

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

INFORME FINAL DE TESIS DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Título: “ACERCA DE LAS COMPETENCIAS REQUERIDAS DURANTE LOS  
TRES PRIMEROS AÑOS DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”**

DIRECTORA: MARCELA SOSA

ALUMNAS: ESTEVES EDURNE MARIA – MUIÑO MARÍA LAURA

Fecha: Córdoba, diciembre de 1998



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INFORME FINAL:

**"ACERCA DE LAS COMPETENCIAS REQUERIDAS DURANTE  
LOS TRES PRIMEROS AÑOS DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN"**

(TOMO I)

DIRECTORA: LIC. MARCELA SOSA.

ALUMNAS : ESTEVES, EDURNE MARÍA. Leg. N° 9265075/9

MUIÑO, MARÍA LAURA. Leg. N° 9265076/7

CÓRDOBA, Diciembre de 1998.

## - ÍNDICE.

- INTRODUCCIÓN.....	4
- CAPÍTULO I. DE LAS PREGUNTAS INICIALES A LA FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
- CAPÍTULO II. EL PROBLEMA.....	14
- CAPÍTULO III. ENFOQUE TEÓRICO.....	17
- CAPÍTULO IV. ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	24
- IV. 1 El abordaje del problema.....	24
- IV.2 De la preparación del trabajo de campo a la recolección de datos.....	25
- IV. 3 Acerca del proceso de análisis de los datos.....	29
- CAPÍTULO V. EL ALUMNO EN SU PASO POR PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.....	32
- V.1 Algunos datos descriptivos acerca de primer año.....	32
- V.2 Acerca de la competencia que implica por parte del alumno la incorporación de reglas de reconocimiento.....	35
- V.3 Acerca de las competencias que implican del alumno el manejo de las reglas de realización.....	43
- V.4 Aquello que " le pesa " al alumno en primer año de la carrera de Ciencias de la Educación.....	51
- CAPÍTULO VI. EL ALUMNO ANTE EL DESAFÍO DE SEGUNDO AÑO.....	56
- VI.1 Algunos datos descriptivos acerca de segundo año.....	56
- VI.2 Acerca de la competencia que implica por parte del alumno la incorporación de reglas de reconocimiento.....	58
- VI. 3 Acerca de las continuidades y discontinuidades con respecto a las competencias que implican del alumno el manejo de reglas de realización.....	66
- VI. 4 El desafío al que se enfrenta el alumno en segundo año.....	72
- CAPÍTULO VII. UNA VEZ EN TERCER AÑO.....	76
- VII.1 Algunos datos descriptivos acerca de tercer año.....	76
- VII.2 Acerca de aquella competencia que implica por parte del alumno la incorporación de reglas de reconocimiento.....	79
- VII. 3 Las novedades de tercer año con respecto a las competencias que implican por parte del alumno el manejo de reglas de realización.....	83
- VII. 4 Algunas conclusiones en torno a tercer año.....	89
- CONCLUSIONES.....	92
- ALGUNAS DIFICULTADES EN EL PROCESO.....	102
- BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA .....	104
- APÉNDICE: ANÁLISIS DE LOS CASOS.....	107
- Caso I.1.....	108
- Caso I.2.....	112
- Caso I.3.....	116
- Caso I.4.....	119

- Caso I.5.....	123
- Caso I.6.....	126
- Caso II.1.....	130
- Caso II.2.....	133
- Caso II.3.....	136
- Caso II.4.....	140
- Caso II.5.....	144
- Caso II.6.....	147
- Caso II.7.....	149
- Caso III.1.....	152
- Caso III.2.....	154
- Caso III.3.....	156
- Caso III.4.....	159
- Caso III.5.....	161
- Caso III.6.....	164

## - INTRODUCCIÓN.

Con este trabajo intentamos hacer algún aporte al estudio de la problemática del fracaso en la universidad mediante la descripción y análisis de las competencias que las distintas cátedras demandan a los alumnos en las instancias formales de evaluación durante los tres primeros años de la carrera en Ciencias de la Educación.

Presentamos este trabajo en dos tomos, el primero constituye el cuerpo central del trabajo y el segundo está conformado por anexos que incluyen la información obtenida a partir de diferentes fuentes.

En el **primer capítulo** relatamos brevemente el proceso seguido desde que despertó nuestro interés por indagar el fracaso en la universidad, hasta la definición del problema que investigamos y que constituye el centro de este trabajo. En este apartado nos interesa destacar las marchas y contramarchas en torno a la definición de la perspectiva teórica en la cual nos situamos para investigar lo que nos propusimos.

En el **segundo capítulo** exponemos el problema que nos ocupa y algunos supuestos e hipótesis que lo sustentan.

En el **tercer capítulo** planteamos los conceptos que consideramos relevantes para definir el problema y la perspectiva teórica. Las elaboraciones teóricas que presentamos provienen principalmente de la teoría de B. Bernstein.

El **capítulo cuarto** alude a los aspectos metodológicos que guiaron el abordaje empírico del problema. Explicitamos el enfoque asumido, los instrumentos de recolección de datos y explicamos el proceso de elaboración de los criterios para el análisis de los datos.

En los **capítulos cinco, seis y siete** presentamos la descripción y análisis de las competencias demandadas organizándolas de primero a tercer año de la carrera. En base a

esta estructuración se plantean las características e implicancias de las competencias demandadas exponiéndolas desde la situación del alumno, es decir desde lo que entendemos implica para él responder a las mismas.

Además, agregamos dos apartados: uno, en el que exponemos **algunas conclusiones** generales de este trabajo y otro que dedicamos a plantear **algunas dificultades** que se presentaron durante el proceso de investigación y a perfilar algunas líneas futuras de estudio a partir de interrogantes surgidos en el camino.

Finalmente, incluimos un apéndice, en el cual consignamos el análisis de cada uno de los casos trabajados. Este apéndice se inserta en este tomo del trabajo porque consideramos que es una parte sustantiva del mismo, vital para que el lector comprenda el enfoque que le damos al análisis de la información.

El tomo II está compuesto de cuatro anexos. En el primero se incluyen el plan de estudios de la carrera, el diagrama de correlatividades de las materias, la reglamentación sobre las condiciones de cursado de los alumnos y los programas de cada materia.

En el segundo anexo, incluimos las consignas de trabajos prácticos y evaluaciones parciales recolectadas; en el tercero, las tablas de sistematización de la información proveniente de las entrevistas.

## - CAPÍTULO I. DE LAS PREGUNTAS INICIALES A LA FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

Este trabajo se inicia a partir de un plan de investigación más amplio desarrollado en la cátedra de Seminario de Práctica de la Investigación de quinto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. El problema general de investigación que se aborda en este marco se refiere al Éxito y al Fracaso <sup>1</sup> de los alumnos que ingresan a primer año de la Universidad Nacional de Córdoba.

La problemática del fracaso en la Universidad cobra significado en el contexto de los cambios que se sucedieron en la educación superior durante las últimas décadas.

En América Latina se ha producido un proceso de masificación que implicó un cambio al interior de la misma Universidad, así como un cambio en las relaciones entre Universidad y sociedad. Brunner sostiene que “Si hay algo que llama la atención en la evolución reciente de la enseñanza superior en América Latina es la explosión de los números: de establecimientos, de alumnos y de docentes. La manifestación más aguda de las diferencias existentes entre la educación superior de hoy y la de 1950 es, precisamente, el aumento espectacular de los números”. (José Joaquín Brunner, 1990. Pág 71).

Víctor Sigal plantea que frente al impacto del fenómeno de la masificación existen diferentes y posibles respuestas: un crecimiento proporcional del número de establecimientos de nivel superior, un proceso de diferenciación entre instituciones de educación superior y, la aparición de modalidades de selección y orientación de los aspirantes a dicha educación. (Víctor Sigal, 1995)

---

<sup>1</sup> - Ambroggio.G, Sosa.M, Vanella.L. Éxito y Fracaso en el primer año universitario. Informe Académico. Proyecto SECYT.U.N.C. Córdoba, octubre 1996.

El sistema de educación superior<sup>2</sup> pasó de ser un sistema de elite a ser un sistema de masas (Brunner, 1990). Al convertirse en un sistema masificado se redefinen las posibilidades de acceso a la universidad. Sin embargo, esta redefinición en torno a la problemática del acceso puede tener un anverso y un reverso<sup>3</sup>. El anverso muestra en la masificación la presión por el acceso de sectores sociales que anteriormente no estaban representados en el campo universitario; es decir “se integran aquellos nuevos sectores medios y populares urbanos, aunque no alcance ni con mucho a todos los miembros de este último sector”. (J.Brunner, 1990, Pág 83). El reverso denuncia que si bien el aumento de la matrícula que se produce es masivo esto no significa que no existan caminos diferentes y diversos para los distintos sectores sociales al interior de la Universidad.

En este sentido, tanto la oferta como la demanda parecen revestirse de una aparente democratización y homogeneidad. Según Sigal esas apariencias podrían ser efectos contraproducentes de los mecanismos que los distintos países de Latinoamérica vienen utilizando para hacer frente al acceso masivo con la mayor equidad posible. (Víctor Sigal, 1995)

De esta forma, en nuestro país, si bien la oferta que hace la Universidad propone un ingreso “para todos”; irrestricto, en el imaginario de algunos actores equiparable a democrático, en su interior se generarían mecanismos de selección, muchas veces implícitos que cuestionan el carácter democratizador de la oferta. Esto se complementa con el efecto de una visión que considera homogéneas las características de la población estudiantil que conforma la demanda. Por el contrario, parecen existir entre los alumnos

---

<sup>2</sup> - Algunos autores hablan de “Sistema de Educación Superior”, otros se refieren solamente a la Universidad. Si bien este proyecto se centra en una Escuela de la Universidad Nacional de Córdoba se toman los aportes de distintos autores que trabajan sobre el “Sistema de Educación Superior”.

<sup>3</sup> - Esta idea de “anverso y reverso” se encuentra en la obra: Profesorado, cultura y postmodernidad de A. Hargraeves, 1994. El autor utiliza esta expresión para referirse a las dos caras, una positiva y la otra negativa, que tienen los cambios que se suceden en el marco de la postmodernidad. En este caso, se toma la idea de anverso y reverso a los fines de explicar dos posibles lecturas del proceso de masificación.

diferencias socio-económicas que se traducirían en diferencias culturales, las cuales se expresarían con más fuerza en el campo universitario que en otros campos sociales, ya que en éste es el capital cultural el bien más importante en juego.

En este contexto descrito brevemente, la problemática del fracaso se presentaría como un fenómeno relevante a ser estudiado ya que, a pesar del carácter irrestricto del acceso universitario, los porcentajes de desgranamiento constituyen datos preocupantes. En un trabajo anterior que estudia los ingresantes del año 1995 a la Facultad de Filosofía y Humanidades se toma la reinscripción del año 1996 a las carreras de dicha Facultad y se concluye que del grupo estudiado permanece el 54% de los alumnos<sup>4</sup>. Estos datos se complementan con cifras referidas al total de la Universidad: “el desgranamiento promedio para toda la Universidad, transcurrido el primer año académico es del 25,8 % , para dos años llega al 37,5 % y pasados tres años alcanza el 53,1 %”<sup>5</sup>.

Es preciso tener en cuenta que el grupo de sujetos que ingresa a la Universidad es sólo una porción del grupo total en condiciones de acceder a estudios superiores. Esto significaría que alrededor de los dieciocho años, edad estipulada para la finalización de los estudios de nivel medio y por lo tanto de una posible articulación con la Universidad, no toda la población se encontraría en iguales condiciones, es decir, no todos los sujetos terminan el nivel medio y en el caso de que lo concluyan no todos acceden a una educación universitaria.

Ahora bien, si centramos la atención en aquel grupo que accede a estudiar una determinada carrera universitaria, podríamos plantear a modo de hipótesis que la restricción para este grupo de sujetos no se encontraría en la posibilidad de acceso, como

---

<sup>4</sup> Véase “Éxito y Fracaso en el primer año universitario”. Ambroggio, Sosa, Vanella. Informe académico. Proyecto SECYT. U.N.C. Octubre 1996.

<sup>5</sup> – Estos datos han sido tomados de la Síntesis Estadística 1994/1995. Departamento de estadística. U.N.C

puede suceder con aquella proporción que por diversas causas no logra ingresar a la Universidad, sino en la posibilidad de permanecer en ella..

En el marco de la problemática del fracaso se podrían visualizar como antecedentes, según la unidad de análisis que se tome para indagar en dicho fenómeno, dos perspectivas: una centrada en el alumno y otra en la oferta de enseñanza que brinda la Universidad.

La perspectiva de investigación centrada en el alumno se interesa por aquellos factores del fracaso que tienen que ver con los atributos de los estudiantes, su posición social, sus condiciones de vida, las percepciones sobre sí mismos como alumnos, entre otros aspectos.

La perspectiva de la oferta se ocuparía de estudiar algunos factores del fracaso a través de aquello que la Universidad propone y ofrece al alumno, es decir en aquello que “se constituiría en la conjunción del régimen académico y la propuesta curricular”. (Ambroggio y otros , 1996. Cáp. IV. )

En el año 1996 mientras cursamos el Seminario de Práctica de la Investigación comenzamos a preocuparnos por indagar los factores del fracaso en el marco de la perspectiva centrada en el alumno. Así, en estos primeros momentos, nos interesamos por las representaciones <sup>6</sup> de los estudiantes sobre su condición de alumnos guiadas por el supuesto de que las mismas podían facilitar el desempeño de los alumnos en algunos casos u obturarlo en otros.

A partir de este trabajo, pudimos observar que las representaciones de los alumnos remiten a sus condiciones objetivas de vida, a sus trayectorias sociales y escolares como así también a las posiciones que ocupan en el espacio social. En este sentido, de acuerdo a la particular combinación entre representaciones, condiciones de vida y trayectorias

---

<sup>6</sup> - Informe presentado en el marco del Seminario de Práctica de la Investigación. “Acerca de las representaciones de los estudiantes que ingresan a las carreras de Ciencias de la Educación y de Filosofía”. Esteves, E; Muiño, L. Córdoba, 1996.

esbozamos tendencias a mayores o menores posibilidades de permanecer en la carrera elegida.

En el año 1997, una vez terminado quinto año de la carrera, el contacto con las cifras de desgranamiento en los primeros años en la Universidad hizo que nos cuestionáramos aún más por el fenómeno del fracaso y considerásemos relevante ocuparnos del mismo en nuestro trabajo final de licenciatura.

Creemos que a partir de esta inquietud el centro de interés comenzó a desplazarse paulatinamente desde el alumno a la oferta de la Universidad. Este desplazamiento estuvo motivado por el supuesto de que el alumno cuando ingresa a una carrera universitaria si bien lo hace con sus características particulares, sus condiciones de vida y sus percepciones se “encuentra” con una institución que es externa a él y lo trasciende, esto quiere decir que se incorporaría a un campo constituido, el cual posee reglas de juego específicas que cada sujeto necesariamente debería aprehender para lograr un desempeño exitoso. Dichas reglas se encarnarían principalmente en la organización académica, en el plan de estudios y en la propuesta que sostiene cada una de las cátedras.

Así, desde este supuesto delineamos muy difusamente un primer problema que vinculaba las características de los estudiantes con la oferta de enseñanza apoyándonos en la hipótesis de que podría existir cierta distancia entre lo que a partir de la oferta de enseñanza se le exige al alumno y lo que éste por su trayectoria social y escolar puede poner efectivamente en juego.

Debido a la amplitud y vaguedad de este problema decidimos enfocar la atención en la oferta de enseñanza ya que sería una perspectiva menos indagada y constituiría además “...el complemento necesario a la caracterización del conjunto de alumnos...” (Ambroggio y otros , 1996. Cáp. IV )

En el marco de esta perspectiva, uno de los aspectos que puede considerarse como eje de estudio es la propuesta de enseñanza de cada cátedra, la cual se entiende como una opción del equipo docente por una determinada forma de pensar y organizar los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento.

A comienzos de 1998 retomamos este eje y haciendo un recorte enfocamos la atención en las competencias que cada una de las cátedras le demanda a los alumnos en las instancias formales de evaluación.

En relación a esto, nuestro principal interés se centra en rastrear y describir las competencias requeridas ya que consideramos que sería un insumo básico para emprender futuras búsquedas con relación a la problemática del fracaso en la Universidad.

En un primer momento, la decisión de tomar el término competencia fue arbitraria justificándose simplemente como intento de nombrar de algún modo “eso que se le demanda al alumno”.

En un segundo momento, rastreamos los sentidos que asume el término competencia e intentamos definirlo de acuerdo a una perspectiva propia.

Desde nuestros planteos iniciales estuvo presente el supuesto de que aquello que el docente le demanda al alumno no sería un producto de dones naturales e innatos ni tampoco la manifestación de distintos coeficientes intelectuales sino que supondría la expresión de disposiciones del sujeto construidas en los contextos socio- históricos específicos en los cuales el mismo ha sido socializado.

Orientadas por este supuesto nos distanciamos de perspectivas de raíz conductista ya que situarnos desde allí nos hubiese llevado a plantear que las competencias son el producto de la adquisición de un repertorio de conductas esperadas, cuya posibilidad de aprendizaje descansa en las capacidades o aptitudes de los sujetos.

Asimismo, descartamos algunas perspectivas de la psicología cognitiva, tales como la de Monereo<sup>7</sup> y Perkins<sup>8</sup> en tanto no nos posibilitaban darle el giro que pretendíamos a la definición de competencias debido que, si bien reconocen la raíz socio – cultural de los aprendizajes de los sujetos, sus elaboraciones se centran en los procesos y operaciones mentales que realizan los sujetos.

A pesar de que el eje de indagación en torno a las competencias requeridas por cada cátedra en las instancias formales de evaluación se mantuvo, el problema sufrió reformulaciones que se debieron a la dificultad para definir categorías que orientaran la búsqueda de datos y el análisis de los mismos.

En este sentido, hasta la presentación del proyecto de trabajo final, lo que nos propusimos fue estudiar las competencias requeridas por las cátedras a fin de realizar un análisis de las dificultades que las mismas implicaban para los alumnos en materia de procedimientos cognitivos.

De acuerdo con este problema, decidimos indagar en las competencias a través de la recolección de las consignas de trabajos prácticos y evaluaciones parciales como así también a través de la realización de una entrevista a cada uno de los docentes a cargo de las cátedras de primero, segundo y tercer año. La entrevista fue estructurada a partir de tres núcleos temáticos: requerimientos que formulan los docentes, dificultades que perciben en los alumnos y estrategias que ponen en juego para contribuir a que los mismos puedan cumplir con aquello que se les demanda.

Si bien en un primer momento nuestra intención era realizar una descripción de las competencias demandadas a partir de los procedimientos y las operaciones cognitivas que

---

<sup>7</sup> Monereo, C. "Estrategias y Enseñanza". Ed. Graó. Barcelona, 1994.

<sup>8</sup> Thisman, S; Perkins, D; Jay, E. "Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento". Ed. Aique. Buenos Aires 1997.

los alumnos debieran poner en juego para responder a las mismas, después de un primer análisis de los datos recolectados visualizamos que ese tipo de abordaje no nos brindaba la posibilidad de interpretar el conjunto de demandas diversas que los docentes formulan a los alumnos en el contexto específico de cada cátedra. En cierta forma detrás de esta insatisfacción que experimentamos estaba presente el supuesto de que las competencias requeridas sólo podrían ser comprendidas desde la significación que el propio docente les otorga ya que sería, en última instancia esta asignación de sentido lo que definiría qué es lo que se le demanda a los alumnos.

En función de esta reformulación del problema, lo indagado en torno a las dificultades y a las estrategias de los docentes no fue utilizado como un dato a analizar en sí mismo sino que lo recuperamos en la medida en que contribuiría a esclarecer las distintas formas con que los docentes significan las competencias que demandan.

En síntesis, el eje de este trabajo se encontraría en el interés por describir las competencias que cada cátedra demanda a los alumnos teniendo en cuenta las asignaciones de sentido que los docentes otorgan a las mismas.

## - CAPÍTULO II. EL PROBLEMA.

La preocupación inicial que impulsa la realización de este trabajo de investigación proviene de la propia experiencia durante los años de cursado de la carrera de Ciencias de la Educación. Desde la observación cotidiana, aún sin adentrarnos en datos estadísticos, pudimos constatar cómo se reduce notablemente el número de alumnos durante los primeros años de la carrera.

La situación nos resulta aún más alarmante si complementamos esta percepción con cifras que denuncian que el desgranamiento en la Escuela de Ciencias de la Educación es aproximadamente del 80%<sup>9</sup>. Para precisar el sentido de esta cifra es necesario considerar que incluye tanto el porcentaje de alumnos cuyo nivel de avance es lento con relación al tiempo estipulado en planes de estudio, como así también la proporción de los mismos que abandonan la carrera.

Esta inquietud inicial nos llevó a interesarnos por los factores que inciden en el fracaso durante los primeros años situándonos desde la perspectiva de la oferta, es decir centrándonos en aquello con lo que se encuentra el alumno cuando ingresa a la carrera de Ciencias de la Educación.

El alumno al momento de ingresar a la carrera no se encontraría con “la oferta” en abstracto sino que la percibiría a través de las cátedras. Esta unidad básica de la organización académica se hace cuerpo en los docentes que son quienes mediante una propuesta de enseñanza concretan la oferta de la carrera.

La propuesta de enseñanza de cada cátedra supone la opción del equipo docente por una determinada forma de pensar y organizar los procesos de transmisión y apropiación del

---

<sup>9</sup> – Tomamos este porcentaje de un seguimiento realizado por Ambroggio, Brígido, Acín, Mercado. Los alumnos en la Escuela de Ciencias de la Educación.

conocimiento. La propuesta se sostiene en una concepción de enseñanza y aprendizaje, de conocimiento; en una perspectiva asumida por el docente en torno al debate del campo disciplinar. Estos componentes que sustentan la propuesta de enseñanza se ponen en juego en la selección de contenidos, en la construcción metodológica<sup>10</sup>, en el planteamiento que se hace de la evaluación y en el diseño de las formas evaluativas.

Además, podríamos reconocer en cada propuesta de enseñanza dos aspectos de la misma: uno de ellos referido al diseño de la propuesta, a lo que el docente imagina, decide y construye cuando piensa en enseñar la materia, y otro que nos remite a la práctica concreta, al encuentro docente, alumno, conocimiento. “Lo que constituye la propuesta de enseñanza, sin embargo, deja de ser pro-puesta para pasar a ser “puesta” en juego en el escenario de las prácticas, en el tiempo de las prácticas y entre los sujetos que comparten la experiencia”. (G. Edelstein, A. Coria. 1995, pág 40)

De acuerdo con esto, la propuesta de enseñanza constituiría el eje en torno al cual se organizaría el proceso de transmisión y adquisición del conocimiento. En este proceso la relación docente – alumno se caracteriza por ser asimétrica ya que quien enseña posee un conjunto de conocimientos que “le faltan” a quien aprende. Así, el docente al ser poseedor del conocimiento y dotado de un poder delegado por la sociedad a través de la institución<sup>11</sup>, ocupa una posición al interior de la relación que le otorga la licencia para controlar el proceso de transmisión y adquisición del conocimiento.

Los planteos anteriores nos permiten situar en un nivel más concreto el fracaso, el cual hace referencia en este trabajo, a las dificultades que tienen los alumnos en el intento

---

<sup>10</sup> - El concepto de construcción metodológica se entiende a la manera de lo que desarrolla Gloria Edelstein en “ Un Capítulo Pendiente : El Método en el Debate Didáctico Contemporáneo” en *Corrientes Didácticas Contemporáneas* . Alicia Camilloni y otros . Paidós. Buenos Aires, 1996.

<sup>11</sup> - La idea de que al docente le es otorgado el poder desde la sociedad a través de la institución en la que enseña es tomada de Bourdieu. Este autor habla de “una delegación a dos niveles”; en un primer nivel la sociedad a fin de reproducirse otorga poder a la institución y ésta, en un segundo nivel, se lo otorga al docente que es quien ejerce la acción pedagógica. Bourdieu, P. *La Reproducción*, 1979.

de aprender el oficio de adquiriente<sup>12</sup>. El aprendizaje de dicho oficio implica la capacidad por parte de quien aprende de captar e identificar las exigencias del transmisor más allá de lo explícito; supone la habilidad del alumno de hacer inteligibles para sí mismo las reglas de lo que Bernstein denomina discurso pedagógico.(B. Bernstein, 1994)

Consideramos que indagar en lo que se le exige al alumno, en lo que se le demanda sería un insumo esencial para emprender futuras búsquedas en relación al fracaso. Motivadas por esta necesidad que visualizamos nos interesó en este trabajo centrar la atención en **las competencias que los docentes de las distintas cátedras demandan a los alumnos en las instancias formales de evaluación durante los tres primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación.**

Las instancias formales de evaluación constituirían uno de los núcleos para indagar en torno al fracaso de los alumnos ya que ellas cumplirían la función de acreditación y por tanto definirían sus posibilidades de avance y permanencia en la carrera. En este sentido, durante el transcurso del año académico el docente plantea exigencias a las cuales el alumno debe responder pero sería en las instancias de evaluación donde esas demandas adquieren otro significado y se traducen en criterios para valorar quiénes estarían en condiciones de ser aprobados y por tanto de continuar avanzando en la carrera.

---

<sup>12</sup> - A lo largo de este trabajo utilizamos el término "adquiriente" entendiéndolo a la manera de Bernstein, B.

### - CAPÍTULO III. ENFOQUE TEÓRICO.

Para definir teóricamente nuestro problema nos basamos en la teoría de Basil Bernstein y en algunas categorías de Pierre Bourdieu.

El centro de este trabajo se encuentra en las competencias que los docentes demandan a los alumnos. Frente a la polémica que puede suscitar el término “competencias”<sup>13</sup> es necesario desarrollar nuestra perspectiva.

Las competencias son entendidas aquí, como aquellas formas complejas de expresión de las posibilidades cognitivas y sociales del sujeto, que se ponen de manifiesto a través de realizaciones <sup>14</sup> particulares en el contexto del discurso pedagógico.

Desde el enfoque que pretendemos darle a la definición planteada sostenemos que las competencias se expresan a nivel del dominio cognitivo de cada sujeto, pero encuentran su condición de posibilidad en un nivel más profundo de constitución como **construcción socio-cultural**<sup>15</sup>, es decir construidas y adquiridas en contextos sociales e históricos determinados, articuladas bajo la forma de capital cultural incorporado, bajo la forma de disposiciones cognitivas, lingüísticas y aptitudinales. ( Bourdieu, P. Artículo: Los tres estados del capital cultural. Mimeo. Material de Cátedra de Metodología de la Investigación II ).

En la definición que planteamos, las competencias se manifiestan en las **realizaciones** de los sujetos ya que éstas suponen conocer cómo ha de expresarse un saber y, cómo se debería poner en práctica en un determinado contexto. Si la realización implica,

---

<sup>13</sup> - Si bien nos basamos en la teoría de Bernstein para definir teóricamente nuestro problema es importante aclarar que no utilizamos el término “competencias” con el sentido que dicho autor le asigna.

<sup>14</sup> - El concepto de realización es utilizado por Bernstein para referirse a la forma en que se expresan la elaboración y articulación de significados relevantes en un contexto. “Las reglas de realización, una función del enmarcamiento, regulan la creación y producción de relaciones internas especializadas de ese contexto”. Bernstein, B. La estructura del discurso pedagógico. Vol IV, Cap. 3, pág. 107. Morata, 1994.

<sup>15</sup> - La idea de la construcción social de las competencias se basa en el planteo de Bourdieu acerca de la sociogénesis de las estructuras mentales desarrollada en la obra Respuestas. Por una Antropología Reflexiva. Ed. Grijalbo. México, 1995.

en este sentido, un modo legítimo de comunicar significados dentro de un contexto, existirán necesariamente modalidades de comunicación que se consideran ilegítimas. Esta distinción entre comunicaciones válidas y no válidas nos remite a la consideración de la existencia de un control sobre la comunicación, y de este modo para que el alumno pueda lograr realizaciones exitosas debería poder captar quién controla la comunicación en el contexto de cada cátedra, es decir debería poder identificar el tipo de **enmarcamiento** subyacente.

El principio de enmarcamiento regula la comunicación entre transmisores y adquirentes al interior de cada contexto, es decir determina **quién** decide **lo que** puede ser dicho, **cómo** esto puede decirse y **cuando** es oportuno hacerlo.

Si nos situamos desde el punto de vista del sujeto, podríamos decir que incorporar el tipo de enmarcamiento supondría que el alumno maneja **reglas de realización**, las cuales le permiten poner en juego las competencias demandadas de manera adecuada en el marco de cada una de las cátedras.

Cada una de las cátedras constituye un contexto específico diferenciado de los demás de acuerdo con un **principio de clasificación** que define el grado de aislamiento existente entre las mismas.

Las características de los límites entre las cátedras nos remiten a distintos tipos de clasificación. Así, cuando la separación entre las cátedras es profunda se generan contextos específicos totalmente diferenciados unos de otros, presentándose una **clasificación fuerte**. En cambio, si el aislamiento entre las cátedras no es tan pronunciado, los límites entre las mismas son difusos y como consecuencia los contextos no se especializan en forma marcada; en este caso se trataría de una **clasificación débil**.

Los principios de clasificación, al ser incorporados por los sujetos operan como **reglas de reconocimiento** que permiten captar y seleccionar los significados relevantes en cada una de las cátedras en función de las diferencias existentes entre ellas.

Las reglas de reconocimiento adquieren relevancia en tanto el alumno a fin de establecer una comunicación de saberes legítima necesita seleccionar previamente del conjunto de significados que posee aquellos relevantes para ser expresados en cada contexto.

La clasificación y el enmarcamiento en un contexto determinado generan **códigos**, entendidos como “principios reguladores, adquiridos de forma tácita, que seleccionan e integran: significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores”. (Bernstein, B.1993. Pág. 27)

En este sentido, el código genera por un lado, principios que le posibilitan al sujeto identificar la especificidad de un contexto y en función de ello seleccionar los significados que son considerados relevantes ( reglas de reconocimiento); y por otro, principios que posibilitan al sujeto producir comunicaciones legítimas con relación a esos significados relevantes ( reglas de realización). Asimismo el código regula la selección de contextos que han sido internalizados por el sujeto y que presentan características similares a otros en los cuales el sujeto se inserta. Estos **contextos evocadores** le aportan al sujeto información relevante que le ayuda a manejarse satisfactoriamente en nuevos contextos.

A fin de esclarecer aun más la definición de competencias es preciso entenderlas como parte constitutiva del **dispositivo pedagógico**. De este modo, refiriéndonos a la construcción conceptual que Bernstein denomina **discurso pedagógico**, podríamos decir que las competencias requeridas por el transmisor son claves dentro de este dispositivo ya que es a través de la exigencia de las mismas que se pone de manifiesto la existencia de

dicho discurso. En este sentido, pasa a ser fundamental trabajar conceptualmente y en relación el discurso pedagógico y las competencias requeridas por el docente en ese marco.

El discurso pedagógico es un dispositivo que asegura la reproducción de un orden legítimo y constituye el medio de transmisión de competencias especializadas relacionadas con la adquisición de conocimientos y habilidades. Así, el discurso pedagógico es un instrumento que posibilita regular la transmisión de contenidos y reproducir las relaciones sociales y culturales. (Bernstein; Díaz 1984)

El discurso pedagógico produce un texto en el cual el orden social predomina sobre el orden discursivo. Esto se comprende cuando se analiza al mismo como una regla que inserta un discurso de competencias especializadas a transmitir - **discurso instruccional** - en un discurso que crea el orden para la transmisión de dichas competencias - **discurso regulativo** -. Este último predomina sobre el primero puesto que no es posible la transmisión sin reglas que la organicen y legitimen. El orden creado por el discurso regulativo no es intrínseco al contenido de transmisión sino que deviene de las relaciones sociales en las cuales el discurso pedagógico es producido. (B. Bernstein, 1990)

En este sentido, la articulación de estos discursos genera principios y reglas que regulan la transmisión y adquisición de competencias específicas y lo que cuenta "como orden legítimo dentro de y entre, transmisores y adquirientes, competencias y contextos" . (Bernstein, Díaz, 1984, pág.144)

El **discurso pedagógico** posee una gramática propia, una lógica interna, la cual se compone de tres conjuntos de reglas: **reglas distributivas**, **reglas de recontextualización** y **reglas de evaluación**. Si nos situamos desde la teoría de Bernstein para explicar la evaluación, un punto importante en este trabajo, necesitamos referirnos a las tres reglas del discurso pedagógico ya que la misma condensa toda la gramática y sus realizaciones, "... el momento de evaluación condensa en sí todo el sistema. No hay modo de poder entender

una sola evaluación concreta sin comprender todo el sistema.”(B. Bernstein, 1990, pág. 110)

Las reglas distributivas son las primeras y más abarcativas de las cuales pueden derivarse las otras dos reglas del discurso. Estas reglas establecen lo pensable e impensable para cada grupo social “[...] las reglas distributivas marcan y distribuyen quién puede transmitir qué, a quién y bajo qué condiciones. Al hacerlo sientan los límites externos e internos del discurso pedagógico” (B.Bernstein, 1990. Pág 105)

Las reglas de recontextualización son aquellas que constituyen el discurso pedagógico y el modo en que el discurso instruccional es inserto en el discurso regulativo. Es a través del principio de recontextualización que un discurso es trasladado desde su hábitat de origen a otro ámbito y es reubicado para ser transmitido y adquirido. “En este proceso de circulación el discurso original se ve transformado. Se crea un discurso imaginario que guarda muy, muy poca relación con el discurso real.” (B.Bernstein, 1990.Pág. 107)

Así, el discurso pedagógico no posee contenidos de significado propios sino que los construye a partir de un proceso de **descontextualización** de discursos teóricos provenientes de diversos campos disciplinares y la **recontextualización** de los mismos en función de la transmisión y adquisición de esos discursos. Así, podríamos decir que el discurso pedagógico es un principio que selecciona de los discursos sociales y disciplinares aquellos contenidos válidos para ser transmitidos y los reubica en un contexto de enseñanza determinado, bajo ciertas condiciones de relación entre los sujetos.

Las reglas de evaluación condensan en sí toda la gramática del discurso pedagógico porque la evaluación crea la práctica pedagógica, hace que el discurso se convierta en hechos, se realice. “ El dispositivo pedagógico es en esencia un dispositivo acerca de la evaluación: celebra la distribución del poder a través de la demarcación, aislamientos y

desubicación de los discursos, y a través de la formalización de la gramática de su reproducción dentro de las limitaciones y exclusiones de una cultura específica de discurso.” (Bernstein, Diaz, 1984.Pág.149)

Es a través de las reglas de evaluación que el discurso se convierte en práctica especializada en un espacio y un tiempo concreto. Las reglas de evaluación “ [...] al regular la práctica pedagógica en el contexto de reproducción del discurso, producen una especialización del tiempo, el texto, el espacio y sus interrelaciones, y posicionan diferencialmente a los adquirientes en relación al discurso y la práctica pedagógica legítima”. (B. Bernstein, 1990, página 157)

La evaluación regula la concreción en la práctica pedagógica de las reglas distributivas (discurso regulativo) como así también el proceso de transmisión- adquisición de competencias específicas (discurso instruccional) ya que fija las condiciones, principios y reglas en las cuales se desenvuelve la misma.

De este modo existiría una gradualidad determinada por la intencionalidad de trasmisión, la cual en la práctica pedagógica se expresa a través de la progresión de los contenidos (**reglas de secuencia**), de la tasa de adquisición esperada (**reglas de ritmo**) y de las expectativas que el transmisor tienen sobre los alumnos (**reglas de criterio**). (B.Bernstein,1990).

Detenernos en esta última regla es fundamental para el abordaje de nuestro problema ya que a través de las reglas de criterio el docente define lo que espera del alumno, lo que el adquiriente debería incorporar para resolver con éxito las instancias de evaluación; es decir, lo que “se está evaluando es si el criterio que se ha puesto a disposición del adquiriente ha sido logrado o no...” ( B.Bernstein, 1990. Pág 71 )

Somos conscientes que en este trabajo hemos hecho sólo una aproximación a las reglas de criterio a través de la indagación de las competencias que cada cátedra demanda a

los alumnos en las instancias formales de evaluación. De acuerdo con esto, nos pareció importante poner la atención en las consignas de trabajos prácticos y parciales ya que estas últimas son las instancias académicas y de acreditación que operarían como formatos donde se juegan y definen las reglas de criterio.

Ahora bien, si hacemos jugar las conceptualizaciones planteadas pensando en el contexto concreto de la atención en la carrera de Ciencias de la Educación, podríamos decir que las formas que adopta la organización de los contenidos (asignaturas, talleres, seminarios) en el plan de estudios es arbitraria e implica recortes de disciplinas que han sido recontextualizadas en función de su transmisión en un contexto pedagógico específico.

Estos recortes disciplinares se organizan en función de la afinidad con respecto al campo disciplinar a través de líneas curriculares, lo cual generaría un tipo de clasificación que al ser internalizada por los docentes contribuiría a conformar una identidad por compartir y pertenecer a un mismo ámbito disciplinar.

Sin embargo, esta identidad parece coexistir con otra, configurada a partir de la organización por cátedras que adopta el trabajo académico en la carrera de Ciencias de la Educación. En este sentido, podríamos visualizar dos tipos de clasificación: uno de ellos, determinado por la agrupación de las distintas asignaturas en líneas curriculares afines y otro proveniente de la forma que adopta la organización académica por cátedra.

## - CAPÍTULO IV. ASPECTOS METODOLÓGICOS

### **- IV. 1 El abordaje del problema.**

Indagar en las competencias que se demandan en la carrera de Ciencias de la Educación implicó en este caso un acercamiento a las distintas cátedras en tanto unidades más pequeñas de la organización académica que concretan la oferta que la Universidad presenta al alumno.

Este trabajo fue abordado desde **un enfoque cualitativo** que nos permitió centrar la mirada en un sujeto concreto, el docente, quien dotado de un poder delegado por la institución está en condiciones de “demandar y exigir” a los alumnos en el marco de la relación educativa.

En este sentido, las distintas reformulaciones que atravesó el problema nos fueron sugiriendo una mirada cualitativa que nos permitió aproximarnos a los sentidos y significados que el docente otorga a las competencias que demanda, ya que como sujeto social e históricamente situado posee creencias y supuestos desde los cuales interviene en la realidad.

En este marco, es importante plantear que resultó imposible separar los aspectos metodológicos de los supuestos teóricos que subyacen a este trabajo. Esto se debe a que por un lado, el acercamiento al campo empírico se inspiró en un marco teórico que sustentó la búsqueda de datos y por otro, posibilitó un ajuste en la construcción del problema. Así, trabajo empírico y enfoque teórico fueron instancias íntimamente relacionadas, las cuales se retroalimentaron mutuamente.

#### **- IV.2 De la preparación del trabajo de campo a la recolección de datos.**

El universo empírico que elegimos para el abordaje del problema son los tres primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación. Este recorte a los tres primeros años puede fundamentarse en datos arrojados por investigaciones anteriores acerca del fracaso en la Universidad. En este sentido, pareciera que el porcentaje más alto de desgranamiento <sup>16</sup> se concentraría en los tres primeros años, no sólo de la carrera de Ciencias de la Educación sino también de todas las carreras que ofrece la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Dentro del universo empírico elegido seleccionamos como unidades de análisis las distintas cátedras. Esta decisión responde a las características de la organización académica de la Escuela de Ciencias de la Educación, en la cual la cátedra por ser la unidad operativa básica, es la que posee la autoridad para demandar determinadas competencias a los alumnos.

Más específicamente, dentro de la cátedra fueron los docentes los que adquirieron el protagonismo de nuestras indagaciones ya que son quienes elaboran la propuesta de enseñanza y la llevan a cabo.

En el marco de la unidad de análisis elegida, el problema implicaría un abordaje empírico amplio ya que las demandas de los docentes a los alumnos se producen constantemente, en la interacción cotidiana del aula universitaria. Sin embargo, a pesar de reconocer esto, recortamos nuestra indagación empírica a los procesos evaluativos y dentro de ellos tomamos las instancias formales de evaluación a través de las consignas de trabajos prácticos y parciales. Esta decisión se apoya en la función de acreditación que

---

<sup>16</sup> - El porcentaje al que hacemos referencia ha sido expuesto en páginas anteriores.

cumplen las instancias de trabajos prácticos y parciales, las cuales condicionan el avance y la permanencia del alumno en la carrera.

Frente a esta decisión es preciso aclarar que si bien somos conscientes que los procesos evaluativos se construyen y definen en las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje, éstas últimas no son objeto del presente proyecto.

La recolección de los datos se realizó mediante las siguientes técnicas:

**- Trabajo con fuentes:**

Utilizamos como documento principal las consignas de prácticos y parciales <sup>17</sup> ya que las consideramos como analizadores privilegiados <sup>18</sup> en tanto tienen “algo que decir” acerca de las competencias que se demandan al alumno por constituir el texto con el cual interactúa el mismo en los momentos de evaluación.

Además consideramos importante tomar el Plan de estudios de la Carrera, los programas de cada materia, y la reglamentación acerca de las condiciones de cursado de los alumnos <sup>19</sup> en la Facultad de Filosofía y Humanidades, a fin de poder contextualizar las demandadas que se hacen a los alumnos.

Este tipo de información fue recolectada durante el año 1997.

**- Entrevistas:**

Se realizaron entrevistas <sup>20</sup> a los docentes a cargo de cada cátedra (titulares o adjuntos), y en algunas circunstancias a los jefes de trabajos prácticos.

---

<sup>17</sup> - Ver Anexo II.

<sup>18</sup> - El concepto de analizador proviene del Análisis Institucional y surge a partir de la práctica de intervención psicosociológica en las instituciones sociales. “El analizador [...] llevará [...] al punto de permitir a cada uno una inteligencia acrecentada de las situaciones en donde se encuentra institucionalmente implicado...”. Guattari, Lapassade. La intervención institucional. Autores varios. Artículo: “La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?”. Jaques Ardoino, 1979.

<sup>19</sup> - Ver Anexo I.

<sup>20</sup> - Ver Anexo III.

La elección de esta técnica de recolección de datos se apoya en la caracterización que hace **Blanchet**. “La entrevista de investigación pretende llegar al conocimiento objetivante de un problema, aunque sea subjetivo, a través de la construcción de discurso; se trata de una de las operaciones de elaboración de un saber socialmente comunicable y discutible.” (Blanchet et al, 1989. Pág 90)

En este sentido, este instrumento brindó la posibilidad de complementar la información obtenida a través de las consignas ya que nos permitió apresar, desde la subjetividad y desde el discurso del docente, sus intencionalidades, sus percepciones, evitando así hacer un análisis de las competencias demandadas totalmente abstracto y descontextuado.

Las entrevistas fueron estructuradas en base a los siguientes ejes:

- Requerimientos claves en la materia.
- Procedimientos que el docente considera ejes para el trabajo en la materia.
- Criterios que subyacen a las demandas de los docentes en los trabajos prácticos y parciales.
- Percepción del docente sobre las dificultades que implican los requerimientos que se le formulan al alumno.
- Percepción del docente sobre las dificultades que tienen los alumnos para el reconocimiento de los procedimientos que es necesario poner en juego para responder en función de las competencias demandadas.
- Percepción del docente acerca de sus estrategias de enseñanza en relación con la demanda de competencias.

En función de la reformulación del problema, lo indagado en torno a las dificultades y a las estrategias de los docentes no fue utilizado como un dato a analizar en

sí mismo sino que lo recuperamos en la medida en que contribuiría a esclarecer las distintas formas que poseen los docentes de significar las competencias que demandan.

La modalidad de la entrevista fue la de presentar al sujeto entrevistado núcleos a desarrollar a fin de posibilitar un discurso relativamente libre y la inclusión de algunos tópicos no pensados previamente.

Entre los meses de abril y agosto de 1998 se realizaron diecinueve entrevistas cuya duración aproximada fue entre treinta y cuarenta y cinco minutos.

### **- IV. 3 Acerca del proceso de análisis de los datos.**

El análisis de los datos se llevó a cabo a través de un proceso, en el cual realizamos distintos tipos de aproximación a la información recolectada. Este proceso se caracterizó por una alternancia entre instancias donde el análisis se situó a nivel de los casos particulares e instancias en las que se intentó trascender los límites de cada caso en función de lograr una descripción de las competencias demandadas durante los tres primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación.

En un primer momento nos dedicamos a sistematizar la información proveniente de las consignas de trabajos prácticos y evaluaciones parciales como así también de las entrevistas realizadas a los docentes. Debido a la cantidad y diversidad de la información que apareció en las entrevistas consideramos necesario organizarla en torno a ejes que pudimos abstraer a partir de los aspectos comunes que se abordaron en las mismas.

En un segundo momento, intentamos reconstruir cada caso articulando la información proveniente de las diferentes fuentes para poder dar cuenta de las competencias requeridas. En una instancia posterior nos pareció necesario trascender cada caso particular para poder pensar de manera más global en “lo que le pesa al alumno”, es decir lo que implica para el mismo tener que responder simultáneamente a un conjunto de demandas provenientes de diferentes cátedras.

Durante el transcurso de esta etapa de articulación de los casos fue necesario en varias oportunidades retornar a una lectura profunda de las entrevistas a fin de contextualizar la sistematización realizada en la lógica del discurso de cada docente.

Las características de las competencias demandadas que arrojaron los datos nos llevaron a dejar de lado criterios de sistematización y de clasificación de las competencias que no nos permitieran dar cuenta del carácter diverso de la demanda, de las múltiples

formas en que los docentes conciben y significan cada una de las competencias que requieren y del esfuerzo que debiera realizar el alumno para responder simultáneamente a contextos que poseen códigos específicos. En este sentido, una de las posibilidades descartadas fue la de tomar modelos de clasificación de competencias basados en criterios de jerarquía en cuanto al nivel de complejidad o basados en definiciones consensuadas respecto de lo que significaría cada competencia. Esto se explica en que nuestro interés no era elaborar una categorización estándar de las competencias de acuerdo a su grado de complejidad ni detenernos en la distancia existente entre esa definición consensuada de competencias y el significado que el docente atribuye a cada una de las mismas.

De acuerdo con esto, decidimos tomar como criterios para la descripción y el análisis de las competencias demandadas las reglas de reconocimiento y de realización que desarrolla Bernstein en el marco de su teoría. En función de estas dos reglas identificamos dos clases de competencias demandadas a los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación; una de ellas se vincula con los significados relevantes imperantes en cada una de las cátedras ante las cuales el alumno tendría que reconocer qué es lo que el docente considera importante y legítimo. A este tipo de competencias las denominamos “competencias que implican del alumno la incorporación de reglas de reconocimiento”.

Al interior de esta clase distinguimos distintos tipos en función de los contenidos a los cuales se ligaban los significados relevantes en cada una de las cátedras.

La otra está ligada a los productos que el alumno debiera lograr y a los modos en que los mismos deberían ser realizados. A este tipo de competencias las denominamos “competencias que implican del alumno el manejo de las reglas de realización”.

Por último consideramos importante explicitar que la agrupación que realizamos de las competencias es una construcción, esto significa que es una abstracción propuesta a los

fines del análisis. Como dice Bourdieu es “una clase en el sentido lógico del término, y por lo tanto, una clase en el papel”. ( Bourdieu, P. 1988 )

## - CAPÍTULO V. EL ALUMNO EN SU PASO POR PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

### *- V.1 Algunos datos descriptivos acerca de primer año.*

El alumno que ingresa a la carrera de Ciencias de la Educación se encuentra con un plan de estudios que prevé para primer año seis materias que nombramos a continuación: Pedagogía, Biología del Crecimiento y Desarrollo, Antropología Cultural, Introducción a la Filosofía, Introducción a la Lógica y a la Epistemología de las Ciencias Sociales, Taller I (Realidad Educativa Argentina).<sup>21</sup>

De las seis materias mencionadas tres son anuales: Pedagogía, Introducción a la Lógica y a la Epistemología de las Ciencias Sociales y Taller I. Pedagogía tiene una carga horaria de cinco horas semanales, de las cuales tres se destinan a clases teóricas y dos a trabajos prácticos. En el caso de la segunda la carga horaria es de cuatro horas semanales, dos dedicada a clases teóricas y dos a trabajos prácticos. Taller I cuenta con una carga horaria de tres horas semanales.

Las tres materias restantes son cuatrimestrales, Biología del Crecimiento y Desarrollo e Introducción a la Filosofía se dictan en el primer cuatrimestre del año académico y Antropología Cultural en el segundo.

En el caso de Biología del Crecimiento y Desarrollo y de Introducción a la Filosofía la carga horaria es de cuatro horas semanales, de las cuales dos se destinan a las clases teóricas y las otras dos a trabajos prácticos. Antropología Cultural cuenta con seis horas semanales dedicando cuatro horas a clases teóricas y las dos restantes a trabajos prácticos.

---

<sup>21</sup> - Si bien en este momento nos referimos a cada una de las materias utilizando su nombre para que pueda conocerse el tipo de asignaturas que hay en primer año, a fin de resguardar la identidad y la información brindada por los docentes utilizaremos otra nomenclatura.

El alumno que ingresa a la carrera de Ciencias de la Educación puede optar entre tres condiciones de cursado <sup>22</sup>: ser alumno promocional, regular o libre; sin embargo en el caso del Taller no existe la posibilidad de optar debiéndose cursar en condición de promocional.

Para ser alumno promocional se debe cumplir con el 80% de asistencia a las clases teóricas y trabajos prácticos, aprobar el 80% de los trabajos prácticos y el 100% de las evaluaciones parciales con un promedio de siete puntos, y un coloquio, final pudiendo ser recuperado un parcial.

Para ser alumno regular se debe aprobar el 80% de los trabajos prácticos y evaluaciones parciales con cuatro puntos en cada una y rendir un examen final que se aprueba también con cuatro puntos.

Para ser alumno libre se debe rendir un examen final escrito y oral aprobando con cuatro puntos.

El alumno que opta por la condición de promocional debe concurrir a la Facultad dieciséis horas semanales durante el primer cuatrimestre y catorce durante el segundo. Los horarios de cursado están distribuidos en los cinco días de la semana en el horario de la tarde .

El alumno que opta por la condición de regular debe concurrir a la Facultad diez horas semanales durante el primer cuatrimestre y siete durante el segundo. Los horarios de cursado le insumen al alumno tres días de la semana por la tarde.

En tres de los casos analizados, los docentes dicen preferir que el cursado de la materia se realice como alumno promocional ya que sostienen que esta condición propiciaría en el alumno un mejor aprendizaje. Los docentes fundamentan esta preferencia en las posibilidades que brindaría al alumno de mantener un ritmo sistemático de estudio y

---

<sup>22</sup> -Las condiciones de cursado están reglamentadas para toda la Facultad de Filosofía y Humanidades.

poder asistir a las clases teóricas, lo cual derivaría en una mejor integración de los contenidos de las materias.

En la mayoría de los casos de primer año aparecen datos que sugieren que los docentes reformularían al interior de cada cátedra los requisitos de la condición de alumno promocional. En tres de los casos se modifica al menos un ítems de la condición de alumno promocional, y en dos de ellos no se hace mención a dicha condición. En este sentido, podríamos decir a modo de hipótesis que la posibilidad de "ser un alumno promocional" no estaría determinada de manera unívoca sino que se adquiriría distintos matices en el contexto de cada cátedra. En este trabajo, no contamos con datos que nos permitan dar cuenta de algunas de las motivaciones que impulsan a los docentes a esta reinterpretación del reglamento, por lo cual consideramos que la indagación en torno a esto es una cuestión pendiente.

*Carla F. Buitrago*  
*Encargada de curso de...*

**- V.2 Acerca de la competencia que implica por parte del alumno la incorporación de reglas de reconocimiento.**

Durante el primer año parecería fundamental que el alumno adquiriera la competencia de reconocer que **cada una de las materias conforma un universo de significados particulares que se diferencia de las demás.** Estos significados se sustentarían, al interior de cada cátedra, en concepciones de los docentes acerca de la disciplina, el aprendizaje, la enseñanza y en el perfil de alumno universitario que los mismos se representan.

La posibilidad del alumno de poner en juego una competencia que le permita reconocer se torna aún más importante si tenemos en cuenta que quien ingresa a primer año de la carrera se encuentra con **materias muy diversas** entre si que abren cinco de las seis líneas curriculares de la carrera: línea pedagógico- didáctica, socio- histórico- política, psicológica, filosófico- epistemológica, integración curricular; la línea curricular restante es la de formación en investigación que se inicia recién en tercer año.

A esta diversidad con la que se enfrenta el alumno ingresante se agrega todo aquello que implica la entrada a un **campo**<sup>23</sup> **social nuevo**, en donde hay reglas del juego particulares que el mismo desconoce y que es necesario que aprenda a fin de poder desenvolverse exitosamente en dicho campo.

Las concepciones acerca de la disciplina, el aprendizaje, la enseñanza y las representaciones acerca del perfil del alumno universitario que sostienen los docentes se esbozarían en el programa de cada materia de forma más precisa en los casos I.2, I.6 y de manera más difusa en los casos I.1, I.3, I.4, I.5.

---

<sup>23</sup>- Tomamos esta categoría de Bourdieu entendiéndola como “ un sistema de posiciones y de relaciones entre posiciones” que se rige de acuerdo a un conjunto de reglas de juego.

De acuerdo con esto, la operación de reconocimiento que debería hacer el alumno implica darse cuenta que esas concepciones y representaciones planteadas a través del programa tienen un correlato a nivel de lo que se espera de él como adquirente. En este sentido el alumno se vería exigido a desocultar los significados a partir de algunas “pistas” que el propio docente le ofrece, constituyendo esta tarea un esfuerzo extra para el mismo. En todos los casos analizados, a excepción de uno, esas “pistas” acerca de lo que es necesario que sea reconocido por el alumno parecerían ponerse a su disposición en las **clases teóricas**, las cuales se constituirían como espacios de integración y de articulación de los conocimientos en función de ese conjunto de significados al cual el docente le otorga un valor privilegiado.

Los planteos mencionados se expresan desde los propios docentes de diferentes formas:

*“una de las cosas que vemos es que el alumno que puede asistir a los teóricos y a los prácticos puede hacer un proceso bastante coherente y no es tan traumático... el que tiene mucha dificultad es el que no puede asistir a los teóricos... como tenemos tanta bibliografía, tantos textos dispersos... no le queda claro... el que va solamente a los prácticos se queda con muchas instancias de falta de integrar, falta de relaciones que surgen de las clases teóricas y se trabajan en las clases teóricas... eso es una desventaja que vive el regular, el alumno regular... por eso nosotros tenemos muchos alumnos en las clases teóricas...” (Caso I.1)*

*“la manera en que yo trabajo son clases teóricas, expositivas, porque tengo muchos alumnos... y a lo mejor porque creo que a veces esta cuestión de dejar muy librado a los alumnos... o sea, muy librado a los alumnos la cuestión del conocimiento y la comprensión solamente como una construcción propia, a mi me genera un poco de*

*ansiedad... entonces muchas veces guío, no se si demasiado... pero guío el proceso a partir de clases teóricas expositivas.... luego de eso damos textos, a veces en la misma clase, de esos autores y tratamos de que el alumno los vea... y bueno, después los discutimos y cerramos un poco esa perspectiva... (Caso I.3)*

En cinco de los casos analizados las clases teóricas ocuparían, de acuerdo a la percepción de los docentes, un papel preponderante en tanto instancias privilegiadas que le permiten definir líneas de orientación para guiar al alumno hacia la adquisición esperada e intentar dar soluciones a los problemas y dificultades que tienen los alumnos.

En este sentido, el docente – en base a sus concepciones y creencias – definiría un estilo ideal de acceso al conocimiento y un modo legítimo de pertenecer a la institución universitaria que el alumno debería reconocer como algo que se espera de él, un estado que debería alcanzar,

De esta forma, podríamos decir, a modo de hipótesis, que el alumno que concurre a las clases teóricas, del cual podemos suponer que cursa la materia en **condición de promocional**, tendría cierta ventaja respecto de aquél que por diversas razones, ya sea de trabajo, familia, etc., no puede concurrir a las mismas.

Además el hecho de que el alumno tenga más posibilidades de adquirir las reglas de reconocimiento en función de las clases teóricas - donde es viable suponer que se privilegia la palabra del docente por encima de toda otra palabra - estaría dando cuenta del papel preponderante que el mismo ejercería en cuanto al poder y control en el marco de la relación educativa.

Si bien en primer año se visualizaría una marcada tendencia a otorgar a las clases teóricas un lugar preponderante en dos de los casos (I.2 y I.6) la tarea de reconocer por parte del alumno se vería facilitada en la medida en que lo que el docente considera

relevante y lo que se espera de él se explicitaría claramente a través de una propuesta de trabajo escrita, en un cronograma estipulado de las actividades que el alumno debiera realizar y en consignas de evaluación a partir de las cuales el mismo podría inferir el conjunto de significados considerados legítimos.

Es importante mencionar que en el Caso I.1, en el cual no sólo se realizó una entrevista al docente a cargo de la cátedra sino también al profesor jefe de trabajos prácticos, el alumno se enfrentaría a la necesidad de efectuar dos reconocimientos distintos. Uno de ellos, en el contexto de las clases teóricas que se corresponderían con lo considerado significativo en las evaluaciones parciales; el otro, en función de lo que se consideraría válido en las instancias de trabajos prácticos.

A partir del análisis de los datos podríamos identificar dos grandes tipos de significados relevantes ante los cuales el alumno debería poner en juego una regla de reconocimiento. Uno de ellos que designamos como **“reconocimiento de tipo A”** estaría ligado a las maneras de entender la disciplina que es objeto de enseñanza, esto quiere decir que el alumno debería poder identificar que lo más valorado en cada contexto es el contenido disciplinar y la posición que el docente asume en el debate del campo, lo cual derivaría en una determinada selección de contenidos.

El otro tipo que denominamos **“reconocimiento de tipo B”** se vincularía a concepciones sostenidas por el docente acerca del estudiante universitario, esto quiere decir que el alumno debería reconocer que el docente tiene una forma particular de entender lo que es la actividad del alumno universitario lo cual implicaría determinados supuestos acerca de cómo debe aprender el mismo, cómo debe ser su actitud ante el conocimiento y cómo se le debiera enseñar.

A partir de esta clasificación podríamos hipotetizar que en aquellas materias en las cuales los significados relevantes responden principalmente a un reconocimiento de tipo A

las concepciones del docente acerca de la disciplina incluirían la definición de una lógica de pensamiento y de abordaje de los contenidos disciplinares que el alumno debería reconocer como legítima para abordar a los mismos. En esta misma línea, podríamos decir que en aquellas materias en las cuales el reconocimiento es de tipo B las concepciones sostenidas por el docente se manifestarían en una demanda de actitudes críticas y reflexivas ante el conocimiento, ante la palabra de los textos, ante el mismo docente, es decir se le demandaría al alumno una “forma de ser alumno”.

Las entrevistas realizadas a los docentes de las distintas cátedras nos permiten visualizar ambos tipos de reconocimiento.

En cuanto al reconocimiento de tipo A:

*“...por eso creo que dentro de lo que es el oficio de alumno, el aprendizaje del oficio de alumno significa entonces en este sentido, un desarrollo de habitus, es decir de un modo global, de una disposición a poder abordar la problemática educativa desde la ( disciplina ) que significa tratar de ver globalmente los problemas educativos, es decir la estructura conceptual...”*

*...Lo principal tiene que ver con lo que yo llamo la mirada global o de conjunto de la educación...poder entender los problemas de la educación desde una mirada global...” ( Caso I.1 )*

*“...la materia mía está en primer año...es como varias de las materias de primer año una materia introductoria...yo siento que nosotros, en función de eso, lo que hacemos de alguna manera es introducir al alumno en una problemática nueva y sentar bases, tirar líneas para que el alumno pueda empezar a pensar la realidad educativa desde otras perspectivas...o sea que no sea solamente la didáctico – pedagógica sino como*

*dimensiones sociales y culturales...fundamentalmente eso...hacia lo que es toda la problemática que excede el marco de la escuela...y toda la problemática que hay en la cuestión de lo social y lo cultural...” ( Caso I.3 )*

En cuanto al reconocimiento de tipo B:

*“...un pensamiento universitario debe permitirte desde el primer día entrar así, en el abismo, en el riesgo, en la crítica, en la confrontación porque sino este cerebro no crece...no crece...” ( Caso I.4 )*

*“...el otro día tuvimos una discusión porque me decían: ‘en los prácticos nos perdemos, nos desorientamos’ pero ‘ustedes no son chicos de primer grado que yo tengo que buscar consignas que los atraigan... una cosa es el trabajar con gente de secundario y otra es trabajar con gente que está a nivel universitario’...”*

*“...la gente que recién viene del secundario, que trae el entusiasmo de seguir una carrera por lo que la carrera significa, todavía relativamente virgen, vos podés mostrarles maneras de encarar esta aventura del conocimiento...” ( Caso I.5 )*

En la mayoría de los casos, cuando el alumno llega a las instancias formales de evaluación se encuentra con consignas centradas principalmente en los contenidos disciplinares que le demandan la producción de realizaciones en torno a ellos.

Ahora bien, cuando se trata de un reconocimiento de tipo A, el alumno tendría la posibilidad en las instancias formales de evaluación de reafirmar el reconocimiento ya que se establecería una correspondencia entre el contenido de los significados relevantes y los contenidos expresados en las consignas debido a que estas estarían formuladas por el docente desde su opción teórica al interior del campo disciplinar.

Algunas consignas de evaluaciones parciales nos permiten visualizar lo que planteamos:

Consignas pertenecientes a la primera evaluación parcial:

- Desarrolle el concepto de "campo científico" y relaciónelo con el debate en torno al objeto de estudio de (la disciplina) (Caso I.1)
- ¿Cuál es la concepción de (se alude a un concepto) que sustenta el (una perspectiva determinada) y qué crítica plantea (tal autor) en su artículo (título)?. (Caso I.3)

En cambio, cuando se trata de un reconocimiento de tipo B ligado a una actitud, el alumno debería editar nuevamente en el momento de evaluación lo que ha reconocido ya que no tendría la posibilidad de identificar aquellos significados válidos y legítimos a partir del texto de las consignas. Esto quiere decir que los significados valorados estarían marcando una impronta sobre las consignas que no puede identificarse a simple vista y sólo podrían ingresar al momento de evaluación si el alumno los ha reconocido antes y puede trasladarlos del contexto de la clase a la situación evaluativa realizando en dicho momento un esfuerzo de integración entre el texto escrito y lo evocado.

Nuevamente recurrimos a una consigna y a un fragmento de una entrevista a fin de contextualizar lo planteado:

Consigna de la primera evaluación parcial.

- ¿Cuál es la relación y la diferencia entre la teoría de (autor) y la de (autor)?.

*“...yo les tomo dos parciales, que tienen un recuperatorio...entonces ahí si les pongo exigencias mínimas y bueno...y la posibilidad del máximo...evidentemente el máximo es que muestren en el parcial que han logrado cierto tipo de interrogaciones...cierto tipo de interrogaciones sobre el sentido, el para qué, el por qué, el verdadero, el falso, la realidad o no la realidad, con los autores sería como el máximo...y el mínimo es que haya consultado las fuentes mínimas, básicas que se les exigen para la preparación y que tengan la posibilidad de algunas...ni siquiera todas...algunas respuestas coherentes a las preguntas....” ( Caso I.4)*

En base a la hipótesis enunciada en párrafos anteriores observamos que ante la demanda de una determinada consigna en un contexto donde predomina un reconocimiento de tipo B, el alumno podría resolverla de dos maneras distintas. Una de ellas, ateniéndose al texto de la consigna, es decir utilizando criterios que provienen de la lógica de los autores trabajados. La otra, abordando la consigna a partir de la integración entre los contenidos disciplinares y la actitud valorada, en este caso a partir de una posición propia que permita ingresar a los textos y cuestionarlos.

**- V.3 Acerca de las competencias que implican del alumno el manejo de las reglas de realización.**

Según los datos referidos a primer año observamos que la posibilidad del alumno de poder poner en juego la competencia de reconocimiento es una condición necesaria para que el mismo pueda lograr distintos productos demandados por los docentes. Estos productos implicarían por parte del alumno el manejo de reglas de realización que le permitan al mismo poner en práctica competencias específicas.

A partir de los datos referidos a primer año visualizamos que en la mayor parte de los casos los docentes utilizarían **términos similares** para denominar las competencias que demandan a los alumnos. Esta similitud en algunas oportunidades daría cuenta de un consenso <sup>24</sup> entre las diferentes cátedras en relación con lo que se le demanda al alumno. En otras oportunidades esta similitud se mantendría en el plano del lenguaje ya que en realidad estarían implicando para el alumno **realizaciones diferentes**.

Las competencias demandadas en primer año que suponen por parte del alumno reglas de realización son las siguientes:

- **Manejar los conceptos más importantes de cada autor.**

En relación a esta competencia observamos que existiría consenso entre los docentes respecto del significado otorgado a la misma. Cuando los docentes le demandan al alumno conceptualizar le estarían pidiendo que incorpore los conceptos que construyen y desarrollan los distintos autores trabajados y que puedan ubicarlos dentro de las perspectivas teóricas en las cuales se inscriben. Esto significaría dejar de lado las explicaciones de los fenómenos educativos y sociales basadas en el sentido común. Inferimos esto a partir de la percepción de los docentes con respecto a la dificultad de los

alumnos para despegarse del sentido común. Además el alumno debería estar en condiciones de reproducir esos conceptos en forma oral o escrita.

**- Incorporar el vocabulario específico propio de cada disciplina.**

Esta competencia es entendida en todos los casos de la misma manera, por lo cual en todas las materias la puesta en juego de esta competencia le demandaría al alumno el aprendizaje y la utilización correcta del vocabulario específico propio de cada disciplina.

Aquí el docente explica esta competencia a partir de la dificultad que implica para los alumnos:

*“... el segundo punto son los términos específicos, que por allí cuesta un tiempo hasta que se habitúan a la terminología... hasta que se habitúan a los términos la primera etapa puede presentar bastante dificultad... pero de todos modos exige aprender un número bastante grande de palabras nuevas y saber cuándo utilizarlas, ser específico en la utilización de ese lenguaje...” (Caso I.2)*

**- Utilizar conceptualizaciones trabajadas para analizar situaciones problemáticas.**

Observamos que existiría cierto consenso entre los distintos casos analizados acerca de lo que deberían hacer los alumnos para poner en juego esta competencia. De este modo, se le pediría al alumno que aplique las conceptualizaciones estudiadas al análisis de situaciones problemáticas. En función de los datos con los que contamos observamos que para la puesta en juego de esta competencia no sería estrictamente determinante que el

---

<sup>24</sup> - Cuando hablamos de consenso queremos destacar la coincidencia de los sentidos otorgados a lo que se le demanda al alumno pero de ninguna manera estamos queriendo decir que sería un consenso logrado intencionalmente.

alumno produjera sus realizaciones a la manera que impondrían el conjunto de significados que son legitimados en cada contexto, sino más bien que manejara con precisión los conceptos básicos de la disciplina y los pudiera transferir a situaciones no trabajadas.

Los docentes expresan así el significado de esta competencia:

*“...manejar algunos elementos básicos de (materia) que les sirvan como herramienta crítica para el análisis de las Ciencias Sociales... es decir, tomar los contenidos de (materia) y aplicarlo al campo científico...” (Caso I.5)*

En algunos casos esta competencia es explicada desde las dificultades que perciben los docentes:

*“...nosotros trabajamos en (materia) con cuadros de (autor)...esos cuadros te permiten a vos sacar las probabilidades de tener cierto tipo de características... muchas veces uno ve que en realidad, a lo mejor, los conocimientos básicos que necesitan para eso... lo tienen... pero después se quedan en el enunciado con lo que les parece, sin ir al análisis del cuadro que les podría dar la respuesta cierta...responden desde lo que les parece... no aplican... si vos les preguntás lo conocen... sí te lo contestan, pero cuando vos les ponés el ejercicio en donde ellos tienen que aplicarlo, de nuevo vuelven a lo que les parece obvio...” (Caso I.2).*

Aparentemente la realización que el alumno debe lograr a partir de la puesta en juego de las tres competencias mencionadas anteriormente no estaría supeditada al reconocimiento de los códigos específicos en cada contexto ya que en todos los casos analizados estas competencias se significarían de igual modo y por tanto implicarían el mismo tipo de tarea para el alumno.

Aunque no contamos con más información, probablemente las tareas que el alumno debería realizar adquirirían diferentes matices de acuerdo al campo disciplinar del que se trata y más específicamente de acuerdo a la selección de contenidos que hace el docente. Esto querría decir que, en función de la recontextualización de los saberes que haga el docente, la realización se tornará más dificultosa para el alumno o más posible.

- **Establecer relaciones entre conceptos y autores.**

Observamos tres significados diferentes que explican esta competencia en términos de lo que implican para el alumno.

En el Caso I.1 identificamos una primera acepción, desde la cual esta competencia estaría significando para el alumno establecer relaciones entre los conceptos y autores utilizando una metodología de abordaje particular definida por el docente.

*“...lo que nos interesa fundamentalmente es la capacidad de establecer relaciones , es decir, de relacionar las diferentes posiciones, de poder ver las tensiones, cómo operan contradictoriamente estas posiciones, estas concepciones...ver las relaciones que se han configurado en la estructuración conceptual...cómo se llegó a esa idea en lucha contra qué está esa idea que en ese momento está considerada legítima y válida...” (Caso I.1)*

Una segunda acepción de esta competencia se registra en los casos I.4 y I.5 suponiendo por parte del alumno el análisis de las coincidencias y las diferencias entre los autores leídos desde una posición crítica, es decir desde una actitud ante lo que plantea cada autor que le permitiera cuestionar a uno con relación a lo que plantea el otro y viceversa.

Un docente entrevistado explica, a partir de las dificultades que visualiza en los alumnos, el significado que le otorga a esta competencia:

*“...ellos estudian esto y lo que viene a continuación...en ningún momento se detienen a pensar que...o a elaborar qué tipo de relaciones, idas y vueltas hay entra todo eso...entonces tienen todos compartimentos estancos de todo lo que ven...*

*...que el alumno vea y diga: pero y haber por qué?, yo en otro lado leí otra cosa...no podría ser de otra manera?...” ( Caso I.5)*

A partir del Caso I.3 se identifica una tercera acepción ya que cuando se le demanda al alumno esta competencia se le estaría pidiendo que analice la relación que existe entre un concepto o una construcción conceptual con el contexto socio – histórico en el cual fue producida. Desde esta acepción el alumno debería relacionar los conceptos respetando la lógica de cada uno de los autores.

En palabras de los docentes:

*“...yo pienso que los alumnos tienen que empezar a interiorizarse sobre cuáles son los planteos fundamentales que hace cada autor en su momento y utilizando textos de los propios autores...entonces a mí me interesa que pueda discriminar y que pueda a empezar a hacerse de los conceptos, ubicándolos en el tiempo y en las corrientes en las que están...” ( Caso I.3)*

Los distintos sentidos acerca de lo que se pretende del alumno que están bajo la denominación de esta competencia parecerían mantener una estrecha relación con los distintos tipos de reconocimiento. En el caso de la primera acepción, la posibilidad de

utilizar la metodología propuesta por el docente dependería en cierta forma de la puesta en juego por parte del alumno de la competencia que le permita reconocer que el docente tiene una concepción sobre la disciplina que se derivaría en una forma legítima de abordar los contenidos disciplinares.

Con respecto a la segunda acepción podríamos inferir que el modo requerido para establecer relaciones se vincularía con la posibilidad del alumno de manejar una competencia que le permita reconocer que el docente espera de él una determinada actitud ante el conocimiento.

La tercera acepción nos sugeriría que para poder poner en práctica esta competencia el alumno debería reconocer que lo importante en algunos contextos es respetar las relaciones que sujetos autorizados – los autores- establecieron entre los conceptos.

- **Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje.**

Esta competencia es requerida solamente en el Caso I.6 y le demandaría al alumno la puesta en marcha de procesos de metaanálisis, lo cual supondría que el mismo evalúe los puntos débiles y fuertes de su propio proceso de aprendizaje.

El docente explica esta competencia de la siguiente manera:

*“... o sea, metacognitivamente ir reflexionando sobre sus procesos... por supuesto que la metacognición es un proceso que va regulando el proceso de despliegue de mis cogniciones desde el momento mismo que empiezo la tarea... pero, bueno, digamos que el parcial después que está terminado, yo puedo reflexionar metacognitivamente y ver que es lo que pasó, dónde estuvieron mis dificultades, dónde estuvieron mis posibilidades mal utilizadas o bueno, a veces, si hay una buena nota, también es bueno ver en una buena nota qué recursos permitieron eso...” ( Caso I.6)*

Con relación a las competencias de realización demandadas en primer año de la carrera visualizamos en todos los casos que la comprensión de textos, si bien no es una competencia que se requiera directamente en las instancias formales de evaluación, sería clave para que el alumno pudiera cumplir con las otras competencias de realización que se le demandan.

En este sentido, podríamos decir a modo de hipótesis que la comprensión de textos sería una competencia transversal, en tanto atravesaría la posibilidad de realizar las otras y en tanto la escasa adquisición de esta competencia es identificado por los docentes, aún cuando no lo expresen de manera explícita, como la raíz de las dificultades que tienen los alumnos para cumplir con lo requerido.

- **Compresión de textos.**

En el conjunto de casos analizados observamos que esta competencia sería entendida de tres formas diferentes:

En una primera acepción visualizada en los casos I.1, I.2 y I.3 comprender un texto significaría para el alumno poder desentrañar la lógica de cada autor identificando el eje que articula su planteo, el enfoque teórico y la perspectiva epistemológica en la cual se inscribe.

La segunda acepción de esta competencia puede inferirse a partir de los casos I.4 y I.5 e implicaría del alumno la tarea de desentrañar la lógica del texto de manera crítica, es decir estableciendo un diálogo con el texto que posibilite cuestionar los planteos de los distintos autores a partir del análisis de las continuidades y contradicciones del propio texto y de la consideración del sentido y validez de esos planteos en un contexto socio- histórico

diferente al que les dio origen. De acuerdo con los docentes esta forma de trabajo con el texto sería característica del alumno universitario.

La tercera acepción que puede identificarse en el Caso I.6 supondría que el alumno debería aplicar un dispositivo de sistematización y análisis de los textos diseñado por el docente desde una concepción acerca del aprendizaje determinada que le permitiría al alumno desenvolverse ante el conocimiento como estudiante universitario.

**- V.4 Aquello que “ le pesa ” al alumno en primer año de la carrera de Ciencias de la Educación.**

La descripción de las competencias que se demandan en primer año cobra un sentido particular si consideramos al sujeto que debe responder a las mismas. Situarse desde este punto de vista significa para nosotros dar cuenta en alguna medida de “lo que le pesa al alumno”, de lo que implican para él un conjunto de demandas provenientes de diferentes cátedras.

El alumno que ingresa a primer año se encontraría con **distintas cátedras** que conformarían **contextos diferenciados**, en los cuales se privilegiarían algunos significados y modos de realización por encima de otros. En este sentido, que se privilegie un tipo de significados en un contexto no implicaría la exclusión de otros sino que mostraría el eje sobre el cual girarían las competencias que se demandan.

Los significados relevantes se agruparían en torno a dos tipos de concepciones mantenidas por los docentes, uno de ellos ligado a las diferentes formas de entender la disciplina y el otro vinculado a cómo debería ser el alumno universitario.

Los contenidos concretos que asumen estos dos tipos de significado en primer año nos sugieren que se le exigiría al alumno manejarse con un vocabulario específico, cuyos significados se sustentan en elaboraciones teóricas y por tanto le demandaría apartarse del sentido común, conocer las distintas perspectivas presentes en cada disciplina, sus autores más importantes y los planteos centrales teniendo como criterio para ordenar y significar a las mismas las opciones teórico – metodológicas que realiza cada docente. Además, se le exigiría situarse frente los textos no como un receptor de la palabra autorizada sino como un cuestionador de la misma desde una postura “ propia ”.

En este sentido, podemos observar que el docente como sujeto concreto <sup>25</sup> demandaría competencias que no están objetivamente definidas sino que son concebidas y explicadas por el mismo desde sus **supuestos y creencias** en relación a la disciplina <sup>26</sup>, al perfil del alumno universitario, a lo que debe ser la enseñanza y el aprendizaje en el nivel universitario.

Así, el alumno tendría que moverse en un **espacio fuertemente clasificado** para lo cual necesitaría contar con una competencia que le permita reconocer los distintos tipos de significados imperantes en cada una de las cátedras.

Podríamos conjeturar que las creencias que tienen los docentes en relación a la disciplina y a las actitudes que debiera tener un alumno universitario intervendrían en la percepción de los mismos acerca de las dificultades que tienen los alumnos para cumplir con lo que se les demanda.

De este modo, las dificultades que perciben los docentes se ligarían con una clasificación de los alumnos en dos grupos. Uno de ellos, estaría conformado por aquellos alumnos que han concluido recientemente en nivel medio, los cuales serían sujetos “todavía relativamente vírgenes”, con mayores posibilidades de acercarse al conocimiento de modo crítico y cuestionador ya que no tendrían estructuras previas consolidadas que les impidiesen tomar el conocimiento como “una aventura”. Desde la perspectiva de los docentes, este grupo de alumnos ingresaría a la carrera motivado por “lo que es la carrera” y no buscando “un posible trampolín para una mejora laboral” ó conocimientos para aplicar a sus prácticas docentes.

---

<sup>25</sup> - Entendemos al sujeto concreto como aquel que está inserto en una trama de relaciones sociales singulares ubicadas en un momento histórico determinado y que posee una trayectoria social y escolar que lo va configurando.

<sup>26</sup> - Utilizamos el concepto de creencia a la manera de Burton Clark. Las creencias constituyen conjuntos de significados que denotan el aspecto simbólico de las organizaciones académicas. Dentro del conjunto de creencias trabajadas por el autor tomamos aquellas que conforman la cultura de la disciplina.

El otro grupo, está constituido en su mayoría por docentes que trabajan en el sistema educativo, los cuales tendrían más inconvenientes para descentrarse de sus experiencias y desenvolverse en función de un código diferente al que impera en su ámbito de trabajo.

En relación con estos dos grupos identificados, los docentes advierten otras dificultades tales como la falta de horas de estudio, ausencia de hábitos de estudio que suponga un trabajo sistemático y constante, falta de lecturas bibliográficas que acompañen las clases teóricas. Estas dificultades serían adjudicadas a aquellos sujetos que, al tener un trabajo – generalmente son docentes – no disponen del tiempo necesario para dedicarle al estudio.

En uno de los casos correspondientes a primer año se explicita claramente que si bien un grupo se acerca más a lo esperado no reflejaría mejores calificaciones, lo cual nos permitiría arriesgar que la clasificación que hacen los docentes en algunos casos no se sustentaría en un criterio de rendimiento sino se generaría a partir de las creencias de los mismos en torno a la disciplina y a la actividad universitaria.

De acuerdo a lo planteado, podríamos decir a modo de hipótesis, que la clasificación que los docentes hacen se presentaría para el alumno como expectativas sobre las actitudes y producciones que el mismo tiene que alcanzar.

Ahora bien, nos interesa detenernos particularmente en la relación que percibimos entre la competencia de reconocimiento que el alumno debería poder poner en juego y las competencias que suponen por parte del mismo el manejo de reglas de realización.

Estas últimas competencias podrían agruparse de acuerdo al grado de consenso que existiría entre las cátedras en cuanto a los sentidos atribuidos a cada una de las mismas. De este modo, habría un grupo de competencias que serían entendidas de forma similar en todas las cátedras de primer año y otro grupo de competencias que bajo una misma

denominación adquieren sentidos diferentes, los cuales implicarían de parte del alumno realizaciones diferentes. Esto las convertiría en competencias virtualmente iguales debido a un término compartido que se emplea para nombrarlas pero realmente diferentes en tanto los significados que están por detrás deberían ser reconocidos por el alumno para otorgarle el sentido indicado a cada una de las tareas que se le demandan.

Si bien no contamos con más información al respecto podríamos decir que las competencias que tienen acepciones diferentes estarían atravesadas por aquellos significados relevantes que conforman el código específico de cada cátedra y que el alumno debería reconocer.

Esto último no implica que el alumno que puede desentrañar el código específico de cada cátedra a través de la puesta en juego de una competencia de reconocimiento pueda realizar exitosamente las tareas que se le proponen. En este sentido, para poder poner en práctica competencias que implican el manejo de reglas de realización el alumno probablemente debería dominar no sólo los significados relevantes sino también los contenidos disciplinares y los modos propios de la lógica de cada disciplina.

Aquellas competencias definidas por los docentes consensuadamente implicarían para el alumno una tarea "un poco más sencilla" en tanto le evitarían al mismo el trabajo de reconocer simultáneamente múltiples significados, los cuales debería integrar a las realizaciones que se le demandan.

En suma, aquellas competencias que en todos los contextos implican las mismas realizaciones requerirían del alumno un esfuerzo menor en relación al reconocimiento ya que habría un solo significado relevante para el conjunto de las cátedras, en cambio el alumno debería hacer un esfuerzo similar respecto a las competencias que tienen diversas acepciones en tanto sería necesario incorporar los modos de realización propios de cada una de las disciplinas que se inician en primer año de la carrera.

Lo planteado en párrafos precedentes adquiere un significado más completo si pensamos que el alumno que transita primer año es un sujeto que se contacta por primera vez con el campo universitario, el cual posee reglas de juego propias que es necesario aprender para desenvolverse a la manera del campo. De este modo, el peso que debe cargar el alumno aumentaría ya que como iniciado debe socializarse en la lógica que rige la vida en el campo universitario.

En este proceso de socialización en el campo universitario y más concretamente en el ámbito de la carrera, los alumnos no se encontrarían en igualdad de condiciones ya que poseen diferentes capitales culturales provenientes de trayectorias escolares y sociales diferentes. Las diferencias con respecto al capital cultural se expresarían en el mayor o menor grado de extrañeza que perciben los alumnos ante el juego del campo universitario. En este sentido, aquellos alumnos que cuentan con un capital cultural cuyas características son similares a las valoradas en el campo universitario tendrían mayores posibilidades de recurrir a contextos evocadores que les permitan desenvolverse con éxito.

## - CAPÍTULO VI. EL ALUMNO ANTE EL DESAFÍO DE SEGUNDO AÑO..

### *- VI.1 Algunos datos descriptivos acerca de segundo año.*

Cada una de las materias de segundo año de la carrera de Ciencias de la Educación es correlativa <sup>27</sup> con alguna de las materias de primer año, por lo cual el alumno que se dispone a comenzar segundo año completo debe haber regularizado las seis asignaturas de primer año.

Así, las materias previstas por el plan de estudios para segundo año son las siguientes: Teorías del Aprendizaje y de la Enseñanza, Didáctica General, Psicología Evolutiva, Sociología General y Sociología de la Educación, Historia Social de la Educación, Filosofía de la Educación y Taller II (Problemática de la Educación no Formal y de Nivel Inicial).

De las siete materias mencionadas tres son anuales: Sociología General y Sociología de la Educación, Historia Social de la Educación y Taller II. Estas materias tienen una carga horaria de cuatro horas semanales. En los dos primeros casos se destinan dos horas a clases teóricas y dos horas a los trabajos prácticos. Taller II, debido a las características propias de su modalidad, utiliza las cuatro horas distribuyéndolas en función de la tarea.

A partir de la modificación introducida de semestralización de las materias, vigente desde el corriente año, dos de las cuatro materias restantes se cuatrimestralizaron: Psicología Evolutiva y Filosofía de la Educación. Didáctica General y Teorías del Aprendizaje y la Enseñanza ya eran cuatrimestrales antes de la modificación mencionada. Con relación a esto la mayor parte de los docentes entrevistados plantean como una

---

<sup>27</sup> - Ver anexo I.

dificultad sería el escaso tiempo del que disponen para el dictado de las materias, lo cual los obligaría en algunos casos a comprimir los contenidos y en otros a seleccionarlos.

Teorías del Aprendizaje y la Enseñanza y Filosofía de la Educación se dictan en el primer cuatrimestre; Didáctica General y Psicología Evolutiva durante el segundo. Estas cuatro materias cuentan con una carga horaria de cuatro horas semanales, dos destinadas a las clases teóricas y dos a trabajos prácticos.

El alumno que opta por la condición de promocional debe concurrir a la Facultad dieciséis horas semanales durante el primero y el segundo cuatrimestre. Los horarios de cursado están distribuidos en los cinco días de la semana durante el horario de la tarde.

El alumno que opta por la condición de regular debe concurrir a la Facultad diez horas semanales durante el primero y el segundo cuatrimestre. Los horarios de cursado le insumen al alumno tres días de la semana por la tarde.

A diferencia de lo que sucede en primer año, gran parte de los docentes entrevistados exceptuando un caso, no hace ninguna referencia explícita que indique que preferirían la condición de alumno promocional.

**- VI.2 Acerca de la competencia que implica por parte del alumno la incorporación de reglas de reconocimiento.**

En segundo año, al igual que en el caso de primero, parecería necesario que el alumno pudiera poner en juego una competencia que le permitiera reconocer que cada una de las materias constituye un universo de significados particulares que se diferencia de las demás.

El alumno que ha pasado a segundo año, es decir que ha regularizado todas las materias de primer año y se ha abocado a rendir algunas o está en vías de hacerlo, podría poner en juego con un poco menos de esfuerzo una competencia que le permita reconocer ya que durante primer año se ha ejercitado en lo que implica transitar un espacio fuertemente clasificado.

De acuerdo con esto, si bien en segundo año cada cátedra sería un contexto de significados relevantes que se diferencia de las demás, podríamos decir a modo de hipótesis que el paso medianamente exitoso por primer año funcionaría a la manera de contexto evocador ya que facilitaría la tarea de reconocimiento contribuyendo, aunque no garantizando el paso satisfactorio del alumno por segundo año.

Si retomamos la clasificación de los significados relevantes en función de su contenido presentada para primer año podríamos decir que en segundo el alumno, al igual que lo hizo en primer año, debería hacer un **“reconocimiento de tipo A”**. Este estaría ligado a las maneras de entender la disciplina que es objeto de enseñanza, esto quiere decir que el alumno debería poder identificar cuál es la posición que asume el docente en el debate del campo disciplinar. El alumno tendría que poner en juego este tipo de reconocimiento en todos los casos analizados para segundo año.

La presencia del mismo tipo de reconocimiento en algunos casos de segundo año nos permitiría suponer que, al menos con respecto a lo que el alumno debería reconocer, habría cierta continuidad entre primer y segundo año.

Lo que planteamos sería expresado por los docentes de la siguiente forma:

*“...yo lo que pretendo en primer término es que conozcan que en (materia) hay polémica... que no hay consenso y que el consenso no es un valor lleno de positividad, digamos... no hay que consensuar... y que en (materia) no se consensúa todo... que no es lo mismo trabajar el concepto de (perspectiva teórica), de (perspectiva teórica), de (perspectiva teórica) o de (perspectiva teórica)... que son cuatro categorías antropológicas diferentes y que las cuatro aparecen en (materia)... pero sepa de entrada que aquí no hay ninguna teoría que monopolice el campo...” (Caso II.3).*

En el párrafo que se cita a continuación el docente explicaría lo que el alumno tiene que reconocer a partir de la dificultad que implica para el mismo:

*“...en primer lugar creo que la dificultad clave está en la lógica de la disciplina... pensar en lo social no es fácil porque supone una visión de conjunto, totalizadora... pero totalizadora no en el sentido de generalidades sino de tener la visión de la totalidad influyendo en las conductas y cómo esas conductas contribuyen a crear la totalidad... es una lógica muy, muy difícil de captar de primera intención...” (Caso II.4).*

En el Caso II.7 se presentaría una variante del “reconocimiento de tipo B” porque si bien predominaría como significado relevante una actitud del alumno, ésta no se ligaría directamente, como en primer año, a concepciones sostenidas por el docente acerca de las actitudes propias de un alumno universitario sino que daría cuenta de esa concepción del

docente a través del perfil del alumno deseado en el contexto de esa materia. En este sentido, el alumno debería reconocer que el docente valora el interés hacia los contenidos disciplinares que se trabajan y la creatividad en la resolución de las tareas.

Una frase del docente daría cuenta de los significados relevantes a reconocer:

*“...tenemos primero el interés y segundo el pensamiento estratégico y tercero la posibilidad de crear, de formular, de diseñar (referencia a una tarea concreta)...”(Caso II.7).*

En segundo año visualizamos la presencia de un conjunto de significados relevantes que no se encontrarían en primer año y que denominamos como **“reconocimiento de tipo C”**. Este tipo de reconocimiento estaría unido a la construcción de un dispositivo teórico metodológico elaborado por el docente que supondría para el alumno identificar que el mismo tiene una concepción acerca de la disciplina, la cual se traduciría en una metodología “más apropiada” y sistemáticamente organizada para abordar los contenidos disciplinares. En este sentido, podríamos decir que este tipo de reconocimiento que debería hacer el alumno incluiría dentro de sí el “reconocimiento de tipo A”.

En relación al carácter compuesto del reconocimiento de tipo C podríamos hipotetizar que el mismo le significaría al alumno una dificultad mayor a la hora de poner en juego una competencia que le permita reconocer los contenidos de los significados relevantes en cada contexto.

En palabras de los docentes:

*“...la idea es que ellos vayan constituyendo una versión personal e interdiscursiva, digamos, porque no creo que tampoco... cosa que es difícil... yo la tengo construida*

*internamente y es como muy difícil mostrarla y jugarla en el programa, en el sentido de bueno... como si hay aportes de investigaciones es de corte más antropológico o... investigaciones en el campo de la Sociología de la Educación o investigaciones en la Psicología Cognitiva, aportes desde el Psicoanálisis, cómo vos vas configurando una mirada sobre las prácticas de enseñanza...entonces bueno, darse cuenta de eso que está explicitado en el programa que yo lo digo como un eje que lo atraviesa...como que también atraviesa el programa como eje el pensar que los sujetos siempre se escapan de las normas... está la intención y está la norma y uno se juega ahí, pero uno mismo como sujeto enseñante y el otro sujeto que aprende... eso también forma parte del enfoque y... esto tiene dificultad de ser incorporado independientemente de que esté explícito... lo que pasa es que es una construcción personal mía... entonces no hay texto, no hay texto unitario..." (Caso II.2).*

*"...si no manejan elementalmente el criterio de análisis para el abordaje de procesos mucho más complejos, imposible... lo que se evalúa en el primer parcial es el grado de apropiación metodológica que tienen... me importa cuál es el procesamiento metodológico que ellos optan y que sean creativos para exponer esa unidad... más que los datos que se puedan acordar o no... porque cuando no se acuerda un dato... tienen las fichas... o el material bibliográfico o los libros..." (Caso II.5).*

El papel que ocupan las **clases teóricas** con respecto al reconocimiento que deberían hacer los alumnos es similar al que ocupan en primer año. En este sentido, las clases teóricas funcionarían, desde la percepción de los docentes, como instancias privilegiadas que les permitirían desplegar aquellos significados que consideran valiosos.

De este modo, en segundo año si bien en la mayoría de los casos el programa es un instrumento que explicita los significados relevantes en el contexto de cada cátedra el

alumno igualmente necesitaría de las clases teóricas. En este sentido, si bien no contamos con datos que nos permitan penetrar en las interacciones cotidianas de docentes y alumnos podríamos decir a modo de hipótesis que el alumno para completar el reconocimiento necesitaría de la figura del docente actuando sus propias concepciones y los significados más importantes que subyacen a cada una de las propuestas.

Algunas expresiones de los docentes en relación a lo planteado:

*"...mis clases son en general la bajada del eje, yo traigo la temática, yo traigo el eje... en función de ese eje hay que limpiar la bibliografía, o sea, que ellos limpien, que sepan rescatar..." (Caso II.6).*

*"...E: vas explicitando cuál es tu..."*

*D: si y está escrito en el programa y... lo voy articulando en las clases teóricas... pero yo creo que... suponte... las clases teóricas pueden tener algún efecto... va la mitad de la gente, el grupo completo sólo está en los prácticos... la propuesta viene articulada internamente pero bien discriminada con la regla para cumplir de quiénes son promocionales y quiénes regulares..." (Caso II.2).*

Una vez planteados los distintos tipos de contenidos de significado que el alumno debería reconocer es viable preguntarnos qué sucede con ellos principalmente en las evaluaciones parciales, por ser estas las instancias que parecen tener mayor peso para acreditar a los alumnos.

Podríamos hipotetizar que el alumno, que en determinado contexto de cátedra ha tenido que hacer un reconocimiento de tipo A, cuando llega a las instancias formales de evaluación podría reafirmar ese reconocimiento ya que se establecería una correspondencia

entre el contenido de los significados relevantes que identificó en ese contexto y los contenidos disciplinares formulados a través de las consignas. Esta correspondencia se sustentaría en el hecho de que el docente ha elaborado esas consignas desde la perspectiva que mantiene acerca del campo disciplinar la cual constituye y fundamenta asimismo los significados que él privilegia en su materia.

Algunas consignas de evaluaciones parciales nos permiten visualizar lo que planteamos:

Consigna perteneciente a la primera evaluación parcial:

- Desarrolle la idea de (autor clásico) sobre el objeto y método de la (disciplina). Exponga la crítica de (autor) e este planteo. (Caso II.4)

Consigna perteneciente a la segunda evaluación parcial:

- ¿Qué importancia tiene definir (conceptos trabajados en la materia) como construcciones socio- históricas?. Ejemplifique sus afirmaciones con ejemplos actuales. (Caso II.3)

De manera diferente, el alumno que en determinado contexto ha tenido que hacer un reconocimiento de tipo B, en las instancias formales de evaluación no tendría la posibilidad de identificar a partir del texto de las consignas aquellos significados que en ese contexto se consideran legítimos ya que las mismas versarían sobre los contenidos disciplinares trabajados y el contenido de los significados que se privilegian se refiere a actitudes de parte del alumno. Aquí, el alumno tendría que reeditar lo reconocido y hacerlo jugar en la resolución de las consignas a fin de responder adecuadamente a las mismas.

Nuevamente recurrimos a una consigna, en este caso de un trabajo práctico:

Consigna perteneciente al trabajo práctico 4:

- Luego de un panel organizado por la cátedra con (representantes de distintos niveles de la sociedad) se leyó el libro de (autor). Con estos elementos se solicita:
- Conceptualizar los términos (conceptos trabajados en la materia)
- Articular los conceptos anteriores y expresar cómo los comprenden ustedes en el grupo. (Caso II.7).

En cuanto al reconocimiento de tipo C, cuando el alumno llega a las instancias formales de evaluación se encuentra con consignas cuyos contenidos le posibilitarían identificar aquellos significados relevantes que reconoció en la materia debido a que las mismas sintetizarían en su formulación el dispositivo metodológico que el alumno debe poner en juego con los contenidos disciplinares en los cuales debería poner en práctica ese dispositivo. De este modo el alumno podría volver a afirmar lo que ya ha reconocido en el contexto de la clase.

A continuación traemos algunas consignas que completan el sentido de lo expresado:

Consigna perteneciente al trabajo práctico 1:

- Aplicar la metodología de abordaje propuesta por la cátedra para analizar (contenidos disciplinares). (Caso II.5).

Consigna perteneciente al trabajo práctico 3:

- Analizar la clase, fecha 21-10-96, sobre la base de relatos de los alumnos construidos en una "carta al maestro" (lo que recuerda como más significativo de su relación con un maestro).
- En base a los conceptos de: construcción metodológica (Remedi, Furlán); trayectoria y habitus (Bourdieu); reglas- jerarquía-secuencia- ritmo/tiempo (Bernstein); otra opción sobre el texto de Zolkower, B. Ficciones matemáticas. (Caso II.2)

**- VI. 3 Acerca de las continuidades y discontinuidades con respecto a las competencias que implican del alumno el manejo de reglas de realización.**

Dar cuenta de qué es lo que sucede en segundo año con respecto a las competencias que se demandan supone como primera medida considerar que el alumno de segundo año de la carrera ha pasado por la experiencia de primer año en la Universidad como contexto amplio y en la carrera de Ciencias de la Educación como contexto más próximo.

Esta cuestión ,aparentemente obvia, nos permitiría suponer que el alumno que transita segundo año tendría más posibilidades de desempeñarse exitosamente que aquel que recién ingresa por tener un conjunto de vivencias, de experiencias y de conocimientos en los cuales anclar el desafío que le impone el segundo año de la carrera. En este sentido podríamos decir, de modo global, que segundo año se presentaría para el alumno, en cuanto a lo que se le demanda, como un panorama en donde existen **continuidades** pero también están presentes **discontinuidades**.

A fin de analizar esas continuidades y discontinuidades nos referimos a continuación a cada una de las competencias que se demandan, las cuales implican por parte del alumno el manejo de reglas de realización.

**- Manejar los conceptos más importantes de cada autor.**

Los docentes coincidirían en señalar que esta competencia implicaría para el alumno la identificación e incorporación de los conceptos básicos de las diferentes teorías y autores que se trabajan en cada materia. Además esta competencia implicaría comprender cada concepto a partir de la relación que mantiene con otros, como así también poder ubicar dichos conceptos dentro de las perspectivas teóricas en las cuales se inscriben. Posteriormente el alumno debería estar en condiciones de reproducir esos conceptos (en forma oral y escrita).

Esta competencia sería entendida, en términos de lo que implica para el alumno, de manera similar a como vimos en primer año. Esto nos permitiría suponer que habría para el alumno cierta continuidad entre las realizaciones que en primero y segundo año le demandarían la puesta en juego de esta competencia. Así, podríamos decir a modo de hipótesis que el alumno frente a la demanda de esta competencia contaría con un contexto evocador que le permitiría lograr realizaciones más cómodamente.

Si bien de acuerdo al tipo de análisis que hacemos de las competencias estaríamos en condiciones de plantear esta continuidad no contaríamos con datos acerca del contenido de esas conceptualizaciones, lo cual aportaría a dar una forma más consistente a esta continuidad que planteamos de manera incipiente.

Así lo expresa un docente:

*“...yo creo que para segundo año ya que sepan utilizar conceptos con precisión y propiedad...para el manejo conceptual los chicos tienen dificultades muy serias, porque no se manejan con conceptos, se manejan con, yo diría, frases hechas, casi ya rayanas en los slogans y no tienen demasiada conciencia de cuál es el significado que hay por detrás...cuando se les pregunta acerca del significado que asignan a ciertas afirmaciones no sabe dar cuenta de qué entienden por eso...” (Caso II.4)*

*“...es una exigencia que nosotros tenemos bien alta en el sentido de que cada teoría tiene conceptualizaciones muy particulares...somos bastante exigentes...en que haya precisión conceptual...” (Caso II.1)*

- Utilizar los conceptos trabajados para explicar o analizar situaciones problemáticas.

La puesta en juego de esta competencia implicaría para el alumno una línea de continuidad con respecto a primer año, sin embargo en aquellos casos en los cuales el docente ha construido un dispositivo teórico- metodológico para el abordaje de los contenidos (reconocimiento de tipo C), podríamos hipotetizar que la realización que el alumno debería lograr se diferenciaría de las realizaciones visualizadas en primer año por la puesta en juego de la misma competencia. Esto se debería probablemente a que la clave de cómo realizar un texto que de cuenta del análisis de situaciones problemáticas se tornaría más compleja para el alumno en tanto demandaría del mismo no sólo el manejo de la lógica disciplinar sino también la posibilidad de articular los contenidos disciplinares con una forma metodológica de abordaje delineada por el dispositivo.

Citamos un caso que marcaría una línea de continuidad con respecto a primer año:

*“...transferir (conceptos) al análisis de situaciones concretas, mediante ejemplos...y ahí es donde se pone bien en evidencia que no han captado el contenido del concepto porque no lo saben utilizar...cuando tenés que transferirlo para mirar una realidad concreta...” ( Caso II.4)*

En cuanto a la discontinuidad con respecto a primer año:

*“...es prácticamente en la tercera unidad, donde hay como una centración en lo concreto...pero ahí se va viendo cómo se articulan los aportes...yo creo que les... presenta la dificultad de tener como segmentadas las cosas...a pesar también del enfoque que yo tengo...” ( Caso II.2)*

**-Analizar los contenidos disciplinares en función de criterios metodológicos propuestos por el docente.**

El alumno de segundo año debería poner en juego esta competencia de acuerdo a dos modalidades. Una de ellas, en la cual el alumno tendría que apropiarse de algunos criterios propuestos por el docente que no llegarían a conformar una estructura orgánica de análisis. La otra, en la cual debería incorporar lo que llamamos un dispositivo en tanto artefacto organizado coherentemente que demandaría una sistematización más orgánica de los textos trabajados, lo cual le permitiría al alumno construir un producto distinto a cada uno de ellos. Aparentemente esto marcaría una discontinuidad con respecto a primer año debido a que el alumno en primer año no tendría que aplicar ningún dispositivo para la puesta en juego de esta competencia ya que, a los fines del análisis sería suficiente la utilización de los conceptos a la manera que plantean los autores.

**- Comprensión de textos.**

A diferencia de lo que observamos en primer año esta competencia sería entendida de la misma forma en cuanto a lo que implica para el alumno en los dos casos en los cuales se requiere. La comprensión de textos demandaría del alumno la capacidad de desentrañar el sentido interno del texto a partir de la identificación de los ejes y categorías de análisis que el autor va sugiriendo en la trama del mismo. Asimismo, implicaría del alumno una disposición que le permita interpretar y recrear los sentidos de un texto, lo cual estaría incluyendo un componente de producción personal.

Así entendida, esta competencia mantendría cierta continuidad con dos de los casos de primer año que responden a la segunda acepción que planteamos para dicha competencia.

**- Capacidad para argumentar.**

Esta competencia se demandaría solamente en un caso de segundo año (Caso II.2) y supondría de parte del alumno la posibilidad de sostener y fundamentar las hipótesis y relaciones propuestas en los textos que el mismo produce. Si bien la demanda de esta competencia representaría una discontinuidad con respecto a primer año, podríamos decir que para la puesta en práctica de la misma el alumno supuestamente contaría con algunos conocimientos previos adquiridos en una materia de ese año que se dedica específicamente al trabajo con este tipo de contenido disciplinar.

*“...vos tenés una opción que querés sostener como una tesis en un trabajo y vas a producir un conjunto de argumentaciones para sostenerla y eso tiene que estar lógicamente estructurado y tiene que, a su vez...o básicamente se puede hacer en la medida que incorporan aportes de diferentes autores pero la producción es propia...”.*

*(Caso II.2)*

**- Capacidad para proyectar.**

Esta competencia es entendida de la misma manera en los dos casos (II.2, II.7) en los cuales se la requiere. Poder proyectar implicaría para el alumno hacer jugar la capacidad de imaginar, de crear, de combinar con criterio propio distintos elementos para elaborar una propuesta de intervención viable. La puesta en juego de esta competencia constituiría un nuevo desafío para el alumno de segundo año ya que no contaría con un contexto evocador que le permita recuperar algunos elementos para efectuar la realización requerida.

*“...una cosa son los procedimientos analíticos que les permiten hacer un análisis...otra cosa es luego proponer...me parece que hay otros requerimientos porque bueno, la capacidad para imaginar, porque estamos en un plano de simulación...”. (Caso II.2)*

*“...tenemos primero el interés y segundo el pensamiento estratégico y tercero la posibilidad de crear, de formular, de diseñar un proyecto de intervención...”. (Caso II.7)*

**- Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje.**

Esta competencia es requerida solamente en un caso (Caso II.1) y supone por parte del alumno exactamente lo mismo que en el caso de primer año.

#### **- VI. 4 El desafío al que se enfrenta el alumno en segundo año.**

De manera similar a lo que observamos con respecto a primer año, el alumno que transita por segundo año de la carrera seguiría inserto en un espacio fuertemente clasificado ya que cada cátedra conformaría un contexto diferenciado de los demás, en el cual se privilegiarían algunos significados y modos de realización por encima de otros.

Con relación a esto, podríamos decir a modo de hipótesis que el alumno de segundo año podría reconocer con un esfuerzo menor al que necesitaba en primero por efecto del ejercicio de interactuar en contextos en los cuales imperan significados diferentes. Sin embargo, en algunas materias en las cuales el docente ha elaborado un dispositivo teórico-metodológico para abordar los contenidos disciplinares el alumno tendría que poder reconocer un nuevo tipo de significados que no estaba presente en primer año y que implicaría la puesta en juego de nuevas competencias de realización.

A diferencia de lo que vimos en primer año, el alumno no se enfrentaría con significados diversos ante una misma denominación de competencias ya que los docentes mantendrían cierto consenso con respecto a los sentidos que atribuyen a cada una de las mismas. Aparentemente el peso que debería llevar el alumno sería menor en relación a la polisemia de significados, pero aumentaría debido a la discontinuidad que varias de las competencias requeridas implican con respecto a primer año. Estas discontinuidades implicarían para el alumno el obstáculo de no poder contar con un contexto evocador que le permita recuperar significados y modos de realizar que presenten algunas semejanzas con las competencias que el mismo tiene que poner en juego en segundo año.

Estas nuevas competencias que implican por parte del alumno el manejo de reglas de realización estarían insertas en el marco de una propuesta de enseñanza, en la cual existiría una construcción propia del docente que se plasmaría a través de un dispositivo

teórico- metodológico de abordaje de los contenidos de la materia. Esto le insumiría al alumno un mayor esfuerzo para lograr las realizaciones demandadas ya que para poder efectuarlas realmente necesitaría integrar la lógica y el contenido de la disciplina con la estructuración del dispositivo para la puesta en juego de las competencias.

En todos los casos en donde se requiere esta integración (casos II.2, II.3 y II.5) los docentes perciben que la dificultad para el alumno se encuentra en las realizaciones que el mismo debe conseguir al aplicar a los contenidos disciplinares las categorías y ejes del dispositivo metodológico propuesto.

A modo de hipótesis podríamos decir que las discontinuidades entre primer y segundo año estarían ligadas más que a una gradualidad impuesta por la naturaleza de los contenidos disciplinares a las distintas recontextualizaciones que cada docente produciría a través del diseño de su propia propuesta de enseñanza.

En este sentido, serían en definitiva las propuestas de enseñanza de cada cátedra las que imprimirían mayor o menor complejidad a la tarea del alumno de acuerdo a los contenidos seleccionados , a la opción por determinados autores para trabajar esos contenidos, a las formas metodológicas que se privilegian para abordarlos.

El panorama de segundo año se caracterizaría no sólo por las discontinuidades que presenta con respecto a primer año sino también por las líneas de continuidad que se perfilan entre ambos. Así, el alumno de segundo año debería poner en juego competencias de reconocimiento y realización pudiendo para ello reeditar experiencias de primer año a modo de contexto evocador.

En cuanto a la competencia de reconocimiento con la cual debería contar el alumno a fin de identificar las diferencias entre las cátedras podríamos decir que en segundo año el alumno debería reconocer contenidos de significado similares a aquellos de primero que constituyen los reconocimientos de tipo A y B.

Plantear que existiría un línea de continuidad entre primero y segundo año con respecto a las competencias de realización que se demandan al alumno no implica que aseveremos que serían necesariamente “más fáciles” para el alumno. Consideramos que para poder dar cuenta de esta continuidad sería preciso indagar en torno a algunos factores que podrían imprimir diferencias de complejidad a las realizaciones más allá de que la competencia a poner en juego sea la misma. A través de este trabajo vislumbramos que la indagación en torno a las características de los textos que se trabajan en cada materia podría ser una línea fructífera de búsquedas posteriores.

Los docentes de segundo año perciben un conjunto de dificultades en los alumnos con relación a las competencias que les demandan. Si bien no contamos con información que nos permita hacer algún aporte acerca de aquello que le pesa al alumno desde los obstáculos que él mismo visualiza, las dificultades identificadas por los docentes parecerían estar hablando de puntos claves en donde estarían localizadas las cargas más fuertes que debería llevar el alumno.

En la mayor parte de los casos de segundo año los docentes, de una manera u otra, plantean que los alumnos tienen grandes dificultades para captar la lógica disciplinar. Esto nos permitiría decir que durante segundo año, las disciplinas ocuparían un papel preponderante en el universo de exigencias que se hacen al alumno.

Decir que la sumatoria de materias diversas es lo que le pesa al alumno nos llevaría a quedarnos en un plano general que no nos permitiría dar cuenta de la “verdadera situación del alumno”. En este sentido, las disciplinas no serían entidades abstractas que el alumno debería aprender sino que las mismas son recontextualizadas por los docentes, concretándose en una propuesta de enseñanza, la cual recorta el ámbito disciplinar a estudiar en el contexto de cada materia en función de las concepciones y creencias sostenidas por el docente en relación a la misma.

Este conjunto simbólico, constituido por significaciones, concepciones y creencias, privilegiaría una perspectiva dentro del campo disciplinar, una manera considerada válida para abordar el contenido, como así también una “ actitud propia” que es necesario tener en torno al mismo.

Entonces, cuando los docentes se refieren a la dificultad de captar la lógica de las diferentes disciplinas en realidad estarían planteando una dificultad del alumno para inteligir distintos recortes disciplinares; lo que pesaría sobre el alumno sería la diversidad de creencias, las formas particulares en que cada docente entiende la disciplina.

Con relación a esta diversidad, algunos docentes (casos II.1, II.4 y II.5) señalarían como dificultad la ausencia de conocimientos previos y la fragmentación de los contenidos de conocimiento que ha adquirido el alumno en la carrera. Podríamos hipotetizar que ambas dificultades, entre otras cosas, podrían ser síntomas de la fuerte clasificación imperante entre las cátedras, lo cual no le permitiría al alumno incorporar criterios para integrar y establecer relaciones significativas entre los distintos contenidos disciplinares adquiridos

## - CAPÍTULO VII. UNA VEZ EN TERCER AÑO....

### **- VII.1 Algunos datos descriptivos acerca de tercer año.**

Cada una de las materias de tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación es correlativa con alguna de las materias de segundo excepto una de ellas que inicia en este año un nueva línea curricular. De este modo, el alumno que se dispone a cursar tercer año completo debe al menos, haber regularizado las siete materias de segundo.

Las materias previstas por el plan de estudios para tercer año son las siguientes: Didáctica Especial de Nivel Inicial y Primario, Psicología Educacional, Historia de la Educación Argentina, Política Educacional y Legislación Escolar, Taller III ( Problemática de los niveles primario y medio) y Metodología de la Investigación Educativa I.

Didáctica retoma la línea curricular pedagógico – didáctica, Psicología Educacional la psicológica, Historia de la Educación Argentina y Política Educacional la socio – histórico – antropológica, Metodología inicia la línea curricular de formación en investigación, Taller III continua con la línea de integración curricular.

De las seis materias mencionadas dos son anuales: Psicología Educacional y Taller III. Psicología Educacional tiene una carga horaria de cuatro horas semanales, de las cuales dos se destinan a clases teóricas y dos a trabajos prácticos; Taller III cuenta con tres horas semanales.

Las cuatro materias restantes, de acuerdo con una modificación vigente desde el corriente año, se convierten en cuatrimestrales.

Historia de la Educación Argentina y Metodología de la Investigación Educativa I se dictan en el primer cuatrimestre y en el segundo Didáctica de Nivel Inicial y Primario y Política Educacional.

Si bien no es objeto específico de este trabajo, podríamos decir que la redistribución de las materias iniciada a partir de la cuatrimestralización podría significar una carga más liviana para el alumno ya que no sería lo mismo atender a los requerimientos de seis materias en forma simultánea que a los de cuatro. Sin embargo, en relación a esto todos los docentes entrevistados plantearon como dificultad el escaso tiempo del que disponen a partir de la cuatrimestralización para el dictado de las materias.

Las materias que se dictan en el primer cuatrimestre cuentan con una carga horaria de seis horas semanales. En el caso de Historia de la Educación Argentina cuatro horas se destinan a clases teóricas y dos a los trabajos prácticos.

Las materias que se dictan en el segundo cuatrimestre cuentan con una carga horaria de seis horas semanales cada una y no hay una especificación preestablecida de cuantas horas dedican a clases teóricas y cuantas a trabajos prácticos.

El alumno que opte por la condición de promocional debe concurrir a la facultad quince horas semanales durante el primer y el segundo cuatrimestre. Los horarios de cursado están distribuidos en los cinco días de la semana por la tarde.

El alumno que opte por la condición de regular debe concurrir a la facultad nueve horas semanales durante el primero y segundo cuatrimestre, distribuidas a lo largo de cuatro días de la semana.

Si tomamos como criterio la cantidad de horas que el alumno debería asistir a la Facultad observamos que habría una disminución de las horas que el alumno debería invertir en la asistencia a clases teóricas y trabajos prácticos con respecto a los dos años anteriores.

En tercer año, de manera similar a lo que planteamos para segundo año, en cuatro de los casos los docentes no harían referencia explícita a una preferencia por la condición de alumno promocional.

En los dos casos restantes se produciría una situación parecida a la enunciada con respecto a primer año. En uno de ellos, registramos cierta preferencia hacia la condición de alumno promocional ya que los docentes sostienen que esta condición propiciaría en el alumno un mejor aprendizaje. Con respecto al otro se podría decir que el alumno promocional sería quien realizaría aquel tipo de trabajo que el docente considera más importante y al cual le atribuye más valor.

**- VII.2 Acerca de aquella competencia que implica por parte del alumno la incorporación de reglas de reconocimiento.**

De forma similar a lo que observamos en primer y segundo año, parecería fundamental que el alumno que ha llegado a tercer año de la carrera pudiera poner en juego una competencia que le permita reconocer que cada una de las materias constituye un universo de significados particulares que se diferencia de las demás.

El alumno que ha logrado vencer las dificultades que presentan los años anteriores de la carrera probablemente tendría un mayor entrenamiento en cuanto a la posibilidad de manejarse en un ámbito constituido por contextos muy diferentes entre sí. En este sentido, podríamos imaginar al alumno como alguien que ha aprendido su oficio ya que habría incorporado gran parte de lo que implica el oficio de ser alumno. Esto contribuiría al desempeño exitoso del alumno aunque no lo definiría totalmente porque si bien tercer año mantiene continuidades con años precedentes, visualizamos que habría un nuevo conjunto de significados relevantes provenientes de la línea curricular que se inicia.

La línea de formación en investigación encontraría su base formal de aparición en una materia de tercer año cuyo objeto específico es la enseñanza de los contenidos básicos del proceso de producción de conocimientos científico. Sin embargo, existirían otras dos materias que si bien no tienen por objeto central la investigación la incorporan en la propuesta de enseñanza como metodología de abordaje del contenido que trabajan.

Si volvemos a la clasificación de los significados relevantes elaborada para los primeros años en función de sus distintos tipos de contenido, podríamos decir que en tercer año el alumno volvería a encontrarse con materias ante las cuales debería hacer un **reconocimiento de tipo A**. Como ya hemos expresado este tipo de reconocimiento se aplicaría a aquellos significados cuyos contenidos se centran en las disciplinas que son

objeto de enseñanza y en las opciones asumidas por los docentes en cada campo disciplinar.

Respecto a este tipo de reconocimiento los docentes dicen:

*“...las demandas concretas que nosotros les hacemos es, obviamente trabajar una diversidad de materiales desde fuentes directas hasta fuentes que llamaríamos en investigación, fuentes secundarias...es decir trabajos o elaboraciones hechas sobre determinados temas o cuestiones de la (disciplina)...” (Caso III.4)*

Es importante aclarar que si bien el alumno tiene que hacer este tipo de reconocimiento en una determinada materia esto no significa que en la misma no se combinen otros tipos de reconocimiento como observamos que sucede en los casos III.3, III.5 y III.6. De este modo, en estos casos se podrían visualizar otros contenidos de significado que el alumno debería reconocer y que designamos como “reconocimiento de tipo D”. Este tipo se aplicaría a contenidos de conocimiento vinculados con la lógica propia de la investigación científica, esto quiere decir que en estos casos se privilegiarían los contenidos de conocimientos que abordan la descripción, explicación y metodología de los modos de producción de conocimiento en las Ciencias Sociales.

El reconocimiento de tipo D irrumpiría en tercer año como “algo nuevo” para el alumno ya que el mismo no podría recurrir a un contexto evocador que le facilitara la tarea de reconocimiento. En este sentido, la ausencia de contactos previos con este tipo de conocimientos, es visualizado por los docentes como una dificultad que incluso los mismos alumnos señalan como obstáculo.

En palabras de los docentes:

*“...una de las cosas que plantean reiteradamente los alumnos en términos de dificultades es que, es una demanda...la que le hacemos en prácticos, parciales y demás...relativamente diferente a la que ellos han adquirido en los dos años que están en la carrera...*

*...hay una interpretación o una atribución de significado muy laxo a lo que es la investigación...eso opera como obstáculo...es muy indefinido lo que se entiende por investigación...existe en lenguaje común ese significado que es bastante laxo y nosotros pretendemos darle un significado mucho más restringido... ”( Caso III.5)*

En función del análisis de los datos no se evidenciaría en tercer año la presencia de los reconocimientos de tipo B y C. La ausencia de estos dos tipos de reconocimiento nos permitiría hipotetizar que la tarea del alumno en relación a identificar e incorporar los significados relevantes se vería descomprimida ya que no se presentarían contextos en los cuales tiene que desarrollar una actitud ante el conocimiento que no terminaría de explicitarse ni tampoco debería inteligir el significado de una elaboración singular producida por otro en base a la articulación de contenidos disciplinares diversos.

En tercer año, al igual que en los dos años anteriores las **clases teóricas** parecerían ocupar, independientemente del tipo de reconocimiento imperante en el contexto de cada cátedra, un papel importante ya que en el contacto “cara a cara” con el alumno, el docente expresaría de diversas formas aquello que considera válido y legítimo.

Cabría que nos preguntásemos qué sucede con los distintos tipos de reconocimiento en las instancias formales de evaluación. Podríamos decir que cuando el alumno llega a las instancias formales de evaluación y ha reconocido significados de tipo A, tendría lugar una situación similar a la planteada en el caso de segundo año ya que se establecería una

correspondencia entre el contenido de significados relevantes que reconoció en cada contexto y los contenidos disciplinares que se le demandan a través del texto de las consignas.

En cuanto al reconocimiento de tipo D, al llegar a las instancias formales de evaluación el alumno tendría la posibilidad de reafirmar los significados que reconoció ya que el texto de las consignas le brindaría algunas pistas que le permitirían volver a darse cuenta al momento de la evaluación de que está en un contexto en el cual se privilegia la lógica propia de la investigación científica.

**- VII. 3 Las novedades de tercer año con respecto a las competencias que implican por parte del alumno el manejo de reglas de realización.**

El alumno, en su recorrido, al llegar a tercer año se encuentra con un paisaje bastante similar al que lo ha rodeado durante los dos años anteriores, en tanto se mantendrían continuidades con aquellas demandas de competencias que se repiten entre primer y segundo año, lo cual podría significar que el tránsito por este año sería aún menos esforzado.

Sin embargo, aparecería en el horizonte un nuevo desafío para el alumno que probablemente no llegaría a contrarrestar totalmente lo que ha ganado en comodidad por haber aprendido su oficio pero podríamos suponer que ciertamente “le complicaría un poco las cosas” ya que necesitaría adquirir modos de realización que no maneja. Esta novedad que ingresa a tercer año estaría dada por la incorporación de la investigación científica como campo de conocimiento en tres materias ( casos III.3, III.5 y III. 6).

A fin de sopesar cuál es la situación del alumno en función de las continuidades con respecto a los años anteriores y de lo que se agrega como nuevo repertorio de requerimientos exponemos a continuación las competencias demandadas que implican por parte del alumno el manejo de reglas de realización.

En este sentido, las competencias demandadas son las siguientes:

- **Incorporar los conceptos básicos de cada uno de los textos trabajados.**

Esta competencia es demandada en cuatro de los seis casos de tercer año ( casos III.1, III.2, III.4 y III.5) pudiendo visualizarse cierto nivel de coincidencia acerca de lo que se espera del alumno cuando se demanda dicha competencia. La puesta en juego de esta competencia supondría por parte del alumno, como en segundo y en primer año, la identificación de los conceptos centrales que construyen y desarrollan los distintos autores

trabajados presentes en cada texto, como así también implicaría la comprensión de cada concepto a partir de la relación que mantiene con otros y de la ubicación de los mismos dentro de las perspectivas teóricas en las cuales se inscribe. Esta competencia supondría también que el alumno debería ser capaz de reproducir esos conceptos en las instancias formales de evaluación.

La puesta en juego de esta competencia no implicaría para el alumno nada nuevo con relación a las realizaciones que debería reproducir con respecto a primero y segundo año.

*“...tienen que identificar los conceptos nucleares, los conceptos fundamentales y establecer relaciones entre esos conceptos...no son conceptos sueltos, son conceptos entramados que forman parte de un cuerpo teórico en donde cada concepto tiene un sentido, una significación dada por el autor, entonces no es lo mismo un término de la doxa, del saber popular, que un término que asume valor conceptual en el contexto de una teoría...”. (Caso III.2)*

*“...si trabajamos con un autor nosotros proponemos que los conceptos básicos de ese autor y los conceptos que se articulan con otros que hacen como el marco, el aparato conceptual de la teoría, que lo manejen, que se apropien de esos conceptos...”. (Caso III.1)*

**- Utilizar los conceptos trabajados para analizar situaciones problemáticas.**

Esta competencia es demandada en cinco de los seis casos ( III.1, III.2, III.4, III.5 y III.6) e implicaría para el alumno la puesta en juego de la misma competencia que los docentes le demandan en primero y segundo año. Al igual que lo que planteamos para

primer y segundo año, no contaríamos con datos suficientes que nos permitiesen afirmar que la puesta en juego de esta competencia le implica lo mismo al alumno en todos los casos en que es requerida ya que no podemos dar cuenta de los niveles de complejidad que probablemente presentan los contenidos que son vehiculizados a través de la puesta en práctica de la misma.

Así lo expresa un docente:

*“...tienen que poner en juego esa lógica interpretando las situaciones que se le aporten por escrito y tienen que hacerlo con pertinencia, con precisión conceptual...” (Caso III.2)*

En dos de los casos (casos III.3 y III.5) en los que se demanda esta competencia aparecería otro matiz con respecto a lo que implica la puesta en juego de la misma por parte del alumno. Este matiz planteado por el docente nos llevaría a pensar que esta competencia necesitaría el manejo por parte de los alumnos de las categorías conceptuales pero implicaría un **plus** de parte del mismo ya que le demandaría un esfuerzo por ponerse en situación, por hipotetizar acerca de distintas alternativas que le permitirían analizar el caso que se le presenta y la capacidad para tomar decisiones de cómo encarar el análisis. Esto nos daría pie para pensar que la posibilidad de utilizar los conceptos estudiados no sería una competencia tan sencilla para el alumno si se la entiende desde este punto de vista.

Podríamos hipotetizar que esta variante planteada marcaría una **discontinuidad** con los dos años anteriores en tanto se vincularía con aquellas materias en las cuales predomina el trabajo de contenidos disciplinares desde la lógica propia del investigador. De este modo nos inclinamos a pensar que esta competencia implicaría un desafío para el alumno debido

a que no contaría con un contexto evocador que le permita recuperar significados y modos de realización similares a los que supone la puesta en juego de esta competencia.

En palabras de un docente:

*“...lo que estamos demandando es hacer algo bien informado...y donde el dominio de la bibliografía, de los textos, es el umbral mínimo para lanzarse a hacerlo...pero no significa nada en términos de poder resolver las cuestiones planteadas...y hace falta reelaborar, hace falta práctica, hace falta una serie de cosas construidas a partir de ese umbral...” (Caso III.5)*

**-Incorporar la terminología propia de la investigación científica.**

Esta competencia es demandada en un solo caso (Caso III.5) e implicaría por parte del alumno además de conocer los términos operativos de la investigación usarlos como *“una herramienta de trabajo”*. La demanda de esta competencia sería un signo de discontinuidad con respecto a los otros lenguajes específicos que el alumno ha adquirido en los dos años anteriores.

**- Capacidad para seleccionar los contenidos adecuados en función de un requerimiento específico.**

Esta competencia es requerida en tres de los seis casos ( III.1, III.2, Y III.5) y supondría de parte del alumno la interpretación de lo que se le demanda en las consignas de instancias evaluativas y en función de ello seleccionar de los conocimientos incorporados aquellos más adecuados y significativos, es decir pertinentes, para responder a lo demandado.

Esta competencia no sería explicitada como una demanda en primero y segundo año sino que los docentes harían referencia a ella a través de algunas dificultades que perciben en los alumnos. De acuerdo con esto, nos inclinamos a pensar que la demanda de esta competencia en tercer año no indicaría un punto discontinuo con respecto a los años precedentes.

Los docentes se expresan al respecto:

*“...la posibilidad de realizar bien lo que se está pidiendo descansa en esta capacidad para seleccionar lo pertinente, lo adecuado, lo más significativo...y yo diría que eso...una capacidad para discriminar, para priorizar, para seleccionar...”.* (Caso III.5)

*“...hay alumnos que tienen un modo de procedimiento en donde ponen en juego habitus escolares previos que no siempre se ajustan a lo que se les está requiriendo entonces despliegan contenidos que no son específicos, no son pertinentes a lo que se les está requiriendo...”* (Caso III.2)

**- Manejarse con una estructura lógica de pensamiento.**

Esta competencia es demandada en dos de los seis casos ( casos III.2 y III.5) e implicaría para el alumno la puesta en juego *“...la capacidad de anticipar, de hipotetizar, de ver cuáles son todas las combinaciones posibles entre dos elementos...”*.

La demanda de esta competencia plantearía una **discontinuidad** con respecto a primer y segundo año, probablemente asociada a la incorporación de un nuevo campo de conocimiento que estaría imprimiendo en las competencias que se demandan la impronta de los códigos específicos del trabajo de investigación científica.

**- Incorporar la lógica de trabajo propia de la investigación científica.**

Esta competencia es requerida en tres de los seis casos ( casos III.3, III.5 y III.6) e implicaría por parte del alumno un trabajo relacional, es decir un trabajo que articule los datos provenientes del campo empírico con las conceptualizaciones teóricas derivadas de diversas disciplinas. En dos casos ( casos III.5 y III.6) se demandaría del alumno la construcción de un problema de investigación, para lo cual el alumno necesitaría seguir un proceso que alterna la problematización de una realidad determinada a partir de datos recolectados con la conceptualización y categorización de esos datos desde un marco conceptual. Asimismo, esto significaría que el alumno pudiese identificar distintas perspectivas de investigación diferenciándolas entre sí a partir de sus principales supuestos teóricos – metodológicos. Esta diferenciación sería condición importante para que el alumno pueda optar por una perspectiva teórico – metodológica haciéndola jugar en la recolección de los datos, en su registro e interpretación.

La demanda de esta competencia supondría para el alumno un punto de inflexión con respecto a las competencias que ha tenido que poner en juego durante los dos años precedentes ya que tercer año sería la primera instancia de la carrera en la cual se le demandaría incorporar, manejar y empezar a concretar un proceso de investigación científica.

#### **- VII. 4 Algunas conclusiones en torno a tercer año.**

A partir de un análisis global de la situación del alumno en tercer año de la carrera podríamos decir que uno de los ejes durante este año pasaría por los contenidos propios de cada una de las disciplinas que enseñan las distintas cátedras. En este sentido, el alumno debería reconocer que lo importante para transitar este año es que pueda incorporar y manejar el contenido así como también los modos de abordarlos a partir de la lógica propia de la disciplina en la cual se enmarcan.

Si bien todas las cátedras se centran en los contenidos disciplinares y esto definiría “algo común”, la tarea del alumno parecería ser la de reconocer que cada cátedra hace una opción por una determinada perspectiva teórica y epistemológica al interior de cada campo disciplinar, lo cual condicionaría la selección de contenidos a transmitir.

Pareciera que la centración en los contenidos se correspondería, a nivel de la propuesta de enseñanza, con un énfasis puesto en los textos y autores. Inferimos esa correspondencia a partir de las dificultades que en forma recurrente señalan los docentes de tercer año. Así, en la mayoría de los casos, se identifica como dificultad el escaso entrenamiento de los alumnos para abordar los textos y comprenderlos desde la lógica propia de los autores. Este señalamiento en un año avanzado de la carrera – como es tercero – resulta extraño y nos llevaría a pensar que si bien la utilización de distintos tipos de estrategias para trabajar los textos es una demanda presente desde el primer año, los alumnos no habrían podido incorporar enteramente esta competencia.

A pesar de no contar con información adecuada podríamos decir que para comprender las causas de la presencia reiterada de esta dificultad sería preciso indagar posteriormente en torno a la complejidad que posiblemente presentan los textos y la forma de abordaje esperada.

En dos de los casos ( casos III.2 y III.4) la dificultad en relación al trabajo con el texto sería explicada desde el docente por el escaso tiempo que los alumnos dedican al estudio, lo cual nos permitiría inferir que “ algo que le pesa al alumno” en este año sería la exigencia de dedicar un número considerable de horas al estudio.

Algo que nos llama la atención con respecto a tercer año es la dificultad que los docentes perciben acerca de que los alumnos no podrían integrar los contenidos adquiridos en años anteriores a las realizaciones requeridas. Consideramos que indagar en los factores que estarían influyendo en esta ausencia de articulación de los contenidos por parte de los alumnos sería un motivo importante de futuros estudios.

Otro de los ejes constitutivos de tercer año sería el campo de la investigación científica, como área disciplinar que ingresa en este año y agrega un peso considerable para el alumno. Una de las materias de tercer año se dedicaría específicamente a la enseñanza de los contenidos particulares que caracterizan el proceso de producción de los conocimientos científicos y de las herramientas para poner en marcha dichos procesos. Podríamos decir que en esta materia el alumno adquiriría las bases conceptuales y metodológicas del proceso de investigación.

En forma paralela al cursado de esta materia el alumno se encontraría con otras dos cuyas propuestas de enseñanza demandarían del mismo la puesta en práctica de lo aprendido con relación a la investigación científica para delinear procesos de investigación concretos.

Esta simultaneidad significaría un esfuerzo para el alumno en tanto le exigiría una articulación dinámica entre los conceptos aprendidos y su puesta en práctica.

En los casos III.2 y III.5 los docentes perciben otra dificultad que tendría que ver con la escasa posibilidad que tienen los alumnos para operar con estructuras formales de

pensamiento que le permitan hipotetizar, anticipar y pensar estratégicamente en todas las combinaciones posibles entre dos elementos.

Esta dificultad visualizada nos lleva a pensar que esta exigencia comenzaría a pesar sobre el alumno como una demanda explícita recién en tercer año, aún cuando sospechamos que en años anteriores se requeriría algo parecido aunque de manera tácita y más laxa.

## - CONCLUSIONES.

Es preciso mencionar que las conclusiones a las que arribamos en este trabajo, cuyo principal objetivo fue el de describir las competencias requeridas, provienen de una mirada centrada en la **figura del docente**. Esto quiere decir que, si bien intentamos dar cuenta de “lo que le pesa al alumno”, lo hacemos desde el punto de vista de las expectativas que los docentes tienen sobre él.

En este sentido, si bien las competencias demandadas que describimos responden a la imagen de un “**alumno esperado**” por los docentes, observamos indicios de que sus expectativas se ajustarían en la interacción con los alumnos a través de algunas pistas que nos brindan, tales como la redefinición de las condiciones de alumno promocional y las negociaciones continuas que los alumnos intentan con relación a los ritmos estipulados procurando posponer fechas de evaluaciones, de entrega de trabajos, etc.

Así, pareciera que estas expectativas se reformularían en las prácticas cotidianas, ya que el alumno guiado por su **sentido práctico**<sup>28</sup>, pondría en juego **estrategias** que le permitan desenvolverse exitosamente.

De acuerdo con esto, consideramos que investigar “aquello que le pesa al alumno” escuchando su propia campana podría ser objeto de un estudio posterior que permitiera articularse con la mirada que hacemos en este trabajo.

La indagación que realizamos en torno a las competencias demandadas nos lleva a sostener que las mismas constituirían una expresión concreta de las expectativas que los docentes mantienen sobre los alumnos. En este sentido, y sobre la base del proceso

---

<sup>28</sup> - Este concepto es tomado de P. Bourdieu. El sentido práctico. Ed. Taurus. Madrid, 1991.

realizado , visualizamos que **las competencias requeridas** expresarían en cierta forma los **criterios** que tienen los docentes para evaluar a los alumnos.

Así, en este trabajo nos hemos aproximado a las reglas de criterio, las cuales constituyen uno de los aspectos centrales de la evaluación. Sin embargo, una mirada más profunda acerca de la forma en que las competencias demandadas son puestas en juego en las instancias de evaluación supondría articular el criterio de los docentes con el ritmo de adquisición de los contenidos y la secuenciación de los mismos, por ser éstos aspectos constitutivos de la evaluación.

Con relación a lo que se le requiere al alumno observamos que durante los tres primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación se le demandarían **dos clases de competencias**. Una de ellas constituida por **competencias** que denominamos de **reconocimiento**, cuya puesta en juego le permitiría al alumno reconocer los significados relevantes que son validados en el contexto de cada cátedra.

Los significados relevantes en cada cátedra se sustentarían en las **concepciones, supuestos y creencias** que tienen los docentes acerca de la disciplina de la cual se ocupan, del perfil de alumno deseado; en relación a la enseñanza y a cómo se concibe la actividad académica en el ámbito universitario.

La otra clase está conformada por **competencias** que denominamos de **realización**. Estas le permitirían al alumno lograr las producciones concretas que se le demandan en cada cátedra a través de la incorporación y utilización de modos de realización apropiados.

En cuanto a las competencias de reconocimiento identificamos cuatro tipo de contenidos que constituyen ejes que articulan los significados relevantes en cada una de las cátedras, lo cual implicaría que hay un tipo de contenido predominante en cada contexto sin que esto suponga la exclusión de otros.

El primero que denominamos “reconocimiento de tipo A” está ligado a las maneras de entender la disciplina que es objeto de enseñanza, esto quiere decir que el alumno debería poder identificar que lo más valorado es el contenido disciplinar y en función de ello, la posición que el docente asume en el debate del campo, lo cual derivaría en una determinada selección de contenidos.

Este tipo de reconocimiento traza una línea continua entre los tres primeros años de la carrera, ya que se manifiesta como un contenido recurrente ante el cual el alumno debería poner en juego una competencia de reconocimiento.

Si bien observamos que el reconocimiento de tipo A se repite en los tres primeros años de la carrera, adquiriría connotaciones particulares para el alumno de primer año. Así, al abrirse las distintas líneas curriculares de la carrera, el alumno se enfrentaría a un conjunto muy diverso de materias debido a que cada una recontextualizaría disciplinas distintas que conforman el campo de las Ciencias de la Educación. En este sentido, una hipótesis provisoria nos inclina a pensar que al alumno le resultaría dificultoso poner en juego la competencia de reconocimiento ante un panorama caracterizado por la diversidad de códigos específicos y elaborados.

Esto último nos lleva a considerar que la disciplina con la cual trabaja cada cátedra ocuparía un lugar importante que funcionaría como base sobre la cual los docentes seleccionan y definen significados válidos debido a que a partir de la misma construyen sus creencias.

De este modo, el alumno no se encontraría con una disciplina en abstracto sino con una recontextualización de la misma realizada a los fines de la enseñanza en el marco de cada cátedra. En algunos casos analizados visualizamos que dentro de una misma cátedra convivirían recontextualizaciones diversas ligadas a las diferentes posturas teórico-metodológicas asumidas por cada docente de esa cátedra. Ante esto el alumno se vería

exigido a producir varios reconocimientos a fin de poder desenvolverse con éxito, lo cual le implicaría un esfuerzo extra con respecto a otros casos.

Aparentemente, alrededor de las creencias en torno a la disciplina se estructurarían otras concepciones tales como la manera de entender la actividad universitaria, el perfil de alumno deseado, la enseñanza en cada ámbito disciplinar y las formas metódicas apropiadas para el acercamiento a cada objeto de estudio.

Observamos que este conjunto de creencias y concepciones operarían en la definición de una propuesta de enseñanza y más concretamente en los criterios elegidos por los docentes para demandar determinadas competencias y no otras; como así también en el acto de otorgar sentidos específicos a lo que se demanda.

Esto parecería sugerir que el alumno, en cierta forma, debería acercarse al mundo de las creencias de cada uno de los docentes para identificar los significados relevantes y cumplir con lo esperado.

**El reconocimiento de tipo B** se vincula con concepciones de los docentes acerca del estudiante universitario, en relación a cómo debe aprender, cómo debe ser su actitud ante el conocimiento y cómo se le debiera enseñar.

La demanda de una competencia capaz de reconocer este tipo se manifiesta con más fuerza en primer año, no siendo demasiado importante en años posteriores. Cuando se trata de este reconocimiento la exigencia se tornaría más pesada para el alumno ya que al momento de la evaluación estaría marcando una impronta que “no puede verse” y que sólo puede ser integrada al mismo si ha sido reconocida previamente y puede evocarse.

A partir de segundo año observamos que el alumno debería poner en juego una competencia aplicada a nuevos contenidos que denominamos **reconocimiento de tipo C**. Este tipo de reconocimiento estaría unido a la construcción de un dispositivo teórico – metodológico elaborado por el docente y supondría para el alumno identificar que el

mismo tiene una concepción acerca de la disciplina, la cual se traduciría en una metodología “más apropiada” y sistemáticamente organizada para abordar los contenidos disciplinares.

Este tipo de reconocimiento se manifiesta principalmente en segundo año, no presentándose ni en primero ni tercero. En la mayoría de los casos observamos que los docentes explicitan los dispositivos que construyen a través de los programas de su materia, sin embargo los datos con los que contamos no nos permiten arriesgar ninguna hipótesis acerca del grado de dificultad que podría significar para el alumno poner en juego una competencia de reconocimiento en estos casos. Para poder hacer algún aporte al respecto sería necesario contar con información sobre las interacciones de docentes y alumnos en clases teóricas y trabajos prácticos.

Un último tipo de reconocimiento lo identificamos en tercer año y lo denominamos “**reconocimiento de tipo D**”. Este tipo se aplicaría a un nuevo conjunto de significados vinculados a la lógica propia de la investigación científica. En este sentido se privilegiarían aquellos contenidos que abordan la descripción, explicación y metodología de los modos de producción de conocimiento en las Ciencias Sociales.

Este reconocimiento irrumpiría en tercer año como “algo nuevo” para el alumno ya que la investigación científica ingresa a este año como una nueva área de conocimiento ante lo cual el mismo no podría recurrir a un contexto evocador que le facilitara la tarea de reconocimiento.

La posibilidad del alumno de poder poner en juego una competencia de reconocimiento es una condición necesaria para que el mismo pueda lograr los productos demandados por los docentes pero no es suficiente ya que para poder lograrlos es necesario

que el alumno maneje las **reglas de realización** que le permitan poner en práctica competencias específicas.

En cuanto a las competencias que implican por parte del alumno el manejo de reglas de realización visualizamos que durante los tres años de la carrera habría una **línea de continuidad** en tanto se demandan competencias que implican la **incorporación de los contenidos disciplinares y los modos propios de la lógica de cada disciplina seleccionados por el docente.**

Una evidencia de que las disciplinas constituyen un piso básico sobre el cual los docentes estructuran los requerimientos se visualiza en la demanda recurrente de una competencia que le posibilite al alumno manejar los conceptos básicos de cada teoría y autor trabajado.

A pesar de esta continuidad, **en cada uno de los años se presentaría una combinación singular de la disciplina con otros elementos provenientes en algunos casos de opciones racionales y en otros de concepciones y creencias de los docentes.**

En el caso de **primer año** la variante estaría conformada por la articulación de los contenidos disciplinares con **supuestos de los docentes acerca de una forma de ser alumno universitario.** Esto se integraría de tal manera con el contenido disciplinar que se enseña que se traduciría en un modo de realización esperado que el alumno debería lograr interpretar al momento de poner en juego cada una de las competencias.

En el caso de **segundo año** la variante se constituiría por una combinación de los contenidos disciplinares con **dispositivos teórico - metodológicos** construidos por los docentes. Esto le demandaría al alumno un mayor esfuerzo para lograr las realizaciones demandadas ya que para poder efectuarlas necesitaría integrar la lógica y el contenido de la disciplina con la estructuración del dispositivo en la puesta en juego de las competencias.

En el caso de **tercer año** la variante se caracterizaría por la integración de contenidos pertenecientes a distintas disciplinas con el **modo de operar propio de la investigación científica**. Poner en juego competencias que unan estos dos elementos implicaría un desafío para el alumno ya que la formación en investigación que se inicia en tercer año constituiría un punto de inflexión en tanto marcaría una discontinuidad si hacemos una mirada retrospectiva.

A fin de poder dar cuenta de “lo que le pesa al alumno” a lo largo de los tres primeros años esbozamos en forma sintética la **sumatoria** de las cargas que el mismo debería llevar.

El cursado de las materias durante los tres primeros años le insume al alumno un promedio similar de horas – tanto para la condición de promoción como para regular – lo cual nos lleva a pensar que no existirían variaciones sustantivas con relación al factor tiempo que permitiesen advertir alguna influencia con respecto al desempeño de los alumnos. En este sentido, si relacionamos la cantidad de horas de cursado con la cantidad de materias que el alumno debiera cursar en cada año podríamos hipotetizar que no sería el tiempo que ocupa al alumno concurrir a clases sino la diversidad de contenidos a los cuales debe responder en ese tiempo, lo que probablemente constituiría un posible factor de fracaso.

A lo largo de los tres primeros años el alumno se enfrentaría con un **ámbito fuertemente clasificado** ya que la característica predominante en la relación entre las cátedras es la diferenciación y la diversidad. Como hemos mencionado, a esta diversidad subyacerían **las creencias** de los docentes.

Ante este contexto el alumno atravesaría por distintas instancias a lo largo de los tres años. Así, en primero al alumno le pesaría ser un iniciado que se encuentra por primera

vez con un campo regido por reglas de juego desconocidos. A esto se le sumaría el hecho de tener que reconocer en forma simultánea la particular opción de cada docente con respecto a la disciplina y a una forma esperada de ser alumno universitario.

En este marco, algunos alumnos por sus capitales culturales, contarían con contextos evocadores que le posibilitarían adaptarse a las reglas del juego mientras que otros no podrían recurrir a elementos que les permitan desenvolverse cómodamente.

Las cargas anteriormente mencionadas se concentrarían en las competencias de realización <sup>pedagógicas</sup> demandas, las cuales aunque en muchas ocasiones sean denominadas por los docentes de la misma forma implican del alumno la incorporación de los diferentes modos esperados en el marco de cada cátedra para el logro de las producciones requeridas.

En segundo año se manifestaría una continuidad con respecto a primero en relación a la diversidad de creencias que mantienen los docentes y una discontinuidad en tanto, en algunos casos, observamos la presencia de dispositivos teórico – metodológicos contruidos por los propios docentes en función de la enseñanza de su materia. Esto constituiría una novedad en segundo año que le implicaría al alumno una mayor dificultad para responder a las competencias de realización demandadas ya que para lograr los productos esperados necesitaría reconocer e incorporar el modo de operar con el conocimiento que propone el dispositivo.

Tercer año encontraría al alumno bastante entrenado en reconocer creencias de los docentes con respecto a la disciplina y al perfil del alumno pero se enfrentaría a un nuevo desafío al tener que incorporar modos de realización especiales ligados al campo de la investigación científica.

La continuidad con respecto a años anteriores se expresaría nuevamente en la presencia de creencias diversas ante las distintas disciplinas, la discontinuidad aparecería

con la demanda de iniciar ejercicios concretos de investigación. En este sentido, se agregaría una nueva carga para el alumno constituida por aquello que se presenta como nuevo y desconocido.

Ante la puesta en juego de las competencias demandadas **las clases teóricas** de los docentes parecerían ocupar un lugar importante ya que sería en la interacción cotidiana con el alumno en la cual el docente expresaría de diversas formas aquello que considera válido y legítimo, que es lo que en última instancia se demanda a los alumnos en los momentos de evaluación. Así, podríamos decir que el paso exitoso del alumno durante los tres primeros años de la carrera estaría estrechamente vinculado al aprovechamiento por parte del mismo de las clases teóricas, las cuales serían desde el punto de vista de los docentes momentos de integración y de articulación de los conocimientos en función del conjunto de significados al cual le otorgan un valor privilegiado.

Somos conscientes de que el análisis realizado en este trabajo no nos permite sostener esta hipótesis, sin embargo intuimos que es en la práctica cotidiana con el docente, en el contacto “cara a cara”, en donde el alumno va interpretando lo que se espera de él y va configurando el aprendizaje de su oficio de ser alumno. Esta intuición nos lleva a plantear que la profundización de lo indagado hasta aquí impone una aproximación a las prácticas educativas en la carrera de Ciencias de la Educación.

Para finalizar podríamos decir que el fracaso del alumno durante los tres primeros años de la carrera estaría ligado a la dificultad que tienen los mismos para poner en juego una competencia de reconocimiento que le permita identificar aquellos significados valorados y legitimados en el contexto de cada cátedra como así también a la dificultad

para incorporar los modos de realización apropiados que posibiliten responder a lo que se le demanda.

En este sentido, la imposibilidad para poner en juego estos dos tipos de competencias estaría suponiendo que el alumno no puede apropiarse del código imperante en el contexto de cada cátedra.

En última instancia, el fracaso se vincularía a la dificultad para aprender el oficio de alumno, es decir dificultad para captar e identificar las exigencias del docente más allá de lo explícito, y para hacer inteligibles las reglas del discurso pedagógico.

Es un contexto fuertemente clasificado, el dominio de  
reglas de comportamiento es crucial para el desempeño.  
Con C.F. es importante el reconocimiento que la real.  
acción

Me parece que lo difícil no es poder reconocer las reglas disciplina  
(continuación con el manual) sino la particular orden  
de docente que a veces no aplica a las disciplinas de la  
disciplinas, como en consecuencia no está en su poder  
de aplicar el plan de estudio y de este docente.

## - ALGUNAS DIFICULTADES EN EL PROCESO.

Consideramos que una de las dificultades que se presentaron durante todo el proceso de realización de este trabajo derivó de nuestra propia implicación en el fenómeno que nos propusimos indagar. En este sentido, fue necesario intentar continuamente, desde las motivaciones iniciales hasta la elaboración de las conclusiones, un ejercicio de vigilancia ante nuestro propio involucramiento como alumnas de la carrera y actualmente como egresadas.

Unido a esto, otro obstáculo que se presentó fue la dificultad que tuvimos para formular el problema de investigación ante lo cual necesitamos acercamientos al campo empírico y profundizaciones teóricas continuas hasta poder definirlo.

Otro inconveniente surgió durante la etapa de análisis de los datos ya que nos resultó altamente costoso encontrar “un camino propio” para agrupar y describir las competencias requeridas a los alumnos. Creemos que esta dificultad se podría deberse en parte a la ausencia de estudios anteriores que aborden esta problemática desde la perspectiva que quisimos asumir en este trabajo.

Por último, nos parece fundamental explicitar que la información con la que contamos nos impuso serios límites en el intento de describir y elaborar algunas hipótesis en torno a las competencias requeridas en las instancias evaluativas durante los tres primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación.

Consideramos que para poder dar cuenta del problema que nos propusimos indagar sería necesario emprender futuras búsquedas que ingresen a las prácticas interactivas entre docentes y alumnos, a lo que Edelstein y Coria<sup>29</sup> conceptualizan como la puesta la puesta en acto de las propuestas de enseñanza ya que como planteamos en las conclusiones de

---

<sup>29</sup> - Ver Edelstein ; Coria. Imágenes e Imaginación A La Docencia. Kapelusz. Buenos Aires, 1995

este trabajo “lo que se le exige al alumno”, “aquello que tiene que hacer para conseguir éxito” parecería definirse en parte en las prácticas cotidianas del aula universitaria.

Por qué no trabajaron más con las  
consignas de estas evaluaciones?

## - BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AMBROGGIO, G; SOSA, M; VANELLA, L: Éxito y fracaso en el primer año universitario. Informe académico correspondiente al subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la U.N.C. Resolución 176/95. Córdoba, 1996.

AMBROGGIO, G; BRIGIDO, A; ASIN, A; MERCADO, P: Los alumnos en la Escuela de Ciencias de la Educación.

BERNSTEIN, B. Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural. El Roure. Barcelona, 1990

BERNSTEIN, B: La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV). Morata, Madrid, 1994.

BERNSTEIN, B; DIAZ, M.: Hacia una teoría del discurso pedagógico. CORE, vol. 8.(3). Oxford, 1984.

BERNSTEIN, B. Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Morata, Madrid, 1998.

BLANCHET, et al: Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Narcea. Madrid, 1989.

BRUNNER, J.J Educación Superior en América Latina. Cambios y Desafíos. Fondo de Cultura Económica, Chile. 1990.

BOURDIEU, P: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. Barcelona, 1979.

----- Los tres estados del capital cultural, en Actas de Investigación de las Ciencias Sociales. 1979.

----- La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Ed. Taurus. Madrid, 1988.

- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C.: Los estudiantes y la cultura. Labor. Barcelona, 1967.
- BOURDIEU, P; WACQUANT, L. J.D.: Respuestas. Por una antropología reflexiva. Grijalbo. México, 1995.
- CAMILLONI, A Y OTROS. Corrientes Didácticas Contemporáneas. Paidós . Bs. As., 1996
- CLARK, B: El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. Universidad Autónoma Metropolitana. México, 1991.
- DOMINGOS, A: Influence of the social context of the school on the Teachers's pedagogic practice. Department of Education. Faculty of Sciences. University of Lisbon. British Journal of Sociology of Education. Vol.10, Núm 3, 1989.
- EDELSTEIN, G; CORIA, A: Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Kapelusz.. Buenos Aires, 1995.
- GALLART Y OTROS. Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1993.
- GARCÍA SALORD – VANELLA, L. Normas y valores en el salón de clases. Siglo XXI Editores. México, 1992.
- GUATTARI, LAPASSADE. La intervención institucional. Autores varios. Artículo: “ La intervención: ¿ imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?. Jaques Ardoino, 1979.
- HARGREAVES, A: Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata. Madrid, 1996.
- LAVE, J: La cognición en la práctica. Paidós Ibérica. Barcelona, 1991.
- MONEREO, C. Estrategias y enseñanza. Ed. Graó. Barcelona, 1994.
- SADOVNIK, A: La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: Un enfoque estructuralista. Revista de Investigación e innovación escolar, núm 17, 1992.
- SIGAL, V: El acceso a al educación superior. Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. Bs. As, 1995.

THISMAN,S; PERKINS, D; JAY,E. Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Ed. Aique. Buenos Aires, 1997.

**- APÉNDICE: ANÁLISIS DE LOS CASOS.**

### - Caso I.1.

En el caso de esta materia el alumno debería reconocer que el docente propone una metodología que denomina dialéctica, la cual sería concebida como la más apropiada para el abordaje de los contenidos seleccionados por la cátedra. Asimismo el alumno debería poseer una regla de reconocimiento que le permita darse cuenta que el docente titular, a partir de una determinada concepción sobre la disciplina sostendría que a la Pedagogía le compete abordar el objeto educación desde una perspectiva que el mismo denomina como "global", lo cual estaría significando que la Pedagogía no se ocuparía de abordar problemáticas de la educación desde algún ámbito disciplinar específico como puede ser el sociológico o el psicológico sino que la Pedagogía se ocuparía de analizar el fenómeno educativo a partir de la interconexión de los aportes de distintas disciplina (Psicología, Antropología, Sociología, Filosofía, etc.)

Esta forma de entender la Pedagogía junto con la metodología dialéctica propuesta para abordar los contenidos estaría demandando al alumno la competencia de poder identificar y decodificar esa concepción para poder lograr las realizaciones que se le demandan.

De esta forma, el docente formula demandas a los alumnos utilizando términos que cobrarían significado en función de esta metodología que el mismo visualiza como fundamental para entender los contenidos de la Pedagogía, es decir, en este caso la expresión "establecer relaciones coherentes entre conceptos" se entendería como la competencia de poder dar cuenta en los análisis realizados de ciertos criterios que conformarían la metodología dialéctica. *"...lo que nos interesa fundamentalmente es la capacidad de establecer relaciones, es decir de relacionar las diferentes posiciones, de poder ver las tensiones, como operan contradictoriamente estas posiciones, estas*

*concepciones...en el desarrollo de las ideas pedagógicas y como en ese proceso dialéctico se van desarrollando las ideas...ver las relaciones que se han configurado en la estructuración conceptual....cómo se llegó a esa idea, en lucha contra qué está esa idea que en ese momento está considerada como legítima y válida...ese sostenimiento no es neutral sino que se está haciendo desde una concepción pedagógica que tiene supuestos, que tiene una concepción filosófica, sociológica, psicológica, política, etc.”*

Contar con esta competencia de reconocimiento parecería ser clave para los alumnos ya que en la mayor parte de las consignas de evaluaciones parciales se demanda a los mismos el abordaje de distintos conceptos y autores utilizando esta forma dialéctica de abordaje. Si bien esta forma se encuentra explicitada en el programa de la materia podríamos plantear que existiría una diferencia entre las instancias de trabajos prácticos y evaluaciones parciales ya que dicha exigencia aparecería reflejada en las consignas de las evaluaciones parciales pero no se visualizaría claramente en las de los trabajos prácticos.

Esta exigencia no se visualiza en las consignas de los trabajos prácticos ni tampoco en la entrevista realizada a la jefa de trabajos prácticos. Si esto se vincula con el hecho mencionado por los dos docentes entrevistados de que las clases teóricas son las instancias en las cuales el docente integra la bibliografía y establece relaciones se podría decir que esta competencia que supone la capacidad de descubrir la propuesta de abordaje metodológico estaría demandando del alumno también su presencia en las clases teóricas.

Las competencias que suponen por parte del alumno reglas de realización son las siguientes:

- **Conceptualizar:** a esta competencia se le estarían atribuyendo dos tipos de significados, los cuales a su vez implicarían dos maneras de reconocimiento. En el caso del docente titular conceptualizar supondría poder identificar y analizar las relaciones entre los

distintos aspectos de los fenómenos educativos, así como también aplicar la metodología dialéctica a las problemáticas trabajadas.

En el caso de la jefa de trabajos prácticos conceptualizar significaría explicar los fenómenos y problemáticas trabajadas desde los aportes teóricos que brinda la cátedra, en oposición al sentido común.

- **Establecer relaciones entre conceptos:** esta competencia también adoptaría dos significados de acuerdo a que docente (titular, jefe de trabajos prácticos) la está requiriendo. Desde la perspectiva del docente titular las relaciones entre los conceptos se establecerían poniendo en juego la metodología que el propone y desde la perspectiva del jefe de trabajos prácticos esa demanda se entendería como vinculación de conceptos en base a los aportes teóricos de los textos trabajados.

- **Dominio correcto de la expresión oral y escrita.** Esta competencia demandada parecería tener dos aspectos: uno que tiene que ver con el capital cultural que poseen los alumnos que en muchos casos se manifestaría a nivel de dominio lingüístico como vocabulario escaso y poco fluido; el otro aspecto remite a la dificultad que tienen los alumnos para aprender el vocabulario específico de esta disciplina.

- **Comprensión de textos.** Esta competencia requerida sería asociada por los docentes a la concepción de que la comprensión dependería de los procedimientos o técnicas que el alumno puede emplear para abordar y trabajar el texto. Además para la realización de esta competencia los docentes destacan en su discurso la necesidad de un hábito de lectura y de horas dedicadas al estudio. Esta necesidad que plantean los docentes de que el alumno adquiera ciertas técnicas y habilidades para estudiar se relaciona con la dificultad palpada por los docentes de que los alumnos llegarían del secundario sin un avance en este aspecto.

Esta necesidad de que los alumnos manejen técnicas de estudio aparece en la entrevista, de las consignas no podría inferirse como algo importante.

Los docentes explicarían las dificultades que tienen los alumnos frente a sus exigencias a través de algunas carencias de los alumnos atribuidas a la formación que los mismos recibieron en su paso por el nivel medio del sistema educativo. Estas carencias identificadas por los docentes son: ausencia de una estrategia para estudiar, escasez de técnicas de estudio, dificultad para expresarse oralmente y por escrito. Además, en la percepción de los docentes estaría presente la idea de que a los alumnos les faltan horas de estudio, es decir no tendrían desarrollado un hábito de estudio que suponga un trabajo sistemático y constante. Esta dificultad de falta de horas dedicadas al estudio se ligaría principalmente a aquellos sujetos que al tener un trabajo, generalmente son docentes, no disponen del tiempo necesario para dedicarle al estudio. Junto a esto, parecería estar presente en los docentes que quienes trabajan en el Sistema Educativo tendrían mayores dificultades para descentrarse de su experiencia y desenvolverse en función de un código diferente al que impera en el ámbito de trabajo.

## **- Caso 1.2**

En esta materia se le requeriría al alumno contar con una competencia que le posibilite reconocer que se encuentra ante un campo disciplinar diferente al resto de las disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación y que este campo de conocimiento impondría ciertos criterios metodológicos particulares al trabajo con los contenidos seleccionados por la cátedra.

Estas marcas propias de la disciplina se plasmarían en una propuesta de enseñanza cuya singularidad reside en delinear explícitamente el proceso que debiera seguir el alumno en este contexto para tener éxito. En este sentido, mediante consignas puntuales y precisas se presenta al alumno el tipo de abordaje que debe realizar a los contenidos, el cual se caracteriza por respetar la lógica disciplinar.

Asimismo, la estructuración de ese proceso que debe seguir el alumno se puede inferir claramente a través del programa en el cual se establece un cronograma de tiempos de cursado de la materia durante el año y de horario de las diferentes instancias de trabajo (clases teóricas, trabajos prácticos, evaluaciones parciales y finales) como así también se contemplan claramente las condiciones de cursado de los alumnos ya sean promocionales, regulares, libres o modalidad a distancia. Esta modalidad está pensada para aquellos alumnos que por razones geográficas o de tiempo tendrían dificultades para asistir semanalmente a los trabajos prácticos.

El reconocimiento de las características específicas de la disciplina pareciera ser fundamental para encarar las competencias que suponen por parte del alumno la incorporación de reglas de realización.

Las competencias requeridas que supondrían por parte de los alumnos el dominio de reglas de realización son las siguientes:

- **Conceptualizar el cuerpo de conocimientos básicos seleccionados por la cátedra.** Esta competencia supondría para el alumno otorgar significado a los conceptos que se trabajan en la materia a partir de la bibliografía y de las orientaciones que el equipo de cátedra les brinda en las instancias de trabajos prácticos y clases teóricas. El docente vincularía la posibilidad de conceptualizar a que el alumno tenga la capacidad de realizar una lectura comprensiva de los textos lo cual supondría que el alumno tendría que establecer relaciones entre los conceptos.

- **Expresar dichas conceptualizaciones de manera precisa y concisa tanto en forma oral como escrita.** Esta competencia sería explicada por el docente a partir de la dificultad que conlleva para los alumnos. El docente visualiza como dificultad que los alumnos de Ciencias de la Educación *“tienen una tendencia a hablar mucho y ser poco concisos en los que expresan...y en Biología es como que a veces hacen falta menos palabras...a veces nos pasa que nos escriben una página y cuando vos terminás de leerlo decís: ¿qué dijo?, no dijo nada...”*. La percepción de esta dificultad parecería estar ligada a la concepción de que la disciplina Biología es diferente al resto de disciplinas que componen el campo de las Ciencias de la Educación en cuanto a que el alumno se encontraría frente a un campo disciplinar donde la precisión y la brevedad en la expresión es un valor.

- **Incorporación de los términos específicos de la Biología con respecto al área del crecimiento y desarrollo del ser humano.**

- **Aplicar las conceptualizaciones a ejercitaciones concretas.** Para comprender en forma más completa cómo entendería el docente esta competencia parece importante recurrir a las dificultades que el mismo identifica en los alumnos a la hora de cumplir con dicho requerimiento. En este sentido, la principal dificultad se encuentra en que si bien los alumnos podrían reproducir las conceptualizaciones trabajadas en la bibliografía cuando se

les pide que las apliquen a casos concretos de ejercitación los mismos recurrirían al sentido común para dar soluciones a la situación planteada.

Una dificultad que atravesaría todas las competencias demandadas sería una actitud de resistencia por parte de los alumnos ante la Biología, la cual se manifestaría en la dificultad para visualizar la importancia de esta disciplina para las Ciencias de la Educación. Frente a esta dificultad una de las estrategias planteadas por la cátedra para superarla sería la de proponer al alumno ejercitaciones vinculadas a su vida cotidiana y a la educación a fin de que los mismos no perciban que el contenido trabajado es ajeno a las problemáticas del campo de la educación.

Si tenemos en cuenta estas últimas dificultades enunciadas unidas a las características de la propuesta de cátedra descritas en párrafos anteriores podríamos hablar de una estrategia que intentaría contener a los alumnos dentro del primer año.

Una de las estrategias que denotarían una preocupación de la cátedra respecto a la retención de los alumnos y al proceso de aprendizaje que los mismos realizan en la asignatura sería la de fomentar en los alumnos la condición de promoción como una opción que permitiría integrar los contenidos a través de un trabajo que sólo deben realizar los promocionales y le aseguraría al alumno la posibilidad de concluir la materia inmediatamente después de terminado el cursado de la misma.

Asimismo, una de las formas visualizadas por el equipo de cátedra para superar las dificultades sería la de propiciar el intercambio entre los alumnos que se desempeñan como docentes en el sistema educativo y aquellos alumnos que han egresado recientemente del nivel medio. Esto parecería asentarse en la concepción sostenida por el docente de que los dos grupos mencionados se complementarían en el trabajo debido a que quienes son docentes tienen mayores experiencias provenientes de la práctica que aportarían casuística

a aquellos alumnos recién egresados los cuales a su vez tendrían mayor tiempo de estudio y podrían aportar los distintos procesamientos de la información que van elaborando.

### - Caso 1.3

El alumno en esta asignatura tendría que contar con una competencia que le posibilite reconocer que en este contexto se considera relevante abordar las problemáticas sociales y educativas desde la lógica de la disciplina lo cual supone distanciarse de los significados que se le otorgan a algunos conceptos en base al sentido común y poder definirlos desde los planteos teóricos que los investigadores de esta disciplina han elaborado a lo largo de la historia.

Esta demanda de reconocimiento parecería sostenerse a partir de una concepción del docente respecto al campo disciplinar. En este sentido, para el docente no habría un objeto unívoco de la disciplina, concebido de manera atemporal y universal sino que a lo largo de la historia *“cada escuela desde su propia perspectiva fue construyendo un objeto específico respecto a esta problemática...”*

Esos significados relevantes que el alumno debería reconocer se pueden visualizar no sólo a través de la entrevista realizada con el docente sino que también puede inferirse a partir de las consignas de trabajos prácticos y exámenes parciales, lo cual implicaría cierta coherencia con respecto a lo que se demanda al alumno en cada una de estas dos instancias.

Alrededor de esa demanda que implica al alumno apropiarse los sentidos que en el campo disciplinar se le otorgan a los conceptos y distanciarse por tanto del sentido común se demandan al alumno las siguientes competencias que implican por parte del mismo el manejo de reglas de realización:

- **Diferenciar los planteos de los autores trabajados.** De acuerdo con el docente esta competencia supondría para el alumno identificar el contexto socio- histórico en el cual el autor hace su planteo y la corriente de pensamiento en al cual se ubica dentro de la

disciplina a fin de poder comprender los significados y sentidos que el mismo atribuye a los conceptos centrales que de su elaboración teórica.

En relación a esta competencia el docente percibe que a los alumnos les resulta difícil establecer relaciones entre un planteo determinado y el autor que lo generó como así también ubicar al autor dentro de la disciplina en la corriente que lo sustenta. Asimismo, en base a lo expresado por el docente esto derivaría en una ausencia de precisión para definir y utilizar conceptos.

- **Conceptualizar de manera precisa cada uno de los términos de la disciplina.** De acuerdo con el planteo del docente esta competencia supondría por parte del alumno explicar un concepto a partir del sentido y significado que le otorga el autor. En relación a esta competencia el docente visualiza como dificultad que a los alumnos les cuesta despegarse de las acepciones que adquieren los conceptos trabajados en la materia desde el sentido común.

Las dificultades relacionadas con las competencias demandadas serían explicadas por el docente a partir de la concepción de la existencia de diferentes capitales culturales lo cual significaría que algunos alumnos se verían más favorecidos en el desenvolvimiento de la materia que otros ya que contarían con mayores posibilidades de comprensión del discurso de cada uno de los autores trabajados en función de los procesos socio- históricos que lo posibilitaron. A nivel de los alumnos estas diferencias de capital cultural se manifestarían, de acuerdo a lo planteado por el docente, en la posibilidad o no de despegarse del texto, es decir, en la posibilidad de no repetir las elaboraciones teóricas de los autores en forma memorística.

En el contexto de esta materia las clases teóricas cumplirían una importante función no sólo en cuanto al reconocimiento que el alumno debe hacer sino también respecto a sus realizaciones ya que el docente, por la modalidad expositiva y explicativa de sus clases, no

sólo manifestaría en su discurso qué es lo que el alumno tiene que reconocer como eje en la materia sino que también se establecería como modelo para las realizaciones que él debería producir a fin de responder satisfactoriamente a las competencias demandadas. En este sentido, el docente al no dejar librado al criterio del alumno la construcción del conocimiento en la materia, le estaría mostrando cuál es la manera válida de hacerlo en el marco de su clase.

Con relación al intento que hace el docente de contribuir en las clases teóricas a estructurar los textos y a comprender los autores se plantearía la dificultad de que los alumnos no acompañan las clases con las lecturas bibliográficas correspondientes al tema en cuestión, lo cual desde la visión del docente obstaculizaría las posibilidades de avanzar. Además, los alumnos que realizan la materia en condición regular tendrían mayores dificultades que los alumnos promocionales para integrar y comprender los contenidos puesto que en las clases teóricas se generan espacios de consulta propiciados por el docente en los cuales se intenta organizar los contenidos en vísperas del parcial. Esta percepción del docente acerca de los alumnos promocionales y alumnos regulares parecería corresponderse con la decisión del docente de intentar contener a los alumnos fomentando la promoción en la materia a partir de acciones concretas tales como otorgar la posibilidad de recuperar ambos parciales para que no se pierda la condición de promocional.

Asimismo, el docente percibe que habría dos grupos de alumnos: uno conformado por sujetos jóvenes con mayores posibilidades de incorporar conceptualmente lo que trabajan distintos autores, con más tiempo para dedicarse a la lectura de los textos; otro que tendería a conformarse una visión más global de los contenidos trabajados y con mayores dificultades para precisar lo que plantea cada autor desde perspectivas diferentes.

#### - Caso 1.4.

En esta materia el alumno debería reconocer que se le demanda que sea un sujeto crítico, reflexivo y cuestionador frente al conocimiento que se encuentra plasmado en textos de diferentes autores.

Esta forma de pensar y de abordar el conocimiento que el docente considera eje y que el alumno debería reconocer como fundamental se vincularía de algún modo con la concepción que el docente mantiene respecto de cómo debe ser un alumno universitario.

En este sentido, el docente plantea que un alumno universitario debe estar abierto a otras posturas distintas de la suya propia y debe permitirse pensar que esas otras posturas pueden ser tan válidas como la que él sostiene; es decir el alumno universitario debe enfrentarse al riesgo de la ausencia de seguridades y de verdades en el conocimiento, *"...un pensamiento universitario debe permitirte desde el primer día entrar así, en el abismo, en el riesgo, en la crítica, en la confrontación, porque sino este cerebro no crece.."*.

Si bien esta concepción aparece sobre la base de lo expresado por el docente como sumamente importante para que el alumno pueda ubicarse en el contexto la misma apenas aparecería esbozada en el programa a través de un objetivo. En este sentido podríamos decir que reconocer el significado relevante en este contexto le implicaría un esfuerzo mayor que en otros casos.

Este reconocimiento parecería ser clave para el alumno debido a que definiría un modo de pensamiento, una forma de acercarse al conocimiento que tendría que traducirse en sus realizaciones y por tanto constituiría el eje sobre el cual giran las otras competencias que el mismo debe poner en juego.

En función del reconocimiento el docente demanda una competencia que implica por parte del alumno el manejo de reglas de realización y que constituiría, desde el punto de vista del docente una condición previa aunque no suficiente para llegar a ser crítico.

Esta competencia es la siguiente:

- **Comprensión de textos.** Desde el punto de vista del docente esta competencia supondría por parte del alumno cuestionar los procesos de pensamiento que los distintos filósofos utilizaron para arribar a las conclusiones que plantean y establecer relaciones entre el sentido de esas afirmaciones para el momento socio- histórico en el cual fueron producidas y el sentido que las mismas tienen para el momento histórico en el cual el alumno está inserto; *“lo que yo pretendo es que le pregunten al fulano y al sultano que les pasó por el cerebro para hacer tales afirmaciones... y qué sentido tiene eso con la realidad o con mi vida... es decir, si yo llego a hacer este juego de ta-te-ti, bueno: fulanito dice esto... supongamos que lleguen a eso, fulanito dice esto, sultanito dice esto otro... supongamos que lleguemos a ese tipo de pensamiento... en realidad el pensamiento crítico- reflexivo no es eso... esa es una sistematización y un análisis de texto...”*.

En este caso, la demanda de ser crítico, cuestionador y reflexivo ante los textos adquiere una connotación particular y es explicada a partir de lo que el alumno no logra, es decir a partir de las dificultades que el docente visualiza ante lo que él mismo pretende. Así, el alumno que reproduce lo que dicen los autores o sólo es capaz de establecer comparaciones a manera de función, uno a uno, no estaría situándose desde esa posición cuestionadora que plantea el docente porque seguiría otorgándole autoridad a lo que lee y no se permitiría dudar de ello. *“...no establece relaciones, no establece críticas, no establece preguntas al texto.... porque por allí las relaciones en la medida en que uno les da pautas las puede establecer.... o sea si yo les digo: relacione teniendo en cuenta esto, esto y esto con el texto A y el texto C, por ahí, algunos lo cumplen bien, pero esto es como*

*una especie de juego mecánico... pero no puede entrar al texto, cuestionarlo, destruirlo, rehacerlo y todo eso es reflexión crítica...”*

A partir del análisis de las distintas fuentes con las que contamos visualizamos que las competencias que según el docente serían de análisis y sistematización del texto son las que se reflejan a través de las consignas de trabajos prácticos y parciales; es decir, a través de las consignas se demandan realizaciones a los alumnos que supondrían el establecimiento de relaciones, la comparación entre los pensamientos de distintos autores. De este modo, podríamos decir que en las consignas escritas que le llegan al alumno en los momentos de evaluación no estaría explicitada la actitud y la forma en que se espera que sean elaboradas las realizaciones que indican las consignas.

De acuerdo con esta concepción, el docente no parece valorar de la misma manera dos parciales en los cuales uno cumple con las indicaciones de la consigna sin tener en cuenta esta forma de razonamiento, y otro que cumple con lo que plantea la consigna pero a la manera crítica y reflexiva que pretendería el docente. *“...yo les tomo dos parciales, que tienen un recuperatorio...entonces ahí sí les pongo exigencias mínimas y bueno...y la posibilidad del máximo...evidentemente el máximo es que muestren en el parcial que han logrado cierto tipo de interrogaciones...no personales, en el sentido: bueno yo, según mi existencia...no...no se trata de eso...cierto tipo de interrogaciones sobre el sentido, el para qué, el por qué, el verdadero, el falso, la realidad o no la realidad, con los autores, sería como el máximo...y el mínimo es que haya estudiado, consultado las fuentes mínimas, básicas que se les exige para la preparación y que tengan la posibilidad de algunas - ni siquiera todas -...algunas respuestas coherentes a las preguntas...”*

Más bien esta actitud ante los conocimientos, esta forma pretendida de razonamiento parecería formar parte de las prácticas cotidianas de las clases teóricas, en las cuales el docente sería el protagonista y quien promovería a través de una estrategia de

enseñanza la capacidad de ser crítico, reflexivo, la posibilidad de la duda, la posibilidad de pensar en la verdad o falsedad del texto presentado, la consideración de determinado pensamiento en la propia vida de los sujetos alumnos.

En base a esta concepción, el docente identificaría algunas dificultades en torno a la modalidad de pensamiento que desde su percepción poseerían los alumnos de primer año, la cual distaría de las características que conformarían “el pensamiento de nivel universitario”. Así, los alumnos tendrían un pensamiento de carácter reproductivo, acostumbrado a no cuestionar ni lo que plantean los textos ni lo que propone el docente. Esta idea de que los alumnos se manejan fundamentalmente con un pensamiento reproductor parecería estar relacionado con características que percibe el docente de la población estudiantil; es decir el docente identifica dos grupos de estudiantes: uno, que recién egresa del secundario, jóvenes de edad que al tener menos experiencia tendrían mayores posibilidades de ser más libres ante el conocimiento aún cuando esto, desde la perspectiva del docente, no se reflejaría en un mejores calificaciones; el otro grupo visualizado por el docente estaría conformado por alumnos que son docentes del sistema educativo y que han recibido una formación estructurada que no les brindaría la posibilidad de preguntarse, de dudar, no les permitiría pensar en medio de la incertidumbre en torno al conocimiento.

**- Caso 1.5.**

El alumno tendría que reconocer que en este contexto lo que se considera válido y legítimo es que el alumno sea autónomo y cuestionador en la búsqueda del conocimiento.

Este significado relevante formaría parte de una concepción sostenida por la cátedra acerca del perfil del alumno universitario, el cual debería ser un sujeto con motivación propia hacia el conocimiento con una independencia en cuanto al ritmo de estudio y una dedicación sistemática a la materia con varias horas de estudio diarias.

Esta concepción subyacería a las competencias demandadas que se detallan a continuación y que implican de parte del mismo el manejo de reglas de realización.

**- Abordar los textos de manera crítica.** Como sujeto pensante en forma autónoma el alumno debería enfrentar críticamente los textos, lo cual significaría según el docente, establecer un diálogo con el texto debatiendo desde distintas posiciones teóricas la problemática que trata el texto en cuestión.

**- Utilizar los elementos de la lógica (informal y formal) para analizar las teorías provenientes del campo de las ciencias sociales.** Esta competencia supondría para el alumno poder analizar la argumentación que sostienen los diversos autores de una manera crítica. En este sentido, el docente entendería esa “manera crítica” como la utilización de los tipos de lógica a modo de herramientas de análisis de la coherencia interna de las elaboraciones teóricas de diversos autores.

Esta competencia se pondría en juego especialmente a partir de la demanda de un trabajo final a los alumnos promocionales como requisito para aprobar la materia. De acuerdo a la percepción del docente que la materia está ubicada en el primer año de la carrera constituiría una dificultad a la hora de realizar este trabajo ya que los alumnos no contarían con material teórico previo, ya trabajado en otras materias.

Las competencias que se mencionan a continuación mantendrían, de acuerdo a lo expresado por el docente, una relación de orden jerárquico:

- **Establecer relaciones entre conceptos y entre textos de diferentes autores.**
- **Estructurar y organizar los contenidos de distintos autores y teorías trabajados.**
- **Transferir contenidos de conocimiento trabajados a nuevas situaciones de análisis.**

Aparentemente y basándonos en lo expresado por el docente para lograr la transferencia a situaciones nuevas de aquellos conocimientos incorporados sería requisito previo poner en marcha las otras dos competencias. Esto significaría que el establecimiento de relaciones entre textos y autores constituiría la instancia básica a partir de la cual se podrían integrar y sistematizar las perspectivas, conceptos y autores en una estructura conceptual permitiéndole al alumno moverse con cierta soltura en el marco de la materia. Finalmente, una vez lograda la estructuración de los saberes el alumno podría transferir los conocimientos ya organizados para la comprensión de textos y situaciones problemáticas nuevas.

Frente a estas demandas el docente percibe que en general los alumnos dependerían exclusivamente de nivel de exigencia que les imponen y no cuestionarían lo que leen lo cual es denominado por el docente como "*linealidad del pensamiento*". El docente interpreta estas características como propias de un alumno que no se maneja como universitarios.

Las dificultades percibidas por el docente se relacionarían con las características de la población de estudiantes que asisten a primer año ya que, de acuerdo a su perspectiva, se presentarían dos grupos de alumnos: uno conformado por quienes egresaron en forma reciente del nivel medio, los cuales serían concebidos como sujetos "*todavía relativamente vírgenes*", en el sentido de no haber tenido contactos con el conocimiento que determinasen una modalidad de abordaje del mismo. Así, este grupo tendría posibilidades

de acercarse al perfil de alumno sostenido por el docente. Otro grupo estaría conformado por alumnos que se desempeñan como docentes en otras partes del sistema y que llegarían a la carrera buscando “...un posible trampolín para una mejora laboral...”. Esta motivación con la que ingresan a la carrera ligada a una forma de abordar el conocimiento más cimentada y por tanto más estructurada derivaría en un entorpecimiento de la tarea del resto del curso ya que estos sujetos con menos tiempo para dedicarle al estudio y menos permeables a nuevas formas de entrar al conocimiento no estarían pensando “... en el conocimiento como en una aventura...”.

## - Caso I.6

En esta materia pareciera ser clave que el alumno pueda reconocer la propia forma de aprender que ha utilizado para enfrentarse a situaciones de estudio. En este sentido sería preciso que el mismo reflexione, evalúe dicha forma de aprendizaje analizando las posibilidades y los límites que supone esa modalidad para un “buen aprendizaje”; fundamentalmente sería necesario que el alumno identifique su forma de estudiar para “desaprenderla” ya que la cátedra le proveería de una nueva manera de abordar el conocimiento que supondría mejores posibilidades de aprendizaje. La demanda de que el alumno en cierta forma desaprenda sus formas de acercarse al conocimiento plasmado en los textos escritos parecería asentarse en concepciones sobre el aprendizaje y en lo que debería ser el aprendizaje de un alumno de nivel universitario, en este sentido *“el aprendizaje y el estudio en la Universidad tiene que ser “significativo” y “estratégico” para favorecer en los estudiantes, más allá de la decodificación de los textos, la comprensión del “modelo de realidad que los autores presentan.” (Programa de Taller I, 1997)*

Esta demanda que supone por parte del alumno la competencia de reconocer que ha de desaprender sus modos erróneos de aprendizaje se visualiza en las consignas de trabajos prácticos y de actividades a desarrollar como así también en el programa de la materia y en la entrevista realizada a la docente. Esto denotaría cierta coherencia y podría indicar que esta demanda de reconocimiento estaría explicitada para el alumno, lo cual si bien no garantizaría la competencia para reconocer (la posibilidad de reconocer) por parte del mismo podría significar cierta ventaja con respecto a otras materias donde lo que el alumno tiene que reconocer no es explicitado en las instancias antes mencionadas.

En función del eje, el alumno debería reconocer se le requerirían al mismo un conjunto de competencias de realización que lo llevarían hacia la incorporación de una nueva forma de aprendizaje que el docente denomina significativo y estratégico. Para dar cuenta de lo que se le demanda al alumno al pretender la incorporación de un nuevo modo de aprendizaje parece necesario explicar cada una de las competencias demandadas en función de ese objetivo o requerimiento más amplio y global. En este sentido, las competencias que supondrían de parte del alumno reglas de realización serían las siguientes:

- **Comprensión de textos acerca de la realidad educativa argentina:** El docente explicaría el alcance de lo que supondría esta competencia a partir de ciertos procedimientos que el mismo considera que deberían ser puestos en práctica por los alumnos. Los procedimientos enunciados por el docentes son los siguientes:

- **Seleccionar información relevante del texto en función de lo que pide el profesor.** El alumno debería desentrañar la intención que persigue el docente cuando elige trabajar un texto y por lo tanto seleccionar la información del texto en función de esa intencionalidad, ya sea que esta haya sido explicitada o no. Esto implicaría que el alumno en algunos casos es informado de esa intención y en otros casos debería interpretar esa intención a partir de pistas e indicios que el alumno podría visualizar en las prácticas cotidianas en el aula.

- **Identificar la posición y la perspectiva teórica del autor, como así también los supuestos que subyacen al texto.** Esto podría ser realizado por el alumno a partir de lo que el docente denomina como *“las marcas que el autor va dejando...una marca es citar determinada bibliografía, o citar determinado enfoque o perspectiva teórica ...o bien el tipo de análisis que el autor hace...si el autor se maneja con explicaciones de tipo problema- solución, si el autor busca relaciones causales entre los hechos o lo que analiza...”*

- Para lograr la comprensión de textos el docente jerarquiza tres procedimientos de acuerdo a la necesidad de uno para poder realizar el otro. De esta forma, en primer lugar se le requeriría al alumno identificar los temas que trata el texto, para que luego pueda identificar los momentos en que el texto llega a una conclusión y por último sería necesario que el alumno seleccione las ideas principales. Además para poder lograr una verdadera comprensión de los textos trabajados el debería poder realizar un resumen y emprender procesos de comprensión y memorización de la información seleccionada como relevante.

- **Expresarse correctamente de forma oral y escrita.** Aparentemente la docente ligaría la posibilidad de expresarse correctamente por escrito y en forma oral a la posibilidad de comprender genuinamente los textos y los conceptos que trabaja cada autor así como también la posibilidad de construir un juicio o criterio propio que se fundamente en los autores pero que a la vez pueda ser diferenciado por el sujeto que produce un texto. A su vez, la posibilidad de expresar por escrito o en forma oral un conjunto de ideas supondría también la competencia por parte del alumno de situarse en la postura de un supuesto oyente al cual debe comunicarle sus saberes, de esta forma consideramos que esta competencia supondría por parte del alumno un paso más adelante ya que sería no sólo comprender para uno mismo sino poder hacer inteligible aquello que se comprendió para ponerlo a la disposición y al debate con otro.

Asimismo una competencia requerida al alumno, en solidaridad con el eje que el alumno debiera reconocer, es la de realizar procesos de metaanálisis de sus propios procesos cognitivos, lo cual supondría para el docente la posibilidad de reflexionar y evaluar la forma en que se ha aprendido, cuáles han sido los puntos fuertes de ese aprendizaje y dónde se encontraron las debilidades. La demanda de esta competencia apuntaría ayudar al alumno a desandar el camino de sus modos de aprendizajes previos que no han sido significativos y estratégicos y a poder evaluar cómo va el proceso de aprender

un nuevo modo de acercarse al conocimiento. Además, esta competencia supondría que el alumno pueda reconocerse como aprendiz, como estudiante y pueda ser consciente de sus límites y posibilidades lo cual significaría que una vez esto sea conscientizado se podrían emprender algunas acciones para superar debilidades y explotar fortalezas.

Las dificultades que el docente visualiza en función de las competencias demandadas permitiría comprender el alcance y magnitud que el propio docente otorga a la incorporación de esta nueva forma de aprendizaje estratégico. Desde la perspectiva del docente los alumnos lograrían el reconocimiento de que están frente a una manera distinta de aprender respecto a la que ellos han incorporado en trayectos previos pero no podrían aplicarla en las realizaciones que se le demandan. El docente explicaría esta dificultad a partir de la concepción que *“...aprender es por ahí más fácil que desaprender...”*.

### **- Caso II.1.**

En esta asignatura se le requeriría al alumno que pueda reconocer que el docente ha hecho una opción dentro del campo disciplinar que lo lleva a seleccionar como relevantes aquellas teorías del aprendizaje provenientes de la línea psicológica. Esta opción implica la exclusión de otros enfoques que ingresan al aprendizaje y sería lo que el alumno tendría que identificar como más importante en este contexto.

Asimismo, el alumno tendría que reconocer que el docente es explícito en cuanto a lo que privilegia como significado y en cuanto a lo que espera de él. Esto quiere decir que lo que se consideraría válido en este contexto se transparenta en las consignas de trabajos prácticos y evaluaciones parciales, así como también en el programa de la materia. En este sentido el alumno debería reconocer que a diferencia de otras asignaturas lo que aquí se considera importante está dicho explícitamente por lo cual no sería necesario que el mismo tuviese que preocuparse por decodificar significados más allá de lo dicho.

El grado de explicitación que existiría en esta materia parecería estar ligado con algunas decisiones metodológicas de la cátedra. De este modo, este carácter explícito que posee lo que se pretende del alumno parecería coincidir con una propuesta de actividades bien pautada a través de un cronograma establecido que le permitiría al alumno saber de antemano que tipo de tarea se va a realizar y que en cierta forma marcaría el ritmo de los alumnos. Además, existirían en la materia espacios diferenciados entre sí en función del trabajo que debería realizar el alumno en cada uno de ellos.

Las competencias que suponen por parte del alumno el manejo de reglas de realización son las siguientes:

**- Manejar con precisión los conceptos centrales de cada una de las teorías del aprendizaje.** Esta competencia implicaría, desde la perspectiva del docente, que el alumno

podiera identificar los conceptos básicos y centrales de cada una de las Teorías estudiadas en la materia, que los pudiera comprender en el contexto de la lógica de los autores y que posteriormente estuviera en condiciones de reproducir (de dar cuenta) esos conceptos.

- **Elaborar un cuerpo de conocimientos propios a partir de la integración de los contenidos trabajados durante el cursado de la materia.** Esto supondría por parte del alumno el análisis crítico de cada una de las teorías estudiadas en función de las concepciones de hombre, de sociedad, de aprendizaje y de enseñanza que subyacen a las mismas, y de las respuestas que acercan a algunos problemas concretos de la realidad educativa a fin de conformar una estructuración propia de conceptos que expliquen como aprende el sujeto en el marco de la institución educativa. Desde el punto de vista del docente, se podría decir que esta competencia sería una condición previa para que el alumno pudiera realizar las tres que se explican a continuación:

- **Elaborar hipótesis acerca de posibles derivaciones de las teorías estudiadas a situaciones de enseñanza.**

- **Utilizar los conceptos trabajados para explicar situaciones problemáticas observadas en la realidad educativa.**

- **Reflexionar acerca de los propios procesos de aprendizaje durante el cursado de la materia.** Esta competencia es explicada por el docente desde lo que el mismo denomina como metacognición, lo cual le significaría al alumno poner las propias modalidades de aprendizaje como objeto de reflexión.

En relación a las competencias demandadas el docente identifica dos dificultades, falta de precisión conceptual y dificultad para incorporar la terminología específica de cada una de las teorías. El docente explicaría estas dificultades debido a la superposición de materias teóricas en segundo año de la carrera lo cual supondría que el alumno no tendría

el tiempo suficiente para concentrarse en ninguna de las materias o que priorizaría algunas sobre otras.

## - Caso II.2

En el contexto de esta materia el alumno debería reconocer que el docente ha construido una forma propia de abordar la disciplina que es fruto de una posición teórica y metodológica asumida, y se traduciría en una propuesta para la enseñanza de la disciplina.

Además, se podría decir a modo de hipótesis que en este contexto el alumno debería reconocer que los textos de distintos autores tendrían un lugar importante pero no por ello privilegiado ya que la comprensión de los mismos por parte del alumno se convertiría en insumo básico para luego construir una interpretación e integración propia a partir del interjuego simultáneo de los tres ejes planteados en el programa. En este sentido, parecería fundamental que el alumno pudiera reconocer que en el contexto de esta materia se apreciaría como válido que el alumno pueda dar un paso adelante y construyendo "*su propia versión personal e interdiscursiva*" de los textos trabajados.

Las demandas de reconocimiento mencionadas en párrafos precedentes estarían explicitadas para los alumnos a través del programa de la materia y de las consignas de trabajos prácticos y evaluaciones parciales, lo cual significaría que el alumno no necesitaría hacer un esfuerzo "extra" por desocultar los significados relevantes en este contexto. El docente visualiza dificultades en relación a estas demandas de reconocimiento que serían explicadas por el mismo a partir del supuesto de que si bien el requerimiento es de carácter explícito y la propuesta de enseñanza está fundamentada teórica y metodológicamente, significaría para el alumno la decodificación de una lógica de abordaje del objeto disciplinar que es propia de la cátedra. En este sentido, las clases teóricas serían, desde la perspectiva del docente, las instancias en las cuales se podría poner en juego esa construcción teórico- metodológica propia, lo que en cierta forma el mismo reconocería como desventaja para los alumnos regulares.

Las competencias demandadas que suponen por parte del alumno la puesta en juego de reglas de realización son las siguientes:

- **Comprender los textos propuestos.** El docente atribuiría dos sentidos diferentes a lo que supondría para el alumno poner en juego esta competencia. El primero, necesario para poder lograr el segundo, implicaría que el alumno pueda desentrañar el sentido interno del texto a partir de la identificación de los ejes y categorías de análisis que el mismo autor va sugiriendo en la trama del texto. En función de esta competencia la cátedra tiene la estrategia de trabajar en forma previa cada uno de los textos a fin de encontrar "*pistas*" para que los alumnos puedan interpretar la lógica del autor y derivar de la misma categorías de análisis.

El segundo de estos sentidos se constituiría en otra competencia requerida que demandaría al alumno un modo de operar con el conocimiento, lo cual supondría por parte del mismo un pensamiento relacional que le permita articular los distintos textos trabajados en función de los tres ejes planteados en el programa. Este trabajo de relación le permitiría al alumno dar un paso adelante a partir de la construcción de una significación y una interpretación propia de los textos. Esta competencia que requiere del alumno un *modus operandi* estaría atravesando el resto de las competencias demandadas y por tanto, sería una condición previa y necesaria para otras realizaciones.

El significado amplio que se le otorga a la comprensión de textos se sustentaría en la concepción planteada por el docente acerca de que los textos son elaborados en función de un posible interlocutor que tendría la posibilidad de interpretar y recrear los sentidos atribuidos por el autor más allá de las intencionalidades del mismo.

- **Utilizar categorías de los diferentes autores para realizar análisis de diverso tipo (clases, planes de estudio, etc.)**

- **Utilizar categorías de los diferentes autores para elaborar derivaciones concretas a las prácticas de enseñanza.**

Estas dos últimas competencias requeridas supondrían de parte del alumno la puesta en juego de categorías teóricas que ha incorporado con el objetivo de construir “algo nuevo”, es decir un producto que se basa en los textos pero que no se encuentra en ellos. De este modo, se produciría un conocimiento específico es decir, más ligado a una realidad concreta, que proporcionaría algún aporte para comprender diferentes realidades y problemáticas.

- **Capacidad para argumentar.** Esta competencia supondría por parte del alumno la posibilidad de sostener y consolidar las hipótesis y relaciones propuestas por el mismo en cada texto que produce. El logro de esta competencia implicaría también la comprensión de la lógica de los textos trabajados a fin de poder realizar una argumentación que contemple, a la vez, la estructuración lógica de los conceptos de cada autor.

- **Capacidad para proyectar una propuesta de enseñanza.** La posibilidad de poner en práctica esta competencia significaría para el docente la posibilidad del alumno de hacer jugar la capacidad de imaginar, de crear, de combinar con criterio propio los elementos constitutivos de una clase, para elaborar una propuesta viable.

Las principales dificultades visualizadas por el docente parecen girar alrededor de la incorporación, por parte de los alumnos, de reglas de realización que les permitan comprender cómo deben relacionarse los conceptos y articularse los aportes de diferentes autores para explicar una determinada situación en el contexto de esta materia. En este sentido, podríamos decir a modo de hipótesis que a los alumnos les resultaría difícil comprender la forma en que deberían poner en juego la articulación de los tres ejes teórico-metodológicos propuestos por la cátedra en las actividades concretas.

### - Caso II.3

En esta materia el alumno tendría que poder reconocer que el docente se posicionaría en el campo de la Psicología de una manera particular, lo cual implicaría una concepción teórica y metodológica singular respecto a la Psicología Evolutiva. En este sentido, el docente sostiene, en abierta oposición “ *a lo que ha sido la psicología evolutiva tradicional*”, que no existiría un único objeto de la Psicología ya que esta estaría conformada por diferentes teorías, las cuales poseen diferentes supuestos, son producto de la subjetividad de quien las elabora y a la vez estarían condicionadas por el contexto socio-histórico en el que se insertan. De este modo, desde la concepción del docente no se podría hablar de un hilo conductor y progresivo de teorías encadenadas unas con otras y solidarias para dar respuestas a las problemáticas de la evolución psicológica de los sujetos; por el contrario más bien el campo de la Psicología Evolutiva estaría poblado de teorías que identificarían diferentes objetos de la psicología y diferentes enfoques para dar cuenta de dicha problemática que además se manifestarían como contradictorias entre sí.

Desde esta perspectiva el alumno tendría que reconocer como significados relevantes en el contexto de esta asignatura que el docente elabora la propuesta de cátedra priorizando un abordaje epistemológico en tanto reflexión que cuestione las concepciones, los supuestos y las hipótesis claves de las distintas teorías vigentes de la disciplina por sobre un abordaje cronológico de los contenidos de las mismas, es decir de aquellos enfoques que pondrían el acento en las características y en los logros que el individuo debería alcanzar en cada estadio de su vida.

Asimismo, el profesor parecería establecer una jerarquización de las teorías producidas a lo largo de la historia en el marco de la Psicología Evolutiva de acuerdo con el criterio de si las mismas describen lo fenómenos psicológicos desde lo que debería

lograr el sujeto en cada etapa o si los pueden explicar, es decir dar cuenta de cómo evolucionan los sujetos, a través de qué mecanismos y contemplando la diversidad existente entre los mismos, lo cual desde el otro grupo de teorías identificado por el docente sería considerada como anormal.

Esta jerarquía debería ser incorporada por el alumno a modo de regla de reconocimiento ya que las teorías más relevantes para el docente seleccionadas para el dictado de la materia son el Psicoanálisis y la Psicología Genética por ser teorías que satisfarían el criterio de ser explicativas.

Además, este reconocimiento sería fundamental porque estaría en la base de otro reconocimiento que debería lograr el alumno a fin de manejarse exitosamente en la materia, es decir reconocer la concepción que sostiene el docente de la Psicología Evolutiva implicaría también que el alumno poder reconocer que la misma supone un modo de pensar dentro del marco disciplinar, forma que el alumno debería poder incorporar y vehicular a través de sus realizaciones.

Otro reconocimiento que el alumno debería hacer, ligado a la conformación del equipo de cátedra, sería el de poder visualizar que existirían dos conjuntos de significados relevantes diferentes al interior de la cátedra. Esta diferencia en cuanto a los significados relevantes que imperan en cada una de las distintas instancias implicaría que la posibilidad de problematizar el campo de la Psicología Evolutiva sería considerado lo legítimo en las clases teóricas y en las evaluaciones parciales, en tanto que en los trabajos prácticos se enfocaría la atención hacia el trabajo del contenido de las teorías trabajadas, lo cual desde la perspectiva del docente es interpretado como un abordaje tradicional de la Psicología Evolutiva. El docente a cargo de la materia reconoce estas dos formas de entender la Psicología Evolutiva y se refiere a las mismas a partir de las dificultades que supondría para los alumnos la existencia de *“una especie de dualidad entre lo que se hablaba en los*

*teóricos y lo que se veía en los prácticos...” pero que la misma “ no tenía que ver con ellos sino con la propuesta docente...”*

Al hablar de dos tipos de reconocimiento que deberían poseer los alumnos para conseguir éxito en esta asignatura nos parece necesario distinguir dentro del conjunto de las competencias demandadas que suponen por parte de la alumno la adquisición de reglas de realización aquellas que tendrían como condición previa el reconocimiento de los significados válidos en el contexto de las clases teóricas y en las instancias de evaluaciones parciales ( reconocimiento A); de aquellas que supondrían la internalización de que en los trabajos prácticos son otras significaciones relevantes y legítimas (reconocimiento B).

En función del reconocimiento A las competencias demandadas son las siguientes:

- **Analizar los supuestos epistemológicos, antropológicos y filosóficos que subyacen a las diferentes teorías psicológicas.** Esto significaría para el docente que el alumno pueda cuestionar los cimientos mismos de las teorías a partir de la develación de ciertas concepciones fundamentales en relación al sujeto.
- **Analizar la contribución que las teorías del Psicoanálisis y la Psicología Genética realizan para la comprensión del fenómeno educativo.**
- **Cuestionar las teorías psicológicas evaluando sus posibilidades y sus límites.** Esta evaluación supondría para el alumno la aplicación de algunos criterios, los cuales han sido elaborados por el docente y le posibilitarían al mismo considerar el carácter descriptivo o explicativo de las teorías . Los criterios de abordaje metodológicos son los siguientes:

-Consideración del contexto socio-histórico de producción de la teoría, lo cual requeriría del alumno poder dar cuenta de cómo un determinado contexto condiciona a un sujeto para interpretar los fenómenos que observa de determinada manera y producir una teoría en función de ello. Además esto supondría para el alumno el análisis de la vigencia

de las hipótesis y afirmaciones de las teorías psicológicas estudiadas para explicar el marco socio- cultural contemporáneo.

-“*La ideología de la normalización...*” . Esto significaría desde la explicación que le otorga el docente que el alumno pueda valorar el carácter normativo y prescriptivo de la teoría de manera tal que evalúe si lo que la teoría sostiene se constituiría en un modelo general en el cual no se contempla la diversidad existente entre los sujetos en función de sus condiciones sociales de vida ,sus características psicológicas, biológicas, etc.

-“ *La subjetividad del descriptor*” . Esto supondría para el alumno interrogarse por los presupuestos básicos de la teoría ejerciendo cierta vigilancia frente el sesgo subjetivo de quienes elaboran las teorías a partir de sus condiciones singulares de vida.

En función del reconocimiento B las competencias demandadas son las siguientes:

- **Reproducir las conceptualizaciones elaboradas por los autores de las distintas teorías psicológicas.** Esto significaría para el alumno que el mismo debería poder dar cuenta de los conceptos centrales cada una de la teorías a partir de la lectura de los textos y, en algunos casos, de actividades como la puesta en práctica de ciertos experimentos que han realizado quienes elaboraron las teorías y también de la realización de entrevistas a representantes de las etapas evolutivas estudiadas.

#### - Caso II.4.

Para poder manejarse en esta asignatura al alumno se le requiere como competencia que reconozca que la Sociología es una disciplina que se diferencia de otras disciplinas pertenecientes al campo de las ciencias sociales, en tanto tiene un objeto de estudio específico y una metodología propia. Además, parece fundamental que el alumno pueda reconocer que la Sociología aporta una mirada de la educación en tanto fenómeno social.

Asimismo, otra de las características que suponen un significado relevante en el contexto de la materia y que el alumno debería identificar es el carácter científico de la Sociología, la cual si bien se ocuparía de problemas que afectan a los sujetos en su vida cotidiana los aborda basándose en fundamentos teórico metodológicos productos de investigaciones científicas. En este sentido reconocer la especificidad de la Sociología supondría para el alumno que él como adquirente debería incorporar un nuevo modo de pensar en el fenómeno educativo que surge de la concepción que posee el docente acerca de cuál es la lógica de la disciplina. Esta competencia parecería presentar, desde el punto de vista del docente, dificultades para los alumnos *"...en primer lugar creo que la dificultad clave está en la lógica de la disciplina...pensar lo social no es fácil porque supone una visión de conjunto, totalizadora...pero totalizadora no en el sentido de generalidades sino de tener la visión de la totalidad influyendo en las conductas y cómo esas conductas contribuyen a crear la totalidad..."*

Las competencias que implican por parte del alumno reglas de realización y que girarían en torno a los significados expresados anteriormente que el alumno debería reconocer son las siguientes :

**-Conceptualizar de manera precisa.** El sentido atribuido a esta competencia se puede inferir a partir de las dificultades que el docente visualiza en los alumnos. En este sentido,

conceptualizar implicaría poder dar cuenta del significado teórico y científico que tiene cada término, lo cual parecería ser dificultoso ya que los alumnos manejarían los términos pero sin poder explicar qué significan en el marco de una teoría más amplia.

Ligada a la competencia de conceptualizar se demandaría a los alumnos que distingan las diferentes perspectivas sociológicas y los conceptos claves de cada una de ellas.

Además, en un plano metodológico, sería necesario que los alumnos diferencien lo que es un concepto en tanto "*aparato analítico*" de los supuestos que subyacen a dichas perspectivas en tanto concepciones filosóficas e ideológicas acerca de la vida social. En relación a esto el docente visualizaría dificultades, las cuales desde su percepción provendrían de la ausencia en los alumnos de conocimientos previos sobre Filosofía o Historia que les posibiliten lograr esa discriminación.

**-Transferir los conceptos trabajados al análisis de situaciones concretas en relación a los problemas educativos.** La posibilidad de poner en práctica esta competencia significaría para el docente que el alumno "*ha captado*" el contenido del concepto y en este sentido podría decirse que esta competencia sería más compleja ya que implicaría necesariamente la posibilidad de conceptualizar, de diferenciar conceptos y perspectivas, y de diferenciar los supuestos de los conceptos.

El docente visualiza dificultades importantes en torno a la realización de esta competencia, pensamiento del cual se derivaría la decisión de trabajar casos problemáticos en las clases teóricas y en los trabajos prácticos, no requiriendo este tipo de realizaciones en los exámenes parciales. Unida a esta explicación del docente se encontraría la percepción que tiene el mismo de que las exigencias para con los alumnos son de un "*nivel mínimo*". Así, el docente elaboraría las evaluaciones parciales en función de la bibliografía a fin de no complejizar la tarea del alumno y en coherencia con esto el criterio de

evaluación que se emplearía para corregir los parciales sería el de analizar *"...en qué medida refleja eso que escribieron el pensamiento o el texto sobre el cual yo he hecho las preguntas"* y también si han expresado de manera inteligible los conceptos y autores estudiados.

El docente identifica un conjunto de dificultades que llamamos en este trabajo "generales" ya que aparecerían como problemáticas en relación a todas las competencias requeridas en la materia y no a una específica. Una de estas dificultades sería la ausencia de coordinación entre cátedras en cuanto a los requerimientos que se hacen a los alumnos y el grado de exigencia en relación a ellos. Desde el punto de vista del docente, esta ausencia significaría para el alumno el tener que adaptarse continuamente a lo que cada cátedra le exige y al modo en que se lo exige, *"ellos tienen un poco que ir armando su manera de pensar de acuerdo a en qué materia están, con qué profesor están tratando, y bueno, eso tiene un costo enorme para ellos..."*.

Otra de las dificultades identificadas por el docente, las cuales desde su percepción son inmanejables por el mismo, estarían ligada a las situaciones personales de cada uno de los estudiantes, lo cual implicaría distintos tiempos disponibles para dedicarse al estudio, distintos grados de interés, etc.

Además el docente visualiza como una dificultad *"...la forma en que ellos se han habituado a operar en esta facultad..."*. Según el docente, los alumnos presionarían constantemente para obtener lo que desean, ya sea prórroga de los parciales, disminución del nivel de exigencia, modificar las condiciones de cursado, *"...es un poco el tomar el tiempo a la gente para hacer ciertas cosas que les permitan llegar con más facilidad a determinadas metas..."*. Frente a esta dificultad constatada, el docente consideraría que el ámbito universitario no debería ser un lugar donde haya que facilitarle demasiado las cosas al alumno. Esta idea se asentaría en la concepción de que estudiar en la Universidad

significa esfuerzo y dedicación, de que el éxito en la misma dependería de alguna forma de estas actitudes.

## - Caso II.5

El desenvolvimiento en la materia Historia Social de la Educación demandaría del alumno que el mismo ponga en juego una competencia de reconocimiento que le permita darse cuenta que a pesar de que el docente tiene un discurso a partir del cual los alumnos podrían interpretar que pueden construir un pensamiento propio, crítico y fundado en una posición teórica que ellos elijan, lo fundamental para que pueda tener éxito en la materia es que piense utilizando las categorías y metodología propia de lo que el docente denomina materialismo dialéctico.

Esta hipótesis que sostenemos surge de confrontar dos fuentes de información, por un lado las palabras del profesor en la entrevista que dicen que lo importante es que los alumnos *"... piensen... que puedan tener un criterio, que tengan un pensamiento propio... que puedan discutir a los autores... a los profesores, a los compañeros..."*; y por otro lado, en el programa de la asignatura propone que la comprensión de los procesos históricos se realizaría *"...aplicando la metodología de análisis propuesta sobre el paquete bibliográfico básico, obligatorio y común que se prepara a tal fin..."*. Asimismo, las consignas de trabajos prácticos y exámenes parciales apuntarían primordialmente a que el alumno utilice la metodología en el análisis de los procesos históricos de la educación

En función de este reconocimiento que el alumno debería hacer se demandan competencias que supondrían por parte del mismo la incorporación de reglas de realización. Una de ellas es la de **comprender los textos**, la cual parecería tener dos significados diferentes para el docente. Por una parte, significaría que los alumnos puedan aprehender la estructura sintáctica y semántica del texto, lo cual les permitiría a través de la identificación de ideas principales y secundarias, captar las relaciones que plantea el autor entre los diferentes conceptos que se trabajan en cada texto. Por otra parte, comprender el

texto implicaría para el docente que el alumno tome una posición frente al mismo y desde allí lo pueda cuestionar.

La competencia anteriormente enunciada es considerada por el docente como una instancia necesaria y previa para que el alumno pueda poner en juego otra de las competencias demandadas que es la de **incorporar la metodología del materialismo dialéctico al análisis de los contenidos de la materia**. Esta metodología supondría el análisis de los procesos históricos en función las leyes de la dialéctica enunciadas por Marx *"...a partir de las dimensiones de análisis cronológico-geográfico, demográfico-ecológico, económico-social, político-jurídico y las concepciones del mundo.."*. Una de las muestras de la importancia otorgada a la incorporación de esta metodología de abordaje de la Historia se encontraría en las consignas del primer examen parcial y de las intencionalidades que la docente dice perseguir en dicha evaluación. De este modo, la principal intencionalidad perseguida en el primer examen parcial y el criterio de evaluación utilizado para valorar las producciones de los alumnos es *"...en el primer parcial el objetivo es puramente metodológico, instrumental....lo que se evalúa en el primer parcial es el grado de apropiación metodológica que tienen....me importa cuál es el procesamiento metodológico que ellos optan...más que los datos que se puedan acordar o no...."*.

Desde la concepción del docente la metodología que propone el análisis de las contradicciones en los procesos histórico-sociales sería considerada como la manera más óptima ya que permitiría construir un conocimiento más profundo acerca de los mismos.

Otra de las evidencias que nos permiten enfatizar que la apropiación de la metodología es fundamental es la demanda al alumno de dos competencias, las cuales supondrían el manejo de la metodología propuesta. De esta forma, dichas competencias son la aplicación de la metodología para el análisis de los contenidos históricos seleccionados en el programa de la materia y la realización de una producción propia

acerca de una temática elegida por el alumno. Se podría suponer que para la puesta en juego de esta última competencia el alumno tendría que tener en cuenta los criterios de la metodología propuesta por la cátedra.

En relación a las competencias demandadas el docente señala algunas dificultades las cuales parecieran manifestarse de acuerdo al mismo proceso que el alumno debería seguir para aprender en la materia. En este sentido el docente visualizaría que los alumnos no habrían incorporado las estrategias mínimas para abordar un texto, así como tampoco manifestarían un manejo fluido de contenidos históricos. El docente atribuye estas ausencias a las deficiencias del nivel medio. Esta dificultad primera incrementaría, desde la perspectiva del docente, aquella relacionada con el análisis de los textos en base a la metodología propuesta ya que él atribuiría la dificultad a la forma de abordaje que los alumnos mantienen y no a las características del materialismo dialéctico. Para el docente esta falencia en relación al análisis de texto no sólo no permitiría posicionarse al alumno desde la propuesta metodológica que el realiza sino que no le posibilitaría el abordaje de ninguna otra. La forma en que el docente explica esta dificultad parecería sostenerse desde el posicionamiento ideológico que el mismo manifiesta.

**- Caso II.6.**

Es fundamental aclarar que en este caso si bien contamos con la información proveniente de los tipos de fuentes de datos que hemos utilizado para nuestro trabajo, la información da cuenta de distintos equipos de cátedra debido al cambio de profesor titular que se produjo durante nuestro proceso de investigación. La recolección de los dos tipos de información se realizó en diferentes momentos del proceso de investigación, realizándose el relevamiento de las consignas de trabajos prácticos y exámenes parciales durante el año 1997 y las entrevistas con los docentes de las distintas cátedras durante el corriente año. En el caso que analizamos esto significa que contamos con fuentes escritas provenientes del equipo de cátedra vigente hasta fines de 1997 (programa y consignas de prácticos y parciales) y con fuentes orales provenientes del equipo de cátedra actual (entrevista). De este modo, si bien la información no resulta suficiente para analizar los tipos de reconocimiento y realización requeridos en este contexto, intentaremos elaborar algunas hipótesis teniendo como recaudo esa limitación.

Si tomamos la información aportada por las consignas de trabajos prácticos y exámenes parciales podríamos inferir que se demandaría del alumno reproducir conceptos y relaciones planteadas por los textos trabajados, lo cual supondría por parte del alumno manejar reglas de realización determinadas. Es pertinente explicitar que esta competencia es demandada en el contexto de la cátedra hasta 1997.

Por otro lado, tomando la información proveniente de la entrevista realizada con el actual titular de la cátedra podríamos hipotetizar acerca de lo que se le demandaría al alumno en este nuevo contexto de la materia. En este sentido, el alumno debería reconocer que lo considerado importante y válido sería el poder ser crítico respecto al contenido de la

materia; esto significaría, desde la perspectiva del docente, mantener una actitud de cuestionamiento ante el conocimiento que evite el desarrollo de posturas dogmáticas.

### **- Caso II.7**

El desempeño exitoso de los alumnos en esta asignatura requeriría de los mismos la posibilidad de desentrañar el código específico propio de este contexto. En este sentido, parecería necesario que el alumno posea una regla de reconocimiento que le permita darse cuenta que lo que se considera legítimo, válido e importante en este marco es la posibilidad de crear, de que el alumno pueda apelar a estrategias propias para pensar en un proyecto de educación no formal. Asimismo, parecería ser importante el interés que está dispuesto a poner el alumno en la tarea, por lo cual se podría pensar que en este contexto se priorizarían como significados legítimos ciertas actitudes ante el conocimiento por sobre lo que el alumno pueda efectiva e intelectualmente producir. Además, si se articulara la idea mencionada en el párrafo anterior con palabras o concepciones del docente podríamos hipotetizar que para el alumno sería fundamental reconocer que en este taller se contemplan sus necesidades, sus ritmos y sus posibilidades, esto significaría que el docente no les va a exigir algo que el mismo no pueda lograr.

En relación a ello, el alumno debería reconocer que el docente hace una interpretación del carácter obligatoriamente promocional que por reglamento tiene el taller de una manera determinada, la cual es distinta a la interpretación de otros docentes que ha tenido o tendrá como profesores. En este sentido, el docente considera que la obligación de promocionar el taller no puede ser un obstáculo para el alumno, por lo cual habría que adaptar las exigencias a las características de los alumnos y brindarles diversas oportunidades para rehacer los trabajos requeridos. De este modo, el docente tomaría una posición ante la reglamentación de los talleres que se traduciría en las características de las exigencias formuladas a los alumnos que mencionamos en párrafos precedentes.

Si bien el reconocimiento que el alumno debería poner en juego en el taller le significaría un paso adelante en función de un desempeño exitoso en este contexto sería igualmente importante que el mismo pudiese incorporar las reglas de realización que le permitan responder satisfactoriamente a los requerimientos demandados por el profesor a partir de la puesta en juego de algunas competencias. Es importante explicitar que las competencias demandadas en este caso se articulan en pos de un proyecto de educación no formal que los alumnos deben elaborar durante el cursado de la materia.

En este sentido, las competencias requeridas son las siguientes:

- **Transferir los conocimientos previos aprendidos en otras materias e integrarlos para poder producir el proyecto de educación no formal en una institución determinada.** Esta demanda es explicada por el docente a partir de las dificultades que implicaría para los alumnos; la percepción del docente es que los alumnos tienen un conocimiento “...*muy fragmentado...*” , lo cual implicaría que los mismos no han logrado sistematizar los contenidos anteriormente adquiridos.
- **Diseñar un proyecto de intervención en una institución determinada sobre educación no formal.** Ligada a esta demanda se podría visualizar una concepción sostenida por el docente acerca de las características que el alumno debería presentar para poder realizar el proyecto. Así, el alumno debería ser creativo, tener un pensamiento estratégico, lo cual implicaría la posibilidad de idear distintas alternativas de intervención ante una situación problemática detectada.
- **Conformar un marco teórico sobre la educación no formal que le permita al alumno pensar el proyecto de intervención.** Se podría inferir a partir de las consignas de los trabajos prácticos, las cuales apuntan principalmente a un trabajo conceptual con los textos, que para que el alumno pueda responder a esta exigencia habría otras competencias que

debería poner en juego tales como conceptualizar, establecer relaciones entre conceptos, comprender los textos y la lógica de los autores.

A propósito de estas últimas competencias se podría decir a modo de hipótesis que si bien a partir de las consignas de trabajos prácticos se observaría una exigencia de un trabajo conceptual y de relación riguroso al analizar esas competencias desde los significados relevantes que el alumno debería reconocer en este contexto se podría decir que la demanda de las mismas cobraría el carácter de ser “menos exigente” si fuera interpretada por un alumno que posee la regla de reconocimiento.

### **- Caso III.1**

En el contexto de esta asignatura se le demandaría al alumno que, a través de la incorporación de una regla de reconocimiento, pueda darse cuenta que los textos ocuparían un lugar principal, es decir el texto representaría la palabra autorizada que le permitiría al alumno distanciarse de lo anecdótico, del sentido común, de los conocimientos que posee por haber pasado por alguna institución educativa. De acuerdo con esto, sería necesario que el alumno reconozca que sus producciones en la materia, principalmente en las instancias de evaluación, deben estar sustentadas en los aportes de los diferentes autores. Una evidencia que apoyaría estas hipótesis acerca del énfasis otorgado a la demanda en relación a los textos son las consignas de trabajos prácticos y exámenes parciales, unidas a lo que el docente dice en la entrevista.

Alrededor de lo que los alumnos deberían reconocer se estructuran demandas de competencias que suponen por parte de los mismos alumnos la puesta en juego de reglas de realización. En este caso, las competencias requeridas son las siguientes:

- **Comprender los textos seleccionados por la cátedra.** Esta competencia supone desde la perspectiva del docente que el alumno identifique los conceptos centrales que plantea cada uno de los textos, y que pueda establecer las relaciones que existen entre ellos en el marco de la lógica del autor. La importancia y el sentido otorgado por el docente a esta competencia se podría visualizar a partir de una estrategia que plantearía el docente frente a las dificultades que tendrían los alumnos respecto a la demanda en cuestión. En este sentido, la estrategia seguida es la de seleccionar cuidadosamente los textos y acompañar los mismos con una guía de lectura que le permita al alumno profundizar en la comprensión de los mismos.

- **Reproducir los conceptos fundamentales de los distintos autores con precisión.**

- Resolver situaciones problemáticas o explicarlas a partir de lo que aportan los textos, es decir seleccionando los conceptos que son pertinentes para responder a las mismas. Pareciera que para el logro de esta competencia sería una condición previa que el alumno pueda comprender los textos de acuerdo a lo que el docente entiende por tal.

Otra de las competencias demandadas en relación con la anterior es la de producir textos escritos que respeten cierta coherencia interna. Esta competencia significaría desde la perspectiva del docente que lo que el alumno escribe da cuenta en cierta forma de lo que piensa, es decir la posibilidad de mantener una línea argumentativa en el texto producido sería la evidencia de que el alumno ha podido comprender a los autores y puede referirse a sus conceptos o utilizarlos a la manera en que ellos lo harían.

En relación a la demanda de esta competencias el docente menciona dos tipos de dificultades. Una se referiría a las estrategias de lectura de los textos que los alumnos utilizan; es decir, desde la perspectiva del docente los alumnos leerían superficialmente sin poder llegar a comprender la lógica interna del texto que articula los conceptos y las hipótesis planteadas por los autores. La otra dificultad percibida por el docente es que la apropiación de los contenidos de otras materias de primer año es "*débil*", lo cual obstaculizaría la posibilidad de comprender los textos.

### - Caso III.2

En esta materia el alumno tendría que reconocer que se privilegian algunas teorías consideradas “ clásicas” dentro de la disciplina y se considera sumamente relevante el trabajo con fuentes que contienen esas teorías.

En este caso se demandaría al alumno que reconozca que lo que se le requiere está explícito, esto quiere decir que no existirían significados relevantes ocultos que el alumno tuviera que develar. Esto podría visualizarse más claramente si se tiene en cuenta que el docente elabora una secuenciación de las instancias de trabajo del alumno totalmente diferenciadas y concatenadas de tal manera que la primera (lectura individual de la bibliografía) es condición necesaria para el desarrollo de la segunda ( discusión grupal en trabajos prácticos) y esta para el aprovechamiento de la tercera (clases teóricas). Esta secuenciación y diferenciación de las instancias de trabajo le marcaría al alumno un ritmo que debería seguir si desea enfrentarse con éxito a cada una de las demandas.

Podríamos decir que las competencias demandadas, las cuales suponen por parte del alumno la puesta en juego de reglas de realización, son las siguientes:

Comprender la lógica interna de las teorías trabajadas. Esta competencia implicaría para el alumno poder identificar los conceptos centrales en cada una de las teorías y establecer relaciones entre los conceptos constitutivos de las mismas respetando la lógica del autor. Además el alumno debería poder reproducir dichos conceptos y las relaciones entre ellos.

Utilizar los conceptos de cada una de las teorías para resolver situaciones problemáticas presentadas por el docente. Esto significaría que los alumnos deberían poder operar con una estrategia de pensamiento “operatoria” para resolver las situaciones problemáticas que sería explicada por el docente como contraria a manejarse “*de una*

*manera pre – lógica, por ensayo y error*” para resolver las situaciones problemáticas, lo cual supondría la selección pertinente y precisa de los conceptos a utilizar.

Desde el punto de vista del docente, las dificultades frente a las competencias demandadas provendrían de la percepción del docente acerca de que a los alumnos les faltaría “*training*” en una estrategia de abordaje de los textos que suponga la comprensión de los mismos a partir de la lógica de los propios autores.

Otra de las dificultades señalada por el docente es la falta de tiempo para dedicarse al estudio que poseen los alumnos, la cual es percibida como algo coherente con las condiciones de vida de sujetos que necesitan trabajar para mantenerse.

### - Caso III.3.

En esta materia el alumno tendría que reconocer que el docente sostiene una concepción acerca de la disciplina que se distancia de las perspectivas “tradicionalmente” planteadas para abordar la misma. En relación a esta demanda de reconocimiento podríamos decir que se explicita en la entrevista realizada con el docente pero no puede visualizarse en el programa de la materia y en las consignas de trabajos prácticos y exámenes parciales.

De acuerdo a lo planteado el alumno asimismo tendría que comprender que la concepción del docente se vincula estrechamente con la propuesta de enseñanza que el mismo ha construido para este contexto. En este sentido, el docente concebiría a la disciplina como un “*campo complejo de luchas*” entre diferentes actores con posiciones contrapuestas en el cual se producirían problemas que expresarían formas singulares de articulación entre distintas dimensiones de la vida social. La interpretación de esos problemas y de esas luchas no sería desde la perspectiva del docente terreno exclusivo de iniciados sino que por el contrario cualquier alumno podría hacerlo teniendo en cuenta ciertos criterios. En el caso de este contexto esos criterios serían utilizar como contenido de trabajo fuentes de información primarias ya que esta información no estaría sesgada por el análisis de un tercero e iniciarse en procesos de investigación los cuales desde la perspectiva del docente habilitarían para pensar en forma autónoma y le posibilitarían al alumno construir una versión propia y fundamentada del contenido de las fuentes.

En este marco las competencias que implicarían para el alumno manejo de reglas de realización serían las siguientes:

- **Utilizar categorías de análisis del discurso para el trabajo con fuentes primarias.** Esa competencia supondría para el alumno abordar las fuentes teniendo en cuenta el contexto

socio- histórico en que el discurso es producido; las contradicciones y continuidades que presenta el discurso de un autor; los supuestos, concepciones que subyacen a ese discurso; los silencios o énfasis respecto a determinados temas, problemas de la educación.

**- Investigar científicamente problemas contruidos a partir del análisis de las fuentes.**

Para el docente esta competencia implicaría el desarrollo de un pensamiento autónomo por parte del alumno ya que sería él quien interpretaría sin mediaciones de otros sujetos “autorizados” los datos de una determinada realidad y produciría conclusiones e interrogantes en base a los mismos. Esta demanda del docente se podría inferir claramente a partir del tipo de consignas de trabajos prácticos y exámenes parciales que propone al alumno ya que no existirían requerimientos específicos en cuanto a alguna temática sino que se plantearía una consigna abierta que consiste en posicionar al alumno para que delimite un proceso propio de abordaje de las fuentes. En relación a la demanda de esta competencia el docente percibe que a los alumnos les costaría posicionarse desde la perspectiva de la investigación, esto sería generar procesos de interrogación y de planteo de problemáticas sin que estén ya planteadas en los textos. El docente interpreta esta dificultad como el temor por parte de los alumnos a abandonar las perspectivas tradicionales para trabajar en esta disciplina, las cuales en cierta forma, de acuerdo con su concepción, plantearían verdades y certezas en el conocimiento que si bien calmarían la angustia de la inseguridad obstaculizarían la búsqueda de otras alternativas más explicativas.

En cuanto a esta competencia es importante mencionar que la demanda de la misma sólo es obligatoria para los alumnos promocionales.

**- Construir un discurso propio acerca de la disciplina.** El docente explica esta competencia a partir de la dificultad que visualiza en los alumnos con respecto a cuestionar la bibliografía propuesta por la cátedra y seleccionar con criterio propio otras fuentes de

información que no han sido planteadas a fin de construir un discurso propio aún cuando el mismo contradiga el del docente. Para el docente esta dificultad consistiría en la tendencia de los alumnos a aceptar sin resistencias la autoridad del docente y la de los autores que leen por temor a la evaluación de sus producciones.

En este sentido, desde la perspectiva del docente, existiría en los alumnos una falta de seguridad en sus propias capacidades para sostener ideas y autorizarlas frente a otros discursos, la cual derivaría de las formas en que se enseña la disciplina en otros niveles del sistema educativo.

#### **- Caso III.4.**

En este caso el alumno tendría que reconocer que el trabajo en la materia se produciría en dos planos diferentes. Esto quiere decir que se podría hablar de un primer plano dedicado al trabajo de los contenidos seleccionados por el docente que conforman parte del cuerpo disciplinar de la política educacional. Este plano tendría como finalidad la de instrumentar al alumno teórica y metodológicamente para el análisis de políticas educativas concretas, las cuales conformarían el segundo plano de trabajo en la materia.

A partir de este reconocimiento básico el alumno debería reconocer también que el primer plano es fundamental para el análisis del segundo ya que serían los textos los que poseerían la palabra autorizada. De este modo, lo que se consideraría válido y legítimo en este contexto sería que él posea un conjunto de conocimientos teóricos, que los podría adquirir a partir de los textos estudiados y que debería utilizar para analizar las políticas educativas concretas desde una perspectiva más científica. De acuerdo con esto, el alumno tendría que reconocer que por más que uno de los focos de la materia sea las políticas educativas, con las cuales cualquier sujeto por su vida diaria tiene contacto, el análisis que se debe hacer de las mismas debe ser diferente a un análisis basado en el sentido común.

Las competencias que supondrían por parte del alumno la incorporación de reglas de realización son las siguientes:

**- Reproducir los conceptos fundamentales de los diferentes autores.** Esto implicaría, desde la perspectiva del docente, que el alumno abordara una serie de textos propuestos por la cátedra para lo cual necesitaría contar con conocimientos previos provenientes de otras materias y también dedicar tiempo al estudio de la materia. En este sentido, las principales dificultades que el docente visualizaría en torno a esta competencia demandada

sería la ausencia de transferencia de contenidos trabajados en años anteriores junto con las pocas horas que los alumnos dedicarían al estudio, lo cual se ligaría con la necesidad de los mismos de trabajar.

- **Establecer relaciones entre conceptos y entre autores.**

- **Analizar las políticas educativas a partir de las herramientas teórico metodológicas.**

Esta competencia demandada es explicada por el docente a partir de las dificultades que el mismo visualiza en los alumnos. En este sentido, los alumnos abordarían las políticas educativas desconociendo los elementos teóricos que han aprendido, es decir analizando las políticas educativas a partir del sentido común, lo cual desde el docente significaría que el alumno repite ciertas frases pero no podría dar cuenta de que significan, qué alcances tienen, qué presupuestos están operando detrás de cada una de las políticas.

### **- Caso III.5**

El alumno debería ser capaz de reconocer en este contexto que el docente es explícito en cuanto a los requerimientos que le formula, es decir lo que se considera válido y legítimo estaría expresado claramente en el programa, en las guías de trabajos prácticos y en las consignas de los exámenes parciales.

Asimismo, el alumno tendría que contar con una regla de reconocimiento que le permita darse cuenta que se encuentra ante un campo de conocimiento que posee una lógica particular que es diferente a la del resto de las materias que ha cursado hasta el momento (tercer año).

El carácter explícito de lo que se le demanda al alumno en esta materia se concretaría a través de una propuesta de trabajo secuenciada claramente, es decir donde la adquisición de los primeros contenidos es una condición necesaria para la adquisición de los que siguen. La secuenciación clara de los contenidos se correspondería en este caso con un ritmo fuerte, el cual le significaría al alumno además de la incorporación de las reglas de realización que le permitan poner en marcha las competencias requeridas hacerlo en un tiempo pautado por el docente, lo cual en cierta forma agregaría un peso extra.

En el marco de las características de la materia anteriormente mencionadas se le demandarían al alumno competencias que suponen por parte del alumno el manejo de reglas de realización. Las competencias demandadas son ordenadas jerárquicamente por el docente en función del grado de complejidad que las mismas supondrían para el alumno. Las siguientes competencias son expuestas a continuación de acuerdo al orden señalado por el docente.

- **Incorporar los conceptos básicos de cada uno de los textos.** Esta competencia es considerada por el docente como una condición básica para poder realizar las otras competencias demandas.

- **Incorporar la terminología específica de la investigación científica.** Esta competencia significaría desde el punto de vista del docente que el alumno se refiera a conceptos trabajados en el marco de otras materias con el lenguaje propio de la investigación. La incorporación de la terminología específica significaría también en este caso la correcta utilización de la misma.

- **Utilizar los conceptos y herramientas conceptuales para analizar investigaciones educativas.** Esta competencia implicaría para el alumno poner en juego las herramientas incorporadas *"para producir análisis o para producir cosas originales"*. Para el logro de esta competencia sería necesario que el alumno manejara con cierta fluidez teorías educativas que ha estudiado en otras materias, ya que el dominio de las mismas le evitaría la preocupación por comprender el contenido *"sustantivo"* permitiéndole avocarse a los aspectos metodológicos.

Asimismo, se demandan del alumno dos competencias que estarían atravesando a explicadas anteriormente ya que implicaría por parte del alumno modos de pensamiento y formas de operar en el campo de la investigación. Estas competencias son:

- **Capacidad analítica**, entendida por el docente como la posibilidad que debería tener el alumno de interpretar las consignas que se le presentan y en función de ellas evaluar con qué conocimientos cuenta y *"...seleccionar lo pertinente, lo adecuado, lo más significativo...con qué herramientas va a armar su respuesta..."*. En relación a esto el docente percibe como dificultad el hecho de que los alumnos no seleccionan la información a partir de un análisis de lo que se les pide en las consignas sino que reproducen el orden establecido por los textos.

- **Manejar una estructura lógica de pensamiento.** El docente explica como entiende esta competencia a partir de la dificultad que tienen los alumnos de no poder manejarse con una estructura formal de pensamiento, es decir no tendrían desarrollada la capacidad “...*de anticipar, de hipotetizar, de ver cuáles son todas las combinaciones posibles entre dos elementos...*” .

### - Caso III.6

En esta materia el alumno debería contar con una regla de reconocimiento que le permita darse cuenta que se encuentra en un contexto que se diferencia de los demás por tener un código específico, propio de la investigación científica. En este sentido el alumno tendría que poder identificar como significado relevante que en este contexto lo que se considera válido y legítimo es la problematización de la realidad educativa desde un modo de operar propio de la investigación científica. Además sería necesario que el alumno reconozca que la problematización de la realidad desde una actitud científica es lo que le posibilitaría dejar a un lado las explicaciones provenientes del “sentido común y cotidiano” (sentido práctico) para avanzar en la construcción de algunas conceptualizaciones y categorías que le permitan describir, comprender y explicar la realidad educativa que investiga.

En base al reconocimiento enunciado en el párrafo precedente se le demandarían al alumno las siguientes competencias que suponen la puesta en juego de reglas de realización:

- **Trabajar de manera articulada los datos y las conceptualizaciones.** Desde la perspectiva del docente esta competencia implicaría para el alumno un trabajo relacional, es decir, un trabajo de interacción entre el campo empírico constituido por la institución educativa en la que recolectan datos y las conceptualizaciones teóricas provenientes de diversas disciplinas. En este sentido, para la construcción del problema de investigación el alumno necesitaría seguir un proceso que alterna la problematización de una realidad determinada a partir de los datos recolectados con la conceptualización y categorización de esos datos desde un marco teórico. Asimismo esto significaría que el alumno pudiese identificar distintas perspectivas de investigación diferenciándolas entre sí a partir de sus

principales supuestos teóricos metodológicos. Esta diferenciación sería una condición importante para que el alumno pueda posicionarse, optar por una perspectiva teórico-metodológica y poder hacerla jugar en la recolección de los datos, en su registro e interpretación. Esta competencia que el alumno debería poner en juego estaría orientada a la posibilidad de realizar durante el cursado de la materia algunos de los pasos del proceso de investigación como el de construir un problema, elaborar un marco teórico-metodológico, realizar el trabajo de campo, etc.

- **Expresar por escrito el proceso de investigación realizado durante el transcurso de la materia.** Esta competencia significaría un punto de cierre en el proceso del alumno y en cierta forma daría cuenta de la posibilidad del mismo de poner en juego la competencia demandada anteriormente. En este sentido lograr la expresión por escrito del proceso no sería solamente una cuestión de lenguaje sino que también exigiría del alumno una competencia de conceptualización, de producción propia de categorías conceptuales que permitan sistematizar y analizar los datos. La expresión por escrito supondría asimismo en el contexto de la investigación utilizar criterios derivados de las características propias del proceso de investigación para estructurar el texto. Esta manera específica de abordar la expresión escrita sería visualizada por el docente como uno de los aspectos del trabajo en la materia que genera dificultades en los alumnos.