permitan profundizar el trabajo conjunto al interior de cada cátedra o entre distintas cátedras capitalizando las relaciones interpersonales, los vínculos con los estudiantes, los canales de comunicación; potenciar las actitudes solidarias y de respeto mutuo; la cooperación y el intercambio en tanto este tipo de prácticas permitiría instalar una cultura institucional colaborativa que incidiría en aprendizajes más integrados al asumir conjuntamente con los docentes un auténtico compromiso en la construcción compartida de conocimientos
- Propiciar el diseño de situaciones que posibiliten la revisión de ciertas posiciones epistemológicas acerca del lugar que ocupa el docente y el alumno como sujetos pensantes en la interpelación que cada uno hace al conocimiento académico

Podemos completar dichas propuestas, que al mismo tiempo se constituyen en futuras líneas de políticas académicas, con algunos de los resultados obtenidos por uno de los PIIMEG (Proyecto 3) desarrollado como proyecto de investigación por la importancia que tienen las apreciaciones que realizan los estudiantes con respecto a las modalidades organizativas que asumen las asignaturas en el dictado de las clases universitarias. Es así que, la mayor o menor valoración que expresan los alumnos acerca de las asignaturas, se relaciona con el grado o nivel de explicitación que los profesores ofrecen respecto de:

- la contextualización y encuadre de la asignatura en el plan de estudios y en los programas de materia
- la selección de los contenidos y la pertinencia de los aportes a la formación profesional
- la diversidad de escenarios de aprendizaje prácticos cuya dinámica tiende a la articulación de conocimientos teóricos en un marco experiencial
- la posibilidad de tomar como objeto de reflexión la relación teoría- práctica aún cuando ésta no se circunscriba necesariamente a la práctica profesional
- la revalorización del contexto académico como contexto formativo del futuro rol profesional

Las ideas ejes que hemos señalado como síntesis nos permiten, de alguna manera, comprender algunos aspectos de la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de cada carrera de la Facultad de Ciencias Humanas; proceso de análisis que es necesario continuar, profundizar y enriquecer a partir de los demás proyectos de esta misma facultad y de las demás facultades de la UNRC. De todos modos, estas ideas orientan la definición de futuras líneas o compromisos de acción institucional porque, precisamente, la tarea de preguntarse, de indagar, de explorar, de investigar acerca de nuestras propias fortalezas y debilidades institucionales y profesionales nos movilizan en la búsqueda de nuevos caminos para construir una mejor educación universitaria de grado; eje direccional de los PIIMEG correspondientes a la Convocatoria 2006/2008.

NOTAS

¹ Este Proyecto de Investigación es dirigido por la Dra. Viviana Macchiarola y Co-dirigido por la Lic. Graciela Domínguez. Está aprobado y subsidiado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC.

² Los PIIMEG de la Facultad de Ciencias Humanas que se analizan son los siguientes:

Proyecto 1

Autonomía, metas de aprendizaje y formación profesional

Proyecto 2

Práctica profesional como eje de integración de una enseñanza colaborativa intercátedras

Proyecto 3

Las relaciones entre teoría y práctica en la formación del Licenciado en Psicopedagogía

Proyecto 4

Una inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación en la formación docente de grado para prácticas educativas innovadoras

Proyecto 5

Las adaptaciones curriculares como estrategia de actuación docente

Proyecto 6

Escritura y saber disciplinar

Proyecto 7

Aprender a ser estudiante universitario y aprender a ser psicopedagogo. La interpretación y la elaboración de textos como mediadoras del aprendizaje

Proyecto 8

¿Qué, cómo y por qué incorporar las NTIC en la Formación Docente Inicial?

Proyecto 9

La incorporación de TICs. en la enseñanza de modalidad presencial. El foro de discusión como estrategia colectiva y comprometida del estudiante en la construcción y comunicación del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. y S. Xiera (2002) *La escuela del futuro I. ¿Cómo piensan las escuelas que innovan?* Papers Editores. Buenos Aires.
- Aguerrondo y otros. (2002) *La Escuela del futuro II. ¿Cómo Planifican las escuelas que innovan?* Papers Editores. Buenos Aires.
- Bolívar Botía, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos.* Síntesis Educación.
- González, M. T. y J. M. Escudero (1987) *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo.* Editorial Humanitas. España.
- Libedinsky, M. (2001) *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula.* Paidós. Buenos Aires.
- Lucarelli, E. y otros. (2004 a) *La Innovación Pedagógica En El Aula Universitaria. Estudio De Casos En La UNS.* <http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos>
- Lucarelli, E. (2004 b) *Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?* Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur
- Lucarelli, E. *Innovaciones en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseado y lo posible.* <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale>
- Mancini, A. y V. Macchiarola (Comp.) (2003). *Docencia universitaria. Miradas críticas y prospectivas.* . Universidad Nacional de Río Cuarto. Secretaría Académica.
- Mancini, A. y G. Damilano (Comp.) (2010) *Conocer para innovar e innovar para mejorar la enseñanza.* Secretaría de Planificación y Relaciones Institucionales, Secretaría Académica y Secretaría de Ciencia y Técnica. U.N.R.C.
- Sancho, J. y otros. (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros.* Edic. OCTAEDRO.
- Torres Santomé, J. (1996) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Ediciones Morata. Madrid