



Universidad Nacional de Misiones



Universidad Nacional  
del Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Carrera de Postgrado Cooperativo Especialización en Docencia Universitaria  
Sede Misiones: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones

**Carrera de Posgrado Cooperativo Interinstitucional**

**Especialización en Docencia Universitaria**

**Sede Misiones: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**

**Universidad Nacional de Misiones**

**TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA**  
**UNIVERSITARIA**

**ARTICULACIÓN E INTEGRACIÓN DE MÉTODOS EN LA CLASE**

**Autora: Dra. Noelia Mabel Ortiz**

**Tutora: Mgter. María Victoria Tarelli.**

**Co-Tutora: Mgter. Alicia Clementina Guzmán.**

**Posadas - Misiones**

**Año 2019**



## Índice

<b>Resumen .....</b>	<b>4</b>
<b>Diagnóstico de la situación problemática.....</b>	<b>8</b>
<b>Justificación .....</b>	<b>19</b>
<b>Propuesta de intervención .....</b>	<b>25</b>
<b>Actividades.....</b>	<b>26</b>
<b>Cronograma de actividades.....</b>	<b>36</b>
<b>Criterios de evaluación .....</b>	<b>37</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>38</b>

## RESUMEN

La presente propuesta de intervención pretende abordar una de las problemáticas con las que se encuentran los docentes en el desarrollo de “la clase”. Dicha problemática puede sintetizarse en un alto número de cursantes con dificultades para aplicar los contenidos teóricos abordados a casos concretos. El trabajo está destinado a los estudiantes de la asignatura “Ética Profesional y Aspectos Legales” de la Tecnicatura en Hemoterapia e Inmunohematología que se dicta en el Banco de Sangre de la provincia de Misiones, que se hallan próximos a terminar la carrera. La intención es brindar desde allí, algunas herramientas necesarias para resolver casos prácticos que les permitan aplicar los contenidos teóricos construidos durante la materia a situaciones de la vida real, que podrían requerir su intervención como profesionales de la salud.

Entre los motivos que fundamentan el desarrollo de la propuesta se encuentra, en primer lugar la circunstancia de visualizar la dificultad de comprender conceptos básicos que luego se trasladan a casos prácticos en el aula, situación que a mi entender, requiere el planteo de búsqueda de herramientas que permitan la solución de dicha problemática, ya que el futuro profesional graduado se desarrollará en áreas de la salud en la que deberán trabajar con pacientes vulnerables que requerirán la atención de profesionales con un buen manejo de los aspectos legales necesarios que legitimen su trabajo en el ambiente institucional aludido en el párrafo anterior. A fin de abordar integralmente la problemática de fondo, se analizarán los diferentes aspectos que la rodean, los cuales van desde valorar la importancia del dominio de los conocimientos legales que le den legitimidad al desarrollo de las técnicas realizadas con los pacientes, pasando por la consideración del capital simbólico en que se halla inmersa, así como las relaciones de poder existente con otros profesionales con quienes comparte su labor.

Asimismo, se tendrá en cuenta la manera que desde el espacio institucional se está brindando en la actualidad la formación; para desde allí poder valorar e implementar la metodología de enseñanza que mejor se adapte a la formación del

técnico, como también para responder a la necesidad de incorporar en estos sitios la mirada y los aportes de los “otros”, otorgando así importancia a la formación por mediaciones, las que posibilitan no sólo el desarrollo profesional, sino también el personal de sus destinatarios.

A través de la intervención, aspiro a que, con el desarrollo de diversas estrategias didácticas por parte del docente, como también con la selección adecuada de los contenidos, el alumno logre comprender en primer lugar la importancia del manejo de los aspectos legales en su profesión, como también la comprensión de los conceptos y fuentes que le permitan darle a la tarea que realiza un marco de legalidad. Para lograr que esta propuesta responda efectivamente a la formación práctica, se elaborarán criterios de evaluación que permitan que los involucrados realicen en la culminación del mismo un análisis y valoración de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje a modo de reflexión.

## RESUMO

A proposta de intervenção presente pretende abordar uma das problemáticas com as quais se encontram os docentes no desenvolvimento das “aulas”. Tal problemática pode ser sintetizada em um alto número de cursantes com dificuldades para aplicar os conteúdos teóricos abordados em casos concretos. O trabalho está destinado aos estudantes da atribuição “Ética Profissional y Aspectos Legais” do curso técnico em Hemoterapia e Imunoematologia que se dita no Banco de Sangue da província de Misiones, que se encontra próximo a terminar a carreira. A intenção é brindar aí, algumas ferramentas necessárias para resolver casos práticos que os permitam aplicar os conteúdos teóricos construídos durante a matéria em situações da vida real, que poderiam requerer sua intervenção como profissionais da saúde.

Entre os motivos que fundamentam o desenvolvimento da proposta se encontra, em primeiro lugar a circunstância de visualizar a dificuldade de aprender conceitos básicos que logo se trasladam a casos práticos na aula, situação que segundo meu entendimento, requer o planteio pela procura de ferramentas que permitam a solução de tal problemática, sendo que o futuro profissional graduado se desenvolve em áreas da saúde na qual deveria trabalhar com pacientes vulneráveis que requererão a atenção de profissionais com um bom controle dos aspectos legais necessários que legitimem seu trabalho no ambiente institucional aludido no parágrafo anterior. A fim de abordar integralmente a problemática de fundo, se analisarão os diferentes aspectos que a rodeiam, os quais vão desde valorizar a importância do domínio dos conhecimentos legais que deem legitimidade ao desenvolvimento das técnicas realizadas com os pacientes, passando pela consideração do capital simbólico no qual se encontra imersa, assim como as relações de poder existentes com outros profissionais com quem partilha seu labor.

Sendo assim, se levará em conta a firma em que o espaço institucional se está brindando na atualidade a formação; para desde aí poder valorizar e implementar a metodologia de ensino que melhor se adapte a formação do técnico, como também para responder a necessidade de incorporar nesses lugares a vista e os aportes de “outros”, outorgando assim importância a formação por mediações, as que

possibilitam não somente o desenvolvimento profissional se não também o pessoal de seus destinatários.

Através da intervenção, aspiro a que com o desenvolvimento de diversas estratégias didáticas por parte do docente, como também com a seleção adequada dos conteúdos, o aluno possa compreender em primeiro lugar a importância do controle dos aspectos legais em sua profissão, como também a compreensão dos conceitos e fontes que o permitam dar a tarefa que realiza um marco de legalidade. Para lograr que esta proposta responda efetivamente a formação prática, se elaborarão critérios de avaliação que permitem que os envolvidos realizem a culminação do mesmo exame y valoración dos próprios processos de ensino y aprendizaje a modo de reflexão.

## DIAGNÓSTICO

Mi experiencia con la docencia durante los años 2012-2014 en la Tecnicatura de Hemoterapia, siendo mi profesión Abogada, al frente de una materia de índole legal me ha permitido ver que los cursantes, en su mayoría, mostraban dificultades en la aplicación práctica de los contenidos abordados durante las clases.

Frente a lo cual, durante el desarrollo de la clase y ante la exposición de cada tema intenté comentar casos reales a modo de ejemplificación de procedimientos y consecuencias.

Sin embargo, creo que la problemática se enraíza en la forma de plantear los contenidos, ya que, tal como se están dando actualmente, no cumplen con las necesidades que posteriormente le demandara la actividad y la sociedad.

El proyecto de intervención que llevaré adelante está dirigido ala carrera terciaria de *Tecnicatura Superior en Hemoterapia e Inmunohematología* que se desarrolla en el *Banco de Sangre Central de la Provincia de Misiones*, institución pública, encargada de abastecer de productos sanguíneos a todos los centros transfusionales de la provincia, dependiente del Ministerio de Salud de Misiones, por lo que cuenta con autonomía funcional pero los recursos económicos de que dispone son de origen público.

### Características del Plan de Estudios

La carrera se denomina “Técnico Superior en Hemoterapia e Inmunohematología”; se desarrolla en el Banco de Sangre Central de la Provincia de Misiones; y tiene una duración de tres años y una cantidad de horas de dos mil



cuarenta y ocho en total. Presenta una matrícula de 220 alumnos, 95 en primer año, 70 en segundo año y 45 en tercer año.

El nivel social aproximado es de clase media-baja, con una edad promedio de 28 años, siendo el sexo predominante el femenino.

El perfil del egresado del Técnico Superior en Hemoterapia e Inmunohematología es un profesional de la salud que realiza actividades relacionadas con las terapias y diagnósticos que se efectúan con la sangre humana, la obtención, preparación, conservación y administración de los componentes sanguíneos y todas aquellas prácticas relacionadas con su desempeño profesional y los respectivos controles de calidad, de acuerdo con las directivas del jefe de servicio y en cumplimiento del manual de servicios operativos. Manifiesta competencias transversales a todos los demás profesionales de la salud que le permiten asumir una responsabilidad integral del proceso en el que interviene e interactuar con otros trabajadores y profesionales. Estas competencias y el dominio de fundamentos científicos de la tecnología que utiliza le permiten trabajar de manera interdisciplinaria y en equipo.

El plantel docente está compuesto por 16 docentes, con dedicación por asignatura, cuyos títulos habilitantes son de carreras de grado y profesorado afines a las asignaturas de la carrera.

Dentro de las *reglamentaciones referidas al desarrollo curricular* se identifica que la modalidad del curso es de carácter presencial, con un régimen de asistencia caracterizado por exigir en las materias con examen final integrador, que los alumnos deberán cumplir con el 75% de asistencia a clases y tener un puntaje mínimo de 4 (cuatro) o más en cada evaluación parcial. Para acreditar las materias que sean promocionales en forma directa, deberán tener un 80% de asistencia a clases y tener un puntaje mínimo de 7 (siete) o más en cada una de las evaluaciones que ofrezca su cursada. En el caso de no cumplir con los requisitos deberán realizar el examen final regular.

El *proceso de evaluación y acreditación de los aprendizajes* será desarrollado a través de exámenes parciales, uno como mínimo por cuatrimestre y/o Trabajos

Prácticos a criterio de cada Profesor Titular; los parciales y trabajos prácticos se aprobarán con una calificación de 4, en cuyo caso el examen final será obligatorio. Teniendo asimismo la posibilidad de promocionar la materia con una nota de 7 a 10 en todos los exámenes parciales. Todos los parciales tendrán su recuperatorio respectivo.

La asignatura en la cual se llevará a cabo la propuesta de intervención se denomina “Ética Profesional y Aspectos Legales” y se desarrolla en el segundo año de la tecnicatura; la misma tiene una duración cuatrimestral, y se dicta mediante una clase por mes. La materia se encuentra dividida en dos partes, por lo cual se dividen, también, las horas, y se utilizan cuatro horas para Ética Profesional y cuatro horas para Aspectos Legales, en dos encuentros de dos horas para cada docente.

Tiene como propósitos Formar al alumno como agente de salud comprendiendo el sentido y el significado de su accionar como Técnico Superior, destacando el valor de su tarea en el equipo de salud e integrar los principios ético-legales y los valores básicos en su formación integral; sus objetivos generales son que el alumno:

\_ Valore la importancia del trabajo en el equipo de salud en el ejercicio de su profesión.

\_ Conozca las normativas legales vigentes.

\_ Comprenda el aporte de la educación permanente en su práctica social

El plantel docente se compone por dos docentes, un profesional de la salud con formación en bioética, que es quien se encarga de los temas de Ética Profesional y un abogado que desarrolla la segunda parte de la asignatura Aspectos Legales. Como ya se expuso antes, la asignatura se encuentra dividida en dos partes o módulos, los cuales tratan temas que, si bien se encuentran relacionados, son desarrollados de forma independiente.

Lo expuesto anteriormente nos lleva a comenzar a analizar los diversos aspectos de la problemática.

El contenido de la asignatura se despliega en distintos ejes:

- Ética en la formación del técnico;
- Ética en el ejercicio del técnico;
- Ejercicio legal de la profesión;
- Ejercicio ilegal de la profesión;
- Ética profesional y derechos del paciente.

Desde nuestra investigación diagnóstica, advertimos como primer factor condicionante que se identifica un alto índice de exámenes no satisfactorios, y estudiantes que tenían dificultad para responder preguntas, para resolver problemas en los que tuvieron que aplicar razonamientos sobre los temas tratados – específicamente, en unos de los temas de mayor relevancia: el “Consentimiento Informado del Paciente”-, para resolver casos problemáticos que son propuestos por el docente. En el año 2.013 como se mencionó, 75 alumnos cursaban la asignatura, de los cuales más de un 50% no aprobó el examen cuando finalizó el segundo módulo de la asignatura. Las dificultades específicas consistieron en que no pudieron aplicar conceptos teóricos trabajados en clase, a una situación particular planteada a través de un caso práctico. La importancia de esta situación radica en que el tema que se evaluó es uno de los pilares de la asignatura como ya se expuso.

Asimismo, se visualizaron problemáticas que consisten en cierta dificultad y/o imposibilidad de los alumnos de establecer relaciones entre conceptos, deducciones sobre métodos a aplicar para resolver situaciones problemáticas y jerarquización de estrategias que se adapten a cada una de las situaciones a las que se aluden.

Nótese que se trata de una asignatura en la cual se intenta formar bajo el modelo preponderantemente tradicional de enseñanza, donde los contenidos conceptuales están dados como un elemento central básico que hegemoniza el aprendizaje, y se presentan seleccionados por orden y secuencia. Además de ello, la información suministrada para su explicación resulta lisa y llanamente el fiel reflejo

de los conocimientos disciplinares, lo que contribuye a que se genere una recepción pasiva por parte de los alumnos, que oyen la información tal como el profesor la verbaliza.

La concepción de enseñanza puede considerarse tradicional o enciclopédica según la definición de PérezGómez, esto es, como transmisión de informaciones; y, a su vez, el aprendizaje es planteado como acumulación de conocimientos.

“Dentro de este enfoque se confunde al docente con el especialista en las diferentes disciplinas, no se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica en la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la secuencia epistemológica de las disciplinas.” (Pérez Gómez, 1995, p. 400)

El docente posee el conocimiento, sin necesidad de comprender el proceso de producción del mismo. Las clases son organizadas únicamente a través de la exposición.

La concepción de aprendizaje se basa en un aprendizaje memorístico y mecánico de las definiciones, lo cual genera jerarquías de conceptos y proposiciones parciales o en muchos casos erróneas.

Las evaluaciones consisten en pruebas de ensayos convencionales o cuestionarios diseñadas para medir el conocimiento de los alumnos y el recuerdo de datos, así como su capacidad para resolver problemas rutinarios, las cuales requieren breves respuestas, elección múltiple verdadero-falso. Los alumnos reproducen información suministrada con anterioridad por el profesor o los diferentes textos leídos, generando que se evalúen capacidades limitadas solo un poco más allá del “recuerdo” o recuperación de los conocimientos almacenados en la memoria.

Tomamos las ideas de Liliana Sanjurjo respecto de lo que reconoce como problemas y desafíos de la didáctica de la educación superior: puede observarse que predomina fuertemente arraigada en los profesores, la tradición academicista, como se explicó previamente, que concibe la idea de que “el docente enseñante es el que

sabe su materia negando la necesidad de formación pedagógica” (Sanjurjo, 2011, p. 75).

En esta línea de las tradiciones de enseñanza, Pérez Gómez distingue dos enfoques: “el enciclopédico y el comprensivo. En el primero predomina una concepción de enseñanza como transmisión de informaciones y de aprendizaje como acumulación de conocimientos”. (Pérez Gómez, 1995; en Sanjurjo, Op. Cit., p. 75).

El enfoque comprensivo, según lo expresa la autora, si bien parecería superar en algunos aspectos el enfoque enciclopedista, ya que el profesor debe manejar y relacionar los contenidos de la disciplina, y buscar el aprendizaje comprensivo de los alumnos, continúa otorgando prevalencia a la formación disciplinar, desvalorizándose la didáctica específica y la formación pedagógica docente.(Sanjurjo, Op. Cit., p. 75).

En estas posiciones tradicionalistas que tienen que ver con la enseñanza, Sanjurjo alude a las teorías o prácticas que desconocen los procesos de mediación que se deben llevar a cabo no sólo durante la enseñanza, sino también durante el proceso de aprender, cuyas consecuencias son advertidas por los alumnos al momento de aplicar los contenidos teóricos a la solución de problemáticas planteadas por el docente.

Teniendo en cuenta la distribución actual de los contenidos abordados en la asignatura, se puede visualizar que se abordan genéricamente cuestiones, tales como Derechos Humanos, consentimiento del paciente y familiares, omisión de auxilio, abandono de personas, impericia, imprudencia y negligencia, violación de secreto profesional, se evidencia así que se tratan y analizan una gran variedad de temas en poco tiempo, con escasa profundidad, lo cual no resulta acorde a las exigencias reales de formación.

Hacemos nuestras las palabras de Díaz Barriga (1990) para entender que esto no es menor y tiene como consecuencia la cuestión de que en la operatoria de un plan que focaliza en asignaturas y contenidos, se omiten los aprendizajes significativos y sólo se logran aprendizajes más de tipo superficial sin permitir que el sujeto transite por los dos momentos del aprendizajes desde la perspectiva de Piaget, como de

asimilación y de acomodación: “En la asimilación el sujeto ajusta las observaciones del medio ambiente a un modelo interno que ha construido a fin de encontrar los significados de la nueva experiencia. La acomodación es la posibilidad que tiene en mismo modelo interno de ajustarse en la construcción de un nuevo esquema de acción, diferente al anterior”. (Díaz Barriga, Op. Cit., p. 30).

Siguiendo las ideas de Zabalza (2003) podemos decir que: “El compromiso formativo, no se cumple con la simple oferta que las instituciones hacen. Conviene ir más allá y situar el derecho de recibir una formación de calidad, y el correlativo compromiso de las instituciones de ofrecerla, no en el acto formal de la oferta sino en la condición de asimilación efectiva de dicha oferta: las ganancias o mejoras que los sujetos reciben.” (Zabalza, Op. Cit., p. 35).

En definitiva, además del compromiso institucional, una formación de alto nivel siguiendo las ideas del autor, sólo se logra a partir de la selección de “buenos contenidos“, siendo necesario escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas y al perfil profesional para el que están formando, adecuarlos a las condiciones de tiempo y recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a nuestros estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post - universitarios. (Zabalza, Op. Cit., p. 79).

Asimismo, considero que se debería reconsiderar forma de abordar los contenidos disciplinares, a fin de ir construyendo un aprendizaje significativo que permita resolver situaciones de la vida real y no solo conocerlas, debiendo darse prevalencia a la importancia de saber abordarlas.

Esta competencia, parece no tener tanta relevancia cuando se suele considerar que lo único importante es aprenderse los temas del programa o que lo más relevante es la metodología. Antes que nada, debo mencionar que la competencia científica que implica el dominio de los temas por parte del docente es sumamente importante en este aspecto, como también su capacidad didáctica que se traduce como la mejor forma de abordarlos para generar el aprendizaje de los alumnos. La formación universitaria debe sentar las bases para los aprendizajes posteriores y la única forma

de lograrlo es seleccionando adecuadamente los contenidos, los cuales deberán ser amplios y suficientes para garantizar esa formación actualizada.

Por lo que resaltó la importancia de seleccionar buenos contenidos, para acomodarlos a las condiciones formativas de los estudiantes y adecuarlos con el tiempo y los recursos con que contamos, lo que me lleva a pensar en el caso particular que se plantea, donde se pueda analizar y modificar la presentación didáctica de los contenidos, que se podrán buscar alternativas o recursos que impliquen y potencien la capacidad de análisis de los estudiantes.

“Dos aspectos adquieren especial relevancia en relación a esta cuestión: la necesidad de romper el –electroencefalograma plano- de algunos programas. Los contenidos seleccionados figuran todos con la misma relevancia. La más importante aportación que un buen profesor puede hacer es ser capaz de transmitir a sus alumnos un mapa de relieve de su asignatura, con picos y valles, con elementos sustantivos (por tratarse de los ejes conceptuales o de los modos estructurales de ese ámbito disciplinar) y cuestiones o asuntos menos importantes. (Zabalza, 2003, p. 79).

Resulta interesante también, plantear que el método utilizado, en este caso en particular en el cual la lección magistral es la única herramienta utilizada para abordar el contenido, no resulta suficiente para lograr que los cursantes se apropien del conocimiento y puedan aplicarlos a las situaciones que demanda la práctica.

Como sabemos, existen diversos escenarios y metodologías que se pueden implementar cuando se llevan a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje en función de los propósitos que se plantea el docente, pero la utilización de los mismos va a estar siempre condicionada por diversos factores, a veces por razones presupuestarias, o también por falta de recursos físicos (aulas, espacios, etc.), razón por la cual resulta necesario encontrar un equilibrio que permita que el docente pueda planificar su trabajo entre la diversidad de modalidades, en razón de que la modalidad de clases puramente teóricas no es lo más recomendable para el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Al invocar esta temática de las modalidades y métodos, cito a De Miguel Díaz (2006) en su obra *Metodologías de Enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, quien expone:

“La delimitación de las metodologías de trabajo a utilizar en cada caso concreto debe tener presente tanto el contexto disciplinar de la materia o asignatura, el organizativo específico de la institución y todo ello focalizado hacia las competencias a adquirir por los alumnos. En concreto, las metodologías a diseñar intentan dar respuestas a tres cuestiones fundamentales: cómo organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollar dichos aprendizajes y cómo evaluarlos.” (Op. Cit., p. 17).

Continuando el análisis, creo que resultaría enriquecedor poder articular las metodologías, ya que, si bien al ser una asignatura que por sus características necesita el desarrollo de clases magistrales, sería bueno que pudiera combinarse con alguna otra en la que se introduzcan cuestiones prácticas que permita que el alumno pueda de alguna manera ser partícipe de su propio aprendizaje.

“... la única forma de conseguir de los estudiantes un aprendizaje de calidad es enfrentándoles a situaciones en las que tienen que utilizar estrategias de búsqueda de información, aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar decisiones y trabajar de forma autónoma, reflexiva y crítica. Y estos procesos se deben dar de una u otra manera en todas las situaciones de aprendizaje, independientemente de la modalidad organizativa y del método utilizado en cada caso.” (ObCit., p. 23).

Una segunda situación problemática que se puede observar en la asignatura mencionada se configura por el abordaje intensivo de la misma, ya que se trata de una cátedra en la que se deben desarrollar varias unidades o temas: sería importante optimizar el tiempo considerando la complejidad y extensión de cada uno, como también los recursos con los que se cuentan y la organización de las clases. Al hacer esta referencia voy a tomar los aportes de Jorge Steiman en su obra “Mas Didáctica (en la educación superior)” quien explica que los docentes tomamos decisiones respecto a la secuenciación de los contenidos, es decir al orden que se les va a dar, donde se identifica que se enseñara primero, que después y así cada contenido, en el proceso expuesto intervienen cuestiones de tiempo e importancia.



“Miguel A. Zabalza (1997) presenta las posibles secuencias como “lineales” o “complejas”. Dentro de las lineales utiliza como categorías, la importancia y el tiempo dado a un contenido. La misma importancia otorgada a los contenidos constituye una secuencia homogénea, mientras que la presencia de contenidos de mayor y menor importancia, una secuencia heterogénea. A su vez, el mismo tiempo de desarrollo otorgado a todos los contenidos constituye una secuencia equidistante, mientras que unidades que duran más unas que otras, constituyen una secuencia no equidistante...” Zabalza, 1997 en Steiman, 2009: p 50.

El autor también expresa que existen varias secuencias posibles, entre las que menciona la secuencia lineal homogénea y equidistante, caracterizada por darle a todos los contenidos la misma importancia y el mismo tiempo de desarrollo, la secuencia lineal homogénea y no equidistante en la cual a pesar de que se consideran a todos los contenidos con la misma importancia se le otorga distintos tiempos, en razón de la complejidad de los conceptos o la ausencia de saberes previos, la secuencia lineal heterogénea y equidistante en la cual los contenidos son diferentes en cuanto a la importancia, pero a pesar de ello, todos reciben el mismo tiempo de desarrollo y la secuencia lineal heterogénea y no equidistante donde se van combinando los contenidos de mayor y menor importancia y duraciones diferentes en función de necesidades de repaso o profundización, por ejemplo.

A partir de la descripción realizada, considero que los contenidos presentes en la asignatura de análisis, se corresponden actualmente con la secuencia lineal heterogénea y equidistante, en la cual, como se dijo, los contenidos son diferentes en cuanto a su importancia pero todos reciben el mismo tiempo de desarrollo. En este punto, resulta interesante entonces buscar otros medios que nos permitan resaltar la importancia del tema “consentimiento informado del paciente” entre los cuales podría mencionarse la realización de trabajos prácticos individuales o grupales como herramienta que nos permita el análisis más profundo del tema, que, si bien podría demandar más trabajo extra clase, nos permitirá realizar un desarrollo extenso del tema.

A mi criterio, la causa de esto podría estar en la ausencia de utilización de estrategias que permitan que el contenido sea comprensible para los alumnos, en el sentido de Sanjurjo (*La clase: un espacio estructurante de la enseñanza*) de recuperar “la clase” como espacio para el trabajo teórico y conceptual a través del cual el docente realiza una tarea didáctica para que el contenido sea comprensible y riguroso a la vez.

La autora expone que tradicionalmente la preocupación por la didáctica fue exclusiva de los niveles de escolaridad dedicados a los niños, que existe un preconceito de que jóvenes y adultos pueden apropiarse de los conocimientos sin mediación ni ayuda, por lo que tomando aportes de Fenstermacher (1989) y Litwin (1997) menciona que

“... entiendo por buenas prácticas aquellas que proponen y provocan procesos reflexivos, generan el aprendizaje de relaciones activas con el conocimiento, buscan la comprensión y apropiación significativa por parte de los estudiantes. Todo ello favorecido por un buen clima de aula, por la autoridad del docente, ganada a través de su trato respetuoso y de sus conocimientos expertos. *La clase: un espacio estructurante de la enseñanza*, (p. 73).

## JUSTIFICACIÓN

Las razones por las que se plantea la propuesta de intervención anhelan que sus destinatarios adquieran, las herramientas necesarias que les permitan revisar / reformular / operar con los contenidos teóricos recibidos en la formación académica en forma articulada con la práctica, para así poder dar a los casos reales que pudieran presentárseles un pertinente encuadre para su posterior tratamiento.

Para ello, se ha adoptado el espacio institucional del Banco de Sangre, en su carrera terciaria, considerando al mismo, siguiendo a Sanjurjo, no como un mero lugar físico de desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también como sitio de “construcción, comunicación, de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto, de encuentro social a la vez que epistemológico”. (Sanjurjo, 2011, p. 79).

Cabe aclarar que la intervención en sí, tendría como protagonistas a los alumnos de la Tecnicatura en Hemoterapia e Inmunohematología,

Se busca, que a través de la integración y articulación de métodos los cuales son la clase magistral y el trabajo en pequeños grupos los alumnos puedan recibir información respecto al tema propuesto para posteriormente coordinarlo con situaciones que se plantearan en un trabajo grupal.

Se toma en consideración el abordaje que realiza el docente de la asignatura mencionada anteriormente, en cómo se desarrolla el objeto de estudio de la misma, teniendo en cuenta especialmente como se desarrollan los contenidos, con el objetivo de favorecer la comprensión y el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos para que sean capaces de aplicar dichos contenidos a los problemas prácticos que se le plantean.

Se intenta que los alumnos reciban conocimientos, y que a la vez realicen un proceso de desarrollo personal que les permita adquirir las capacidades necesarias para el ejercicio profesional. Gilles Ferry (1997) trata las acciones de formación, las cuales utilizan en cierto momento prácticas, después enseñanza, siempre desde una

perspectiva de capacidades necesarias para ejercer la profesión. La formación se centra en el acto de apropiación del que se forma, que trata de encontrar su lugar dentro del contexto social y profesional. “El acto de formación es aquel por el que se relacionan el individuo que se forma y las actitudes sociales y profesionales. El formador aparece aquí como un mediador que trabaja en ese espacio transicional y asegura el pasaje hacia la vida profesional.”(Ferry, 1997, p. 61)

En esa búsqueda de formación del supuesto de análisis se empleará en primer término el método de clase magistral a fin de hacer una presentación de los contenidos, conectarlos con los conocimientos previos, como también recibir orientaciones y explicaciones generales del tema propuesto que permita reforzar aquellos aspectos que les sea difícil comprender. Posteriormente, tomando en cuenta el grupo al que se dirige – donde todos se encuentran a un mismo nivel – y la finalidad perseguida, veo como conveniente recurrir a pequeños grupos de trabajo, los que podrían estar integrados por dos a cuatro alumnos, de manera tal que el grupo pueda integrar las aportaciones individuales en un producto colectivo.

Como paso siguiente, podría recurrirse a la conformación de una mesa redonda, entendida, siguiendo a la Dra. Sanjurjo como: “...un equipo de expertos que sostienen diversos puntos sobre una temática...” (Sanjurjo, Op.Cit., p. 123), entendiendo que la tarea no se trata de que cada uno de los integrantes del grupo pronuncie un discurso, sino de que escuche los puntos de vista de los demás y los discuta hasta ponerse de acuerdo en algo positivo, en nuestro caso, la comprensión de los temas para aplicarlos a los casos prácticos.

Por otro lado, es interesante que quien conduzca el grupo logre asumir una conducta de cierto liderazgo para guiar los diferentes períodos, en lo concerniente a la información y al método de trabajo basado en intercambios y discusiones.

Para este análisis, recorro a lo que Litwin(1997) denomina *configuraciones didácticas*:

“Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la

teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.” (Litwin, 1997, p. 97).

Es decir, las configuraciones didácticas como la manera de abordaje de un campo disciplinar, ya que genera formas de prácticas en lo que respecta a la enseñanza y a la manera como cada docente la organiza y lleva a cabo, teniendo en cuenta el dominio del contenido y la manera en que el docente implementa la práctica.

Esto me lleva a pensar que es importante que la propuesta de trabajo establecida por el docente contenga tanto aspectos teóricos como prácticos, que permita generar contradicciones en los alumnos para que a su vez puedan armar sus propias conclusiones y así propender a lo que algunos autores como Litwin (1997) y Contreras Domingo (1990) llaman la *enseñanza comprensiva*, ya que posibilita que los conocimientos no solo sean aprendidos y asimilados sino, también, desarrollados en un pensamiento reflexivo y crítico, pudiendo analizar, reflexionar y elaborar hipótesis acerca del contenido aprendido. evitando caer en lo que Perkins (1997) llama *conocimientos frágiles*, que se generan de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvidan, no se pueden explicar o se ritualizan.

“Hay casos en los que el alumno no ha llegado a incorporar los contenidos básicos para el nivel que se encuentra cursando; lo cual dificulta a él y al docente poder seguir adelante con la materia. Nos encontramos claramente ante la problemática con conocimiento frágil e inerte, el alumno tiene el conocimiento olvidado y lo que sabe, no puede articularlo para resolver situaciones planteadas.” (Perkins, 1997, p. 135).

El objetivo está orientado a generar un aprendizaje crítico y reflexivo que permita que los alumnos puedan ser capaces de reflexionar sobre su propia práctica utilizando el dialogo como herramienta que permita una relación fluida con el docente y con sus pares.

La práctica reflexiva es una noción introducida por Schön. Para él, formar al profesional reflexivo, consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para acceder al conocimiento relacionando el pensamiento y la acción. Identifica y define dos tipos: reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La reflexión en la acción se

produce cuando nos encontramos en medio de una acción, lo que permite problematizarla e indagarla para ampliar la perspectiva de la propia acción, ponerla a prueba y evaluarla en el curso de su recorrido. La reflexión sobre la acción requiere la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre lo actuado, en el que la acción profesional se convierte en el objeto de conocimiento. Esto implica pensar de manera retrospectiva ya que el docente reflexiona sobre lo que ha sucedido, sobre lo que hizo o intento hacer o sobre el resultado de su acción.

Considero oportuno resaltar la importancia de trabajar la reflexión en la acción por medio de la cual el alumno reflexiona sobre su propia practica en el mismo momento en que esta sucede permitiendo producir cambios que la modifiquen, como también la reflexión sobre la acción, es decir una vez que ya ha ocurrido, esto le permitirá aprender cosas sobre su propia práctica.

“Esta visión de la reflexión en la acción del profesional se basa en una visión constructivista de la realidad con la que se enfrenta el profesional; una visión que nos lleva a contemplar al profesional como constructor de situaciones en la práctica, no solo en el ejercicio del arte profesional, sino también en todos los demás modos de competencia profesional... En la visión constructivista, nuestras percepciones, apreciaciones y creencias se enraízan en mundos creados por nosotros que aceptamos como realidad.” (Schön, 1987, p. 36).

Por otro lado, es interesante que quien conduzca el grupo logre asumir una conducta de cierto liderazgo para guiar los diferentes períodos, en lo concerniente a la información y al método de trabajo basado en intercambios y discusiones: nos referimos en este supuesto al docente, distinto de los líderes que también pudieran presentarse hacia el interior de los grupos de trabajo, entre los alumnos.

Entiendo como trascendente propiciar una clase que inste el dialogo fluido de los alumnos con el docente y con sus pares, y que permita un análisis de las acciones y decisiones tratando de que entiendan y expliquen lo que hacen y por qué lo hacen.

“...mediante el diálogo acerca de la reflexión-sobre-la-acción de una alumna, esta aprende cosas sobre su procedimiento, así como, en potencia, también otros miembros del grupo. Más aun, es posible que la interesada haya reflexionado sobre su acción (después de la redacción) sin que, por su cuenta, se hubiera percatado de esa posibilidad. En consecuencia, el dialogo, necesariamente con otros, le permitió reflexionar sobre sus acciones y, por tanto, sobre su aprendizaje.” (Brockbank, 2002, p. 96).

Nuestra tarea como docentes consiste entonces en crear las condiciones que permitan y promuevan la reflexión para así estimular el aprendizaje crítico y la comprensión como estado de conciencia, a fin de que puedan adoptar una postura con relación a lo planteado: la idea es que el alumno construya su aprendizaje a partir del análisis y las conclusiones que sobre los temas pueda desplegar.

“...la comprensión, al ser una propiedad de la mente humana, posee un doble carácter. Podemos comprender teorías, ideas, acciones, acontecimientos, comprender a otros seres humanos y comprender nuestro propio cuerpo. Sin embargo, también podemos tener una perspectiva acerca de nuestra propia comprensión: podemos evaluarla, criticarla, valorarla y desear mejorarla. Podemos comprender nuestra comprensión.” (Barnett, 2001, p. 148).

Pienso que también se debe tener en cuenta que las “habilidades” exigidas por la sociedad a los profesionales de la ciencias de la salud son cada día más amplias, años atrás un Técnico en Hemoterapia como auxiliar de la medicina debía ser capaz de manejar o dominar las técnicas que requiere el estudio de la sangre y sus derivados, ese era el límite de las competencias que de alguna manera debía dominar: La sociedad actual exige un conocimiento amplio que va más allá del dominio de la sangre y sus derivados, se buscan individuos capaces de operar a partir de sus conocimientos y con la habilidad para desplegarlos en el mundo del trabajo, con el fin de operar con más eficacia. El paternalismo que manifestaban quienes ejercen las ciencias de la salud perdió vigencia cuando comenzaron a ampliarse los derechos de los ciudadanos y esto implicó que las carreras de grado, posgrado y de nivel terciario tuvieran que modificar sus currículas introduciendo conocimientos que se adapten a las nuevas exigencias “...el conocimiento, la educación superior y la sociedad son tres fuerzas separadas que actúan una sobre otra y tienen mayor o menor autonomía.” (Barnett, 2001, p. 30).

Es por eso que se resalta la importancia de trabajar la reflexión, y la crítica de lo que hacemos y aprendemos con el objetivo de que los futuros profesionales sean capaces de actualizarse de acuerdo a las exigencias futuras entre otras cosas.

“A medida que la sociedad se torna más compleja y más integrada, el trabajo profesional se hace más diferenciado y más sujeto a cambios y las demandas sobre los profesionales cambian. Para el nuevo orden ya no basta con los

conocimientos expertos adquiridos en la educación inicial. Actualmente es necesario contar con las habilidades que permitan poner esos conocimientos al servicio de circunstancias no habituales, así que se requiere de –flexibilidad-, -habilidades comunicativas- y –trabajo en equipo-. También se requiere capacidad de dejar de lado los conocimientos en algún momento de la vida y estar preparado para adquirir nuevas formas de experiencia y conocimiento y para desarrollar nuevas capacidades.” (Barnett, 2001, p. 53).

En cuanto a cómo evaluar los aprendizajes, estimo como una de las estrategias evaluativas más pertinentes para ésta propuesta, la realización de un plenario a desplegar como actividad de cierre: este dispositivo permitiría flexionar en conjunto, a través de la comunicación dialogada que habilita la escucha, el intercambio, la interpretación y la valoración a partir de las experiencias transitadas por cada grupo.

Esta idea se puede considerar interesante como herramienta para impulsar el desarrollo de capacidades para la comprensión en el hecho de que podamos “construir” a partir de la relación con el “otro” y en este sentido voy a tomar los aportes de Jacques Ardoino en el texto “Pensar la Educación desde una mirada Epistemológica” quien propone la noción de *partenaire* como aquel “otro” que acompaña, que se caracteriza por su negatricidad entendida como la capacidad que todo ser humano tiene de poder desarmar las estrategias que pesan sobre él, a través de su propia contra estrategia, es decir por los límites que nos pone, respetando siempre el tiempo de cada uno.

Lo interesante de esto es identificar que a ese otro, lo podemos encontrar en el docente, en los otros compañeros y también en uno mismo, y será quien nos acompañe en el camino que recorreremos, razón por la cual se deberá propiciar el diálogo, como medio para instar el acompañamiento, pero también la escucha, hacia los demás como también hacia nosotros mismos.



## **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

A través de la articulación e integración de metodologías de aprendizaje como la clase magistral y el trabajo en grupo se propiciará que los alumnos puedan aplicar los conocimientos teóricos abordados a problemáticas reales planteadas por el docente.

Esta tarea resultará enriquecida sobre todo por la realización de un trabajo para los grupos que permitirá el dialogo y la exposición de ideas de cada uno, lo que facilitara la comprensión y aplicación de conocimientos adquiridos.

Se buscará a través de ese trabajo conjunto la adquisición de capacidades que los orienten a resolver conflictos relacionados con su labor como futuros profesionales.

### **Objetivos Generales**

- Generar autonomía en el ejercicio de la práctica laboral
- Aplicar los contenidos teóricos a casos reales.
- Posibilitar la formación de profesionales seguros y competentes.

### **Objetivos específicos**

- \*Propiciar la escucha y el dialogo mediante la exposición docente.
- \*Desarrollar una dinámica de trabajo en grupo cooperativo para el estudio de la temática propuesta.
- \*Desplegar actitudes cooperativas de trabajo
- \*Articular la teoría y práctica en el marco de las actividades o casos a analizar.
- \*Valorar los aportes de los compañeros
- \*Aportar sugerencias a partir de las valoraciones
- \*Reflexionar sobre lo abordado

## ACTIVIDADES

### Introducción

- **1- *Presentación dialogada -por parte del docente- de los temas a tratar y la manera en que se trabajará***

Como punto de partida se dedicará un tiempo para realizar una presentación personal tanto del docente que guiará el proceso, como breves presentaciones individuales de los alumnos, a fin de generar desde el principio un clima de comunicación, en el sentido que da Bixio (2000) a la expresión, esto es, como intencionalidad pedagógica pensada a priori por parte del docente: en un primer momento se instala como estrategia didáctica la idea de favorecer la comunicación, posibilitando además anticipar a los alumnos no sólo la manera de trabajar -realización de actividades grupales, individuales, presenciales y no presenciales- y la forma en la que serán evaluados, sino también como un modelo comunicativo e informativo.

La aclaración por parte del docente acerca de los temas a tratar ha sido incorporada como dialogo con una doble finalidad; por un lado la presentación como estructura comunicativa, y por otro con la finalidad de poder efectuar un salto hacia atrás indagando conocimientos previos, a efectos no sólo de reforzar conceptos asimilados sino complementarse con la nueva información. (Zabalza, 2003, p. 80). Ello permitirá al docente, a modo de evaluación diagnóstica o inicial, recuperar y conocer los saberes previos de los cursantes.

### Desarrollo

• **2- Marco teórico de los temas que se desarrollarán, exposición dialogada del docente.**

El docente abordará de manera expositiva los temas que se desarrollarán durante el cursado, complementando el marco teórico normativo con la proyección de dispositivos de apoyo (powerpoint, prezi, otros formatos). Asimismo, dirigirá preguntas a los alumnos a fin de ir profundizando y/o clarificando la temática a tratar. En el planteo de esta estrategia, el docente es consciente que a partir de las representaciones cognoscitivas y afectivas de los contenidos a abordar, reviste crucial importancia la manera en que se serán transmitidos: “En suma, los contenidos afectivos que puede transmitir junto a los contenidos que transmite.” (Bixio, 2000, p. 2). El powerpoint como recurso ha sido incorporado en términos de lo que Vigotsky considera gran sistema de mediación instrumental, que comprende el lenguaje verbal y los lenguajes audiovisuales, que funcionan como instrumentos psicológicos en tanto objetos

“...cuyo uso sirve para ordenar y repositonar externamente la información, de esta manera el sujeto puede organizar los datos en otros tiempos y espacios porque los representa en función de pautas que su propia cultura le provee. A estos estímulos, gracias a la mediación, los podemos recuperar para operar con ellos en el momento en que los necesitemos y no sólo y cuando la vida real nos lo ofrece.” (Bixio, 2000, p. 5).

Se combinarán con las explicaciones y proyecciones, además de las preguntas dirigidas a los alumnos, a fin de ir desplegando y/o complementando la información necesaria que surja para proveer a la construcción de aprendizajes. El docente asumirá una actitud comunicativa y una posición dispuesta a responder preguntas formuladas por los cursantes a la vez que generará interrogantes con la finalidad de interactuar con los alumnos, observar sus caras, lo que le permitirá recoger información y realizar lo que Samarti en su obra *Evaluar Para Aprender* considera evaluación informativa.

“En la evaluación formativa tradicional, la regulación del aprendizaje se considera que la lleva a cabo fundamentalmente el profesorado, ya que es a él a quien se le otorgan las funciones de detectar las dificultades y los aciertos del

alumnado, analizarlos y tomar decisiones. Sin embargo, está comprobado que solo el propio alumno puede corregir sus errores, dándose cuenta de por qué se equivoca y tomando decisiones de cambio adecuadas.” (Samarti, 2007, p. 2).

• ***3- Propuesta de actividad grupal a partir un caso judicial proporcionado por el docente a cada grupo a fin de analizarlo en el pequeño grupo.***

En este momento, es menester que el docente se posiciones en un rol comunicativo en lo atinente a la conformación y organización de grupos y considerará, en relación a una cantidad de 75 alumnos, la conformación de 18 pequeños grupos de 4 miembros cada uno.

“Si pretendemos que dentro de un grupo todos sus elementos interactúen, aporten y participen, es necesario limitar el número de componentes. También es necesario que el número de elementos sea suficiente para garantizar un mínimo de diversidad y riqueza de las interacciones. De esta manera, en cuanto al tamaño, el “grupo pequeño” podría tener entre 3 y 8 elementos, aunque el número ideal oscilaría entre 4 y 6 elementos.” (De Miguel Díaz, 2006, p. 72).

Se ha estimado como adecuada la formación de pequeños grupos conforme a la organización del recinto institucional y a los recursos con los que se cuenta: sillas fácilmente trasladables, espacio suficiente en el salón como para que los grupos puedan estar separados unos de otros, de manera de no interferirse mutuamente en el desarrollo de las actividades, la buena iluminación, y la posibilidad de que cada encuentro tenga una duración de 1 (una) hora.

Como criterios a evaluar se observarán las primeras reacciones de los alumnos en torno a la conformación de grupos, lo que demandará que el docente despliegue actitudes positivas sobre las actividades a desarrollar con posterioridad, a la vez que orientara a los alumnos para que se apropien de los objetivos de aprendizaje y de acción aplicables a la tarea planteada, buscando que sean ellos mismos quienes detecten y regulen sus dificultades y puedan buscar las ayudas necesarias para superarlas.

En cuanto a los recursos disponibles, creo que se trabajara de forma adecuada, ya que se cuenta con suficiente espacio, además de sillas y mesas móviles necesarias para la adecuada conformación de los grupos.

• **4- Entrega de materiales escritos (consignas, casos prácticos, bibliografía)**

En un segundo momento y en atención a la finalidad formativa del grupo de alumnos al que se dirige y a la interacción social que se persigue, se ha pensado combinar el método de aprendizaje cooperativo, con el estudio de casos prácticos, para lo cual serán proporcionados por el docente como materiales escritos; la consigna de análisis y resolución de un casopráctico real para ser analizado en el pequeño grupo y una guía que los oriente en el proceso. Por otro lado, se sugerirá material bibliográfico posible de ser utilizado para el análisis de los casos.

Se distribuirán tres consignas y casos diferentes -uno por grupo de modo que un mismo asunto pueda ser analizado por más de un grupo, situación que ha sido pensada no sólo para su abordaje en el pequeño grupo, sino también en miras al plenario que se llevará a cabo posteriormente.

Cabe mencionar que los casos han sido escogidos en función de la estrategia “centrada en el entrenamiento, en la resolución de situaciones, no dando la respuesta correcta de antemano sino estando abierto a soluciones diversas y a la consideración de singularidad y complejidad de cada caso y contexto” (De Miguel Díaz, 2006, p. 89).

Como criterios a evaluar en esta acción, luego de la entrega de la guía y de la consigna, se invitará a los participantes a realizar preguntas que estimen pertinentes respecto a las consignas de trabajo, las cuales serán tomadas por el docente como orientativas en cuestiones que requieran mayor explicación inicial. Se busca que los alumnos puedan planificar y anticipar la acción mediante lo que Samanti denomina “Base de Orientación”, a través de ella se intenta que puedan explicar el proceso que deben aplicar para ejecutar la tarea encomendada, mediante la exposición de las estrategias que utilizaran para resolver la problemática planteada.

“... brindando más o menos posibilidades de tomar decisiones por parte del interlocutor, o dicho en otros términos, que facilite la actividad constructiva por parte del alumno, en términos de lo que aporta para la construcción de su conocimiento, atribuyéndole un conjunto de significaciones que van más allá de la recepción pasiva de las significaciones que pudiera haberle atribuido originariamente el docente.” (Bixio, 2000, p. 2).

#### • 5- *Distribución de roles dentro del cada grupo*

Luego de la conformación de los pequeños grupos, será necesario que ellos mismos decidan la asignación de roles que desempeñará cada integrante, tratando de potenciar una interdependencia positiva. Por ello, estimo adecuada la estrategia de “... *asignar roles complementarios (secretario, moderador, animador...) a los distintos miembros del grupo en miras a los objetivos que se persiguen de aprendizaje cooperativo...*”, según sostienen Johnson, Johnson y Holubec (1999) en De Miguel Díaz (2006), con el agregado de un relator que dé cuenta de lo producido.

En este punto, conviene que el profesor ostente un conocimiento de las consignas y casos a tratar, de los objetivos que persigue, de las competencias que pretende se desarrollen, y de cómo se va gestando una dinámica particular en cada uno de los grupos; en otras palabras: exigirá su participación permanentemente activa en todo el desarrollo del proceso, y, puntualmente al inicio.

“Es importante en las fases iniciales reservar tiempo y espacio para compartir las expectativas e ideas previas de los alumnos sobre lo que puede ser el trabajo el grupo, sobre lo que debería ser, etc. De esta manera se pueden establecer consensos sobre los códigos o reglas de funcionamiento más eficaces”. (De Miguel Díaz, 2006, p. 74).

Todo esto permitirá que a modo de evaluación se pretenda conocer el clima inicial que se vive en los grupos, alentarlos, orientarlos e incentivarlos en el desempeño de sus roles, y, en base a lo percibido, proporcionar la información necesaria sobre los casos, en atención a la guía de trabajo que les ha sido proporcionada previamente y lo que se pretende que logren a partir de la actividad realizada.

“El mejor método que un profesor puede utilizar para que los estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje es transparentar, en sus clases, los procesos que el mismo puso en juego al aprender: sus dudas, sus criterios, sus opciones, sus hipótesis.” (Camilloni, 1998, p. 3).

• **6- Lectura del material de apoyo bibliográfico**

Esta actividad se desarrollará de manera no presencial, a fin de profundizar los conocimientos en forma individual y con antelación al próximo encuentro grupal, mediante lectura del material bibliográfico (códigos de procedimientos; código civil y comercial) que ayudarán como soporte para resolver los casos prácticos. Se informará sobre los sitios web disponibles y la posibilidad de acudir a la biblioteca con la que cuenta la institución.

Por otra parte, más allá del rol que cada uno desempeña dentro del grupo, que individualmente se nutran de la bibliografía propuesta y de la lectura individual de consignas, es indispensable para permitir el avance grupal, visto como un papel activo previo a la interacción.

En concordancia con ello, se plantea una autoevaluación como evaluación formadora de dificultades que pudieran haberse presentado (o no) al realizar la actividad, o bien, en el encuentro grupal, una formulación de inquietudes ante los demás miembros y el docente.

“La evaluación entendida como autoevaluación y coevaluación, constituye forzosamente el motor de todo el proceso de construcción de conocimiento. Sin evaluación de las necesidades del alumnado, no habrá tarea efectiva del profesorado. Y sin autoevaluación del significado que tienen los nuevos datos, las nuevas informaciones, las distintas maneras de entender o hacer, no habrá progreso.” (Samartí, 2007, p. 3).

• **7- Análisis en el grupo chico del caso**

“Es necesario desarrollar actividades iniciales en las cuales los alumnos van tomando confianza, apropiándose de su nuevo rol y del “espacio” grupal. De esta manera se podrá abordar una dinámica de trabajo con la participación y

liderazgo equilibrado por parte de todos los componentes. (De Miguel Díaz, 2005, p. 74).

Consecuentemente, se ha pensado que una vez reunidos en el espacio institucional, los miembros del cada grupo, que ya cuentan con la lectura previa inicien una segunda etapa de

“... análisis detenido del caso: identificación y formulación de problemas, detección de puntos fuertes y débiles, intentando dar respuestas, parciales o totales, a cada uno de los elementos que lo componen y la naturaleza de las decisiones a tomar, tareas que pueden realizarse en pequeños grupos.” (De Miguel Díaz, 2006, p. 89).

En este supuesto, se requerirá que los alumnos cuenten con una *notebook* por cada grupo a fin de que quien desempeñe el rol de secretario pueda ir plasmando en ella los avances del trabajo propuesto, según los aportes de cada integrante del grupo chico.

Esta etapa demandará el constante apoyo del profesor para guiar o clarificar los distintos puntos de vista, y se utilizará como técnica de trabajo cooperativo lo que Robert Slavin denomina *StudentTeamLearning-STAD*, en el cual

“El profesor proporciona información a los alumnos con regularidad. Cada alumno prepara y estudia esos materiales ayudándose y ayudando a sus compañeros. Cada poco tiempo se les realiza una evaluación individual pero solo tendrán refuerzo si todos los miembros de su grupo han alcanzado un determinado nivel de competencia.”(De Miguel Díaz, 2006, p. 74).

En esta instancia, la evaluación tomará el carácter de ponderación de cómo van evolucionando internamente los grupos, por lo cual el docente intervendrá constante y activamente al interior de los mismos, interpretando y clarificando los distintos puntos de vista y el proceso de mediación de los aspectos teóricos adaptados a las situaciones reales que vayan realizando los alumnos.

“La mejor regulación es la que se plantea inmediatamente después de detectar las dificultades y mucho antes de las actividades de evaluación finales. Hay



que evitar que a un pequeño error se le vayan sumando otros muchos y que todos juntos se conviertan en un obstáculo insuperable.”(Samartí, 2007, p. 14).

Cada dificultad debe ser abordada por separado, poco a poco cuando los alumnos las detectan solos o con ayuda de los compañeros o el profesor que tienen un problema.

#### **\*8- Conclusiones grupales**

Como actividad no presencial, se solicitará de cada grupo la elaboración de conclusiones.

“El hecho de buscar una comprensión e interpretación completa del caso, así como de las decisiones y posibles puntos de vista de su actor provoca un aprendizaje activo, que trasciende los límites del propio espacio de enseñanza-aprendizaje, y sirve para generar soluciones, contrastarlas e, incluso, ejercitarse en procedimientos de solución. (De Miguel Díaz, 2006, p.89).

El desarrollo de esta actividad permitirá a los grupos autoevaluarse en cuanto a su desempeño como tal, posibilitando que, en virtud de las conclusiones arribadas en forma grupal, el docente pueda vislumbrar su evolución a la vez que aplica la estrategia de corregulación entre los propios alumnos.

“Cuando se intercambian valoraciones entre iguales, se tiende a leerlas con más atención e incluso se discuten si no se está de acuerdo, cosa que no se hace habitualmente con las opiniones expresadas por el profesorado. Es objetivo final de estas ayudas es conseguir que cada alumno sea capaz de autorregularse autónomamente.” (Samartí, 2007, p. 11).

Hay que resaltar que el trabajo en grupo favorece a todo tipo de estudiantes, a los que tienen dificultades para aprender porque el pequeño grupo facilita la expresión de sus dudas y puntos de vista; y a los que no las tienen, porque al explicar su postura o razonamientos, se obliga a concretarlos y desarrollarlos, seleccionando los términos más adecuados.

***\*9-Plenario acerca de las producciones grupales mediante la exposición en una mesa redonda.***

Se ha escogido como estrategia el plenario, para facilitar la escucha e intercambio de experiencias e interpretaciones, al considerarlo como una herramienta enriquecedora de la producción del conocimiento. Para el mismo, se articulará una mesa redonda donde los alumnos podrán usar como recurso material lo plasmado por escrito en la *notebook* de cada grupo respecto a la resolución de los casos analizados.

El plenario sobre la actividad realizada propicia la comprensión y el aprendizaje de contenidos porque permite generar la concientización de los mismos y la identificación de ellos con situaciones reales: al exteriorizar opiniones, pensamientos e interpretaciones se profundizan conceptos, y al tomarse en cuenta las opiniones del otro se proyecta el propio pensamiento hacia una reflexión más profunda.

En esta actividad, el docente será un moderador que dirige, orienta y organiza el debate en el plenario, lo cual exigirá habilidad en el manejo del grupo para atenuar los efectos que las diversas opiniones pudieran provocar, sin que ello se traduzca en un menoscabo a la libertad de expresión.

Se evaluará el trabajo colectivo, que facilite la cooperación como herramienta para estimular el análisis y la comprensión; la comunicación, en la medida que permita o ayude a que los alumnos puedan corregir sus errores, darse cuenta de porqué se equivoca y tomar las decisiones de cambio adecuadas.

*Cierre:*

***•10.Plenario y reflexión final***

Como actividad final del grupo grande se invitará a realizar un plenario al que se lleve una reflexión final articulada sobre la base de las producciones vertidas en la mesa redonda y la forma de abordarlas.

La estrategia de plenario, mediante la exposición dialogada, promueve la escucha e intercambio de manifestaciones e interpretaciones individuales,

herramienta valiosa para la producción de conocimiento que va conformando lo significativo individual desde los aportes grupales.

“Así, por ejemplo, diremos que el alumno ha aprendido realmente un contenido curricular -un concepto, un hecho, un principio, un fenómeno físico o social o un procedimiento cualquiera de resolución de problemas- cuando sea capaz de atribuirle, otorgarle, algún significado.” (Coll 1990, en Bixio, 2000, p. 3).

Así, el docente como evaluación final, a través de preguntas individuales de forma oral comprueba los aportes que realicen los alumnos en el grupo grande al momento de intercambio de experiencias (actividad precedida de una autoevaluación), si los alumnos han podido desarrollar habilidades y competencias para el ejercicio profesional, como así también actitudes de tolerancia, flexibilidad de manejo de situaciones interpersonales, para apreciar, justamente, los aprendizajes significativos, en términos de Ausubel, que hayan podido construir; esto es:

“... cada vez que somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Así, la mayor o menor riqueza de significados que atribuiremos al material de aprendizaje dependerá de la mayor o menor riqueza y complejidad de las relaciones que seamos capaces de establecer.” (Bixio, 2000, p. 4).

La importancia de la evaluación final propuesta radica en comprobar si los alumnos pueden aplicar los contenidos o saberes abordados para interpretar y tomar decisiones con relación a situaciones distintas de las trabajadas en clase.



## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación tendrá lugar desde una doble perspectiva, por un lado, consistirá en una autoevaluación, efectuada por los propios alumnos quienes analizan, critican, discuten, discriminan, juzgan a partir de interrogantes generados durante la clase, como también en la realización del trabajo propuesto, consistente en reflexiones parciales; y fundamentalmente, en la final donde se determinará el grado de apropiación que han realizado de los temas abordados.

### Se proponen los siguientes:

- Pertinencia de interrogantes que formulen los alumnos a partir de las explicaciones del docente.
- Nivel de compromiso de los alumnos en torno a la conformación de grupos.
- Participación en el desarrollo de las actividades grupales.
- Calidad de los trabajos realizados a partir del grupo.
- Coherencia en la aplicación del marco teórico a casos reales.
- Conclusiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de casos prácticos.
- Capacidad de escucha e intercambio de opiniones desplegadas en los plenarios.
- Congruencia y grado de las valoraciones individuales y grupales referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Alcalá, M.T. (2002): El Conocimiento del Profesor y Enfoques Didácticos. Ficha de Cátedra. Resistencia: Facultad de Humanidades, UNNE
- Ardoino, J. (2005): *Complejidad y Formación: Pensar la Educación desde una Mirada Epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Barnett, R. (2001): *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa
- Bixio, C. (2000): *Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender*. Rosario: Homo Sapiens
- Bixio, C. (2003): *Como planificar y Evaluar en el aula: propuestas y ejemplos*. Rosario: Homo Sapiens
- Brockbank, A. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata
- Camilloni A. (1998): La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós
- Contreras Domingo, J. (1990): *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- De Miguel Díaz, M. (2006): *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza
- Díaz Barriga, A. (1990): *Ensayos sobre problemática curricular*. México: Trillas
- Fernández Lamarra, N. (2003): *La educación superior argentina en debate: Situación problemas y perspectiva*. Buenos Aires: EUDEBA
- Ferry, G. (1997): *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Gyarmati, G., Millas, J., Browne, C., De La Barra, A., Goic, A. Guzmán, M. (1984): *Las profesiones: dilemas del conocimiento y del poder*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile

- Litwin, E. (1997): *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós
- Martínez, A. y Musitu, G. (1995): *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea
- Pérez Gómez, A. (1995): La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la escuela* 26, 7-24
- Perkins, D. (1997): *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa
- Samartí, N. (2007): *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
- Sanjurjo, L. (2011): “La clase: un espacio estructurante de la enseñanza”. *Revista de Educación*. Año 2 N° 3. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/46](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/46)
- Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Souto, M. (2000): *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Souto, M. (1993): *Hacia una Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Steiman, J. (2009): *Más didáctica en la educación superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Zabalza, M.A. (1997): *Diseño y desarrollo curricular*: Madrid: Narcea
- Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea