

INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES. PROCESOS METACOGNITIVOS EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

*Prof. Esp.Lic. Susana del Valle N. Copertari
(Universidad Nacional de Rosario)*

Resumen

El trabajo que presentamos intenta comunicar algunas reflexiones que estamos llevando a cabo sobre la importancia que adquiere la investigación educativa del docente sobre su propia práctica, en este caso, sobre una experiencia de Educación a Distancia en la Facultad de Ciencia Política y RRH (U.N.R.). Años 1999-2000.

Investigación, sobre nuestras acciones y pensamientos después que la práctica ya ha sido completada. Práctica como la actividad de enseñanza y aprendizaje práctico que se realiza en un período determinado y en un lugar determinado.

La investigación del docente sobre su práctica es un problema complejo y ha sido poco estudiado. Edith Litwin (1999) afirma que hoy más que pensar en el estudiante y sus nuevas maneras de pensar, habría que pensar en el docente y sus nuevas maneras de pensar la "buena enseñanza", para favorecer guiones metacognitivos de comprensión genuina en los estudiantes.

Palabras clave

Educación a Distancia, Prácticas docentes, Procesos metacognitivos, Configuración didáctica, comprensión

Summary

This work tries to communicate some reflections we are making about the importance of professional educational investigation about his/her own

practice, in this case, about Distance Education experience in Politic Science and International Relationships (N.U.R.). Years 1999 and 2000.

Investigation, about our actions and thoughts after the practical experience had been completed. Practical as the teach and practical learning which are made in a special period and place.

Professional Investigation about his/her own practical is a complex trouble and has not been studied enough. Edit Litwin (1999) affirms that today we should think about professional and his/her new ways of thinking "Good learning", to make easier metacognitive of genuine compression strategies in students, instead of thinking about students and his/her new ways of thinking.

Keywords

Distance Education- Teacher Practices- Metacognitive processes - Didactical Configurations- Compression.

Introducción

El trabajo que presentamos acerca algunos avances que venimos realizando a nivel teórico y del estado de la cuestión que nos preocupa como docentes-investigadores de la UNR, en el marco de un Proyecto de Investigación (POL 94), dirigido por la autora de esta comunicación y radicado en el Instituto de Investigaciones -Secretaría de Ciencia y Técnica- de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), acreditado por Ordenanzas 628 y 629 del 16/11/2006, de duración trienal (Res. C.S: N° 847/06). "**Los procesos metacognitivos en las prácticas docentes universitarias en educación a distancia con alumnos ingresantes**" junto a la Prof. Mg. Ana María Trottini (Escuela de Comunicación Social) y al Prof. Lic Esp. Ramón Fica Carrasco (Escuela de Ciencias de la Educación) como investigadores, y los alumno/na Roberto Bisso y Ninoska Carrasco Gonzalez, en calidad de participantes.

La investigación de experiencias sobre la práctica docente, en este caso de Educación a Distancia en las Universidad, es un problema complejo y poco estudiado. Nos preguntamos, cuál es el valor que adquieren las experiencias innovadoras de enseñanza a distancia en la universidad desde el pensamiento del profesor, para enseñar estrategias metacognitivas y generar en los estudiantes distintos desempeños de comprensión flexible

en sus aprendizajes, hasta alcanzar la comprensión genuina, desde la perspectiva de una "buena enseñanza" (Litwin, E.,1997)

Acerca del origen de la experiencia

Las problemáticas abordadas en este trabajo están presentes en:

Las Actas de reuniones docente a partir del año 1996, cuando un grupo de docentes interesados en resolver algunos de los problemas que se vivían en la práctica docentes, comenzamos a trabajar en el tema Educación a Distancia.

Este interés se enmarcó luego como un objetivo del Proyecto FOMECE 603. Aprobado por resolución N° 1217/96 para dictar un Curso de Orientación para ingresantes en 1997, a la Carrera de Comunicación Social- Facultad de Ciencia Política y RRH. UNR.

Se informó a todos los docentes, especialmente a los del primer año de la carrera, acerca de las actividades que se desarrollarían en el área de Educación a Distancia, en el marco del proyecto FOMECE, convocándolos a participar a través de un Proyecto de Cátedra, en el marco de la Modalidad de Educación a Distancia con clases semipresenciales.

Aquí apareció el problema de la Formación Docente en la modalidad para llevar adelante el Proyecto, para lo cual se contrató a especialistas a fin de dictar Seminarios y llevar adelante talleres que tuvieran que ver fundamentalmente con la planificación de las actividades, materiales didácticos, tutorías, etc. Se realizaron registros escritos de los Seminarios y los Talleres, donde se programaron encuentros de formación docente de las cátedras involucradas y de acuerdo al cronograma previsto en el proyecto. Los seminarios, talleres y reuniones estuvieron a cargo de dos consultoras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Especialistas en el área de Educación a Distancia y en Didáctica: la Dra. Edith Litwin y la Lic. Graciela Vottero.

Se realizaron Seminarios con la Dra. Edith Litwin para el desarrollo de un programa de Formación docente (1997) al que asistieron docentes interesados en la modalidad. El trabajo en las distintas jornadas permitió que los docentes de las cátedras intervinieran en el programa de implementación de la modalidad semipresencial en materias del primer año y pudieran expresar sus inquietudes sobre la nueva modalidad, como así también apropiarse de los conocimientos más significativos de la Modalidad a Distancia, desde lo conceptual y procedimental, pero también tomar contacto con otras experiencias a nivel internacional, más precisamente regional y nacional.

Se informó sobre las dificultades que suponía poner en marcha una oferta dual, presencial y a distancia, especialmente por la necesidad de una gestión y organización especial, una estructura administrativa, de seguimiento de alumnos, de trabajo docente y la necesidad de reglamentar la modalidad respetando las exigencias del Ministerio de Educación, conforme a la Ley de Educación Superior N° 24.251 y Dcto. N° 173/96 que crea la (CONEAU) y reglamenta los arts. 44, 46 y 47 de la Ley de Educación Superior (LES) y Dcto N° 705/97, que modifica y complementa al anterior, determinando la acreditación de los organismos que acreditan y evalúan.

Contamos con documentos y materiales escritos sobre estos registros, en el área de Educación a Distancia de la Facultad, que ya hemos analizado en la primera fase de nuestra investigación.

Existen registros de los materiales impresos por la consultora Lic. Graciela Vottero (1997) para el Curso de Capacitación docente, donde se trabajó sobre el Diseño de Materiales en la Modalidad Semipresencial, con la participación de todas las cátedras interesadas en realizar proyectos en el área.

Muchas cátedras comenzaron a implementar junto al curso de ingreso proyectos de cátedra para el dictado a distancia a implementarse a partir del año 1998, como fue el caso de Antropología, donde la autora de este trabajo participó activamente en la planificación, diseño, elaboración de los materiales didácticos y tutorías presenciales y electrónicas.

Existen registros de las visitas en 1997, de docentes mexicanas que se desempeñaban en la UNAM y en otras Universidades, con una trayectoria importante en la modalidad, las Dras. Delia Covi Druetta y Florence Toussaint, quienes dictaron una conferencia sobre Nuevas Tecnologías en la Enseñanza, que permitió vincularnos con el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa ILCE de México. Con ellas trabajamos en un Proyecto conjunto, a fin de diseñar programas de Radio Educativa.

La experiencia del curso para ingresantes 1997, resultó muy valiosa ya que fue la primera actividad realizada con esta modalidad.

La evaluación de estas experiencias mostró fortalezas, también debilidades y limitaciones, ya que el problema de la disminución de la deserción en los primeros años, es muy complejo y obedece a múltiples causas. No obstante en los resultados de la investigación realizada en el marco del FOMECE, pudimos analizar que las cifras arrojadas en relación al análisis de la problemática planteada, fueron positivas para los alumnos de primer año -que pasaron por el curso de orientación a distancia- porque pudieron regularizar y/o promocionar, más materias en relación a los ingresantes de años anteriores. (1)

Acerca del planteo del problema

No hay recetas únicas en el proceso de enseñar y aprender, sino experiencias innovadoras, como las que se han venido implementando en la Facultad de Ciencia Política y RRII-UNR (1996 a 2000). Según manifiestan los docentes en sus escritos - con muchísimo esfuerzo- que son dable de rescatar y profundizar, ya que con esta modalidad creen haber encontrado una herramienta "noble", sobre la que se debe investigar y reflexionar desde otras perspectivas teóricas, en el terreno de la investigación educativa - que aún con sus fortalezas y debilidades- brinda una posibilidad diferente al estudiantado para no quedar excluido del sistema. Todo ello, en resguardo de democratización de la educación en el Nivel Superior universitario, para todos aquellos sujetos que por diversos motivos necesitan optar por este tipo de educación no tradicional, a Distancia.

Frente a la crisis del sistema educativo, la adopción de esta modalidad surgió en un primer momento como respuesta a la demanda masiva del estudiantado de cursar la Carrera de Comunicación Social, que puso a los actores involucrados, frente a serias dificultades de infraestructura edilicia, pocos cargos docentes, la mayoría con dedicaciones simples, problemas de financiamiento, etc.

Hoy, después de haber transitado por esta experiencia, muchos docentes estamos convencidos de que hemos generado una alternativa innovadora, que no es de segundo valor respecto de la tradicional presencial sino que la entendemos como complementaria y deseáramos resignificarla desde el lugar de la práctica, para no perder un espacio alternativo muy importante, por el cual y para el cual nos hemos formado, perfeccionado y capacitado con dedicación y compromiso.

Algunos docentes hemos tenido que abandonar este proyecto debido al cambio del Plan de Estudios, ya que no hemos encontrado respuestas políticas e institucionales que nos permitieran continuarlo. El Proyecto FOMECE se dio finalizado por el Banco Mundial en el 2000, y sólo la cátedra de Redacción I de primer año de la carrera continuó ofreciendo una alternativa a distancia, en la carrera de grado, a través de una tutoría electrónica para una veintena de alumnos. Perrelli, L. et al, La Trama (2003: 21 a 27)

No obstante se hace necesario analizar esta experiencia desde lo epistemológico-metodológico y pedagógico-didáctico, no sólo desde la formación docente en éste área, sino también, desde las evaluaciones que docentes y alumnos han hecho y hacen de esta experiencia y que tienen que ver con las prácticas docentes.

Nuestro interés en esta investigación está puesto en el pensamiento de

los profesores, en relación a la utilización de prácticas metacognitivas tendientes a favorecer una comprensión flexible y genuina en los estudiantes, en el marco de “configuraciones didácticas”, que den cuenta de manera distintiva de las características de la buena enseñanza. (Litwin, E: 2000 b, p. 99)

Es de destacar que la Educación a Distancia no reemplaza a la formal presencial y es una oferta que se produce “además de” y no “en vez de”. Copertari, S., (2004: 124) (2)

Desde este lugar nos preguntamos:

-¿Qué lugar ocupan los procesos metacognitivos en la Educación a Distancia con alumnos ingresantes en el Nivel universitario?

-¿Cuáles son las problemáticas específicas que presenta la heterogeneidad de los alumnos que asisten, en relación a los problemas pedagógico-didácticos que los docentes deben resolver creativamente?

-¿Qué estrategias ponen en juego los docentes en sus prácticas, desde esta modalidad, para promover la reflexión metacognitiva en sus alumnos?

-¿Qué lugar ocupan los procesos metacognitivos en los docentes a partir del análisis de las configuraciones didácticas que se inscriben en la “buena enseñanza”?

-¿Qué procesos metacognitivos debemos realizar como investigadores, tomando como base las evaluaciones que docentes y alumnos realizan de la experiencia?

La actividad metacognitiva desde esta perspectiva, implica la implementación de estrategias de regulación de la cognición y autorregulación que el sujeto realiza en el proceso de enseñar y aprender. Instancias donde las preguntas y autopreguntas cumplen un rol fundamental en esta investigación educativa, para reconocer potencialidades, capacidades, limitaciones, detectar dificultades, fortalezas y debilidades y construir un “nuevo conocimiento” sobre el tema.

La universidad tiene como objetivo fundamental el dominio del conocimiento, como así también su construcción y producción socialmente significativa, para ello el estudiante se enfrenta a la gran cantidad de conocimientos e información que ella proporciona a través de diversas estrategias de aprendizaje y de enseñanza, para lo cual se requiere una disponibilidad de recursos cognitivos y su activación, que dependen del tipo de propuesta de enseñanza, del material didáctico, de la estrategia pedagógica, de los recursos materiales y simbólicos utilizados, tomando en cuenta la ventaja diferencial que brinda cada uno, y de la conciencia que el sujeto

tenga de sus propias habilidades cognitivas, es decir, acerca de la metacognición.

Es por ello que compartimos con Idilma Vargas y Martha Cecilia Arbeláez Gómez (s/f) en su trabajo sobre “Las consideraciones teóricas acerca de la metacognición”, que este área de la psicología cognitiva se convierte en un aspecto importante a investigar, para indagar si realmente los guiones metacognitivos utilizados en las diferentes modalidades de enseñanza, ya sean (presencial, a distancia y virtual), propician en el estudiante una reflexión de sus procesos mentales y la efectividad de ellos en el proceso de aprendizaje.(3)

Acerca del encuadre teórico conceptual

La imagen social de la Educación a Distancia ha ido cambiando y diferenciándose de la “educación abierta”, de la “capacitación a distancia” y de otro tipo de enseñanza “independiente” en tiempos de globalización.

En los umbrales de un nuevo milenio y ante la masividad del ingreso de nuevos conjuntos sociales a la Educación Superior, Lugo M. T. y Schulman D. (1999) afirman que cambia el rumbo de la Educación a Distancia, la emergencia de un nuevo paradigma teórico de los aprendizajes: las llamadas teorías cognitivas y constructivistas. Agregamos también, desde la pedagogía de la comprensión los aportes de Piaget, J.; Vygotsky, L.; Ausubel, D.; Perkins, D y Gardner, H.

Nuestra preocupación central está enmarcada en el respeto de la complejidad de la situación educativa y de cómo los sujetos construyen sus conocimientos, en relación a los procesos metacognitivos que ponen en juego, y que a la vez a diferencia de las formas tradicionales, estos conocimientos pueden ser resignificados en forma general.

Desde esta concepción, nuestra propuesta concreta es analizar el vínculo entre teoría y práctica como elementos nodales del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo procesos de comprensión de significados, en situaciones particulares de la trama de relaciones socioculturales y en un devenir histórico, entendiendo a la educación como una práctica social y política.

Coincidimos con Lugo, M. T. y Schulman (1999) en que “la utilización de este término es cada vez más amplio y algunos autores suelen utilizarlo de manera indistinta junto con las nociones de “educación abierta”, “estudio independiente” y “capacitación a distancia”. La educación a distancia se ha vuelto en los últimos años una preocupación central de los pedagogos y teóricos de la educación.

Lugo M., T. y otros (1999) analizan que los rasgos que caracterizan la educación a distancia hoy, según la propuesta de Keegan (1996) son:

“La cuasi permanente separación de profesores y estudiantes a lo largo de la mayor parte del proceso de aprendizaje (esto la distingue de la educación convencional cara a cara).

La influencia de una organización educativa tanto en la planificación y preparación de materiales de aprendizaje como en el establecimiento de servicios de apoyo para los estudiantes. Esto la distingue del estudio privado y de la autoenseñanza.

El uso de medios técnicos – impresos, audio, video, computadora – para la relación entre profesor y estudiante y como soporte de los contenidos.

El establecimiento de una comunicación bidireccional para que los estudiantes puedan mantener e incluso iniciar un diálogo. Esto la distingue de los otros usos de la tecnología educativa.

La cuasi permanente ausencia del aprendizaje en grupo a lo largo de la mayor parte del proceso de aprendizaje, de modo que a las personas se les enseña usualmente de forma individual antes que en grupo, con la posibilidad de encuentros ocasionales, ya sea cara a cara o por medios electrónicos, con propósitos didácticos y de socialización”.

Los docentes que trabajamos en la experiencia de la Escuela de Comunicación Social agregamos otro, el que hemos implementando en nuestra Facultad “las clases semipresenciales” a través de módulos didácticos y acciones tutoriales en forma individual y/o grupal (dos o tres alumnos, que producen grupalmente), respondiendo a una demanda de 600 alumnos ingresantes a primer año, en los años 1999 y 2000 con pocos docentes y designaciones con cargos simples. Taborda, M. y Copertari, S., (1999)

La mayor parte de las nuevas aportaciones tratan de relacionar la educación a distancia con la teoría general de la educación y con los planteamientos de la tecnología educativa.

Con la educación presencial Lugo, M. y otros advierten citando a Garridson (1993) que, “la única diferencia real es que la mayor parte de la comunicación entre el profesor y los estudiantes es mediada. Sin embargo, esto no representa una disminución de la calidad de la transacción educativa o una reconceptualización del mismo proceso educativo”.

La “capacitación a distancia”, es aquella propuesta educativa dirigida a adultos que trabajan, centrada en el aquí y ahora, tratando de brindar respuestas a los problemas que éstos enfrentan en su vida laboral. Se caracteriza por permitir una gran flexibilidad de los tiempos de aprendizaje de

los destinatarios, por potenciar el auto-aprendizaje y por combinar diversas formas de presentación y construcción de los conocimientos. Lugo, M. T. et. al. (1993: 13)

Para Ander Egg (1997), “la educación abierta, hace referencia a la organización educativa que es abierta en cuanto a espacios, tiempo, contenidos, acceso y métodos. Generalmente se hace mediante correspondencia, radio, televisión, que suele completarse con educación presencial (contacto de profesor-alumno de tipo tutorial). En la educación abierta, la organización curricular se suele estructurar en sistemas modulares”.

“La Educación a Distancia, consiste en una forma de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de educación es posible, siempre que se den dos condiciones básicas:

- que exista capacidad de autoaprendizaje en el estudiante que opta por esta modalidad y, además, interés, motivación y autodisciplina, para realizar este tipo de estudios;
- que haya funcionalidad didáctica en el medio-canal utilizando para llegar a los alumnos. No basta con utilizar material didáctico elaborado, como textos o libros de estudio clásicos; es necesario que sean elaborados expresamente para ser utilizados en esta modalidad de enseñanza y aprendizaje, ya se trate de material impreso, audio, video, ordenador, o bien, como puede ser, por vía Internet u otro tipo de redes”.

Las primeras experiencias de sistemas a distancia quedaron asociados con la idea de que es una propuesta formativa en soledad y que los estudiantes tienen escaso o ningún contacto con algún tutor o docente encargado de orientar, guiar y motivar en el transcurso de su formación, que no es nuestro caso.

“Los aportes teóricos desde la psicología cognitiva, abrieron un campo de oportunidades educativas que cambiaron el escenario educativo en general y la educación a distancia en particular. Se comienza a poner el acento en la forma en que cada estudiante tiene de apropiarse y construir conocimiento. Se valoriza el autoaprendizaje, y el estudiante comienza a ser considerado sujeto de su propio desarrollo cognitivo: estudia en forma independiente, busca una mayor autonomía intelectual, creativa y activa”. Lugo, M. T. et. al., (1999: 17)

Edith Litwin (1995:18) sostiene que “(...) la educación a distancia constituye una respuesta solidaria frente a la diversidad de problemas que dificultan la asistencia regular a clase y una opción innovadora que atiende a estilos y posibilidades diferentes. No fomenta el aislamiento de los estu-

diantes sino que trata de encontrar formas solidarias y cooperativas de trabajo, que construyan diálogos para la comprensión crítica y reflexiva (...)"

La educación en la era de la información y las nuevas tecnologías, más aún para la formación de futuros profesionales en Ciencias de la Comunicación, nos invita a considerar distintas alternativas por fuera de la propuesta tradicional, como ser la posibilidad de la formación docente en la preocupación común por comprender y mejorar las prácticas docentes con estrategias metacognitivas, perspectiva que nos da también, la Educación a Distancia.

La práctica docente y los conocimientos profesionales de los profesores han sido hasta ahora poco estudiados. Entre los profesores está extendida la opinión de que sus conocimientos profesionales no constan únicamente de lo que una vez aprendieron en su formación teórica. A menudo se sostiene que los enseñantes comienzan su carrera profesional con un saber teórico que a veces no es especialmente útil para la práctica cotidiana.

Es importante para una mejor comprensión de esta realidad, analizar la aplicación de los conocimientos científicos, disponer, desde lo deseable, de conocimientos acerca de , en qué consiste el saber profesional de los enseñantes y cómo éste se relaciona con los conocimientos de la propia disciplina, de la pedagogía, de la didáctica y de la psicología.

¿Qué se puede esperar de los conocimientos teóricos en la práctica y qué relación mantienen, con los conocimientos profesionales, más aún si se pretenden desarrollar en una modalidad que requiere de una formación teórico y práctica? Esto debido a la heterogeneidad que presentan los alumnos que adoptan esta modalidad, a distancia. Más aún cuando este tipo de educación, se intenta aplicar con alumnos ingresantes a la Universidad.

Los conocimientos profesionales según Bromme, R. (1988:19), en el oficio de los enseñantes se trata de transmitir conocimientos como una parte del trabajo cotidiano, este concepto incluye además, los conocimientos científicos necesario para el ejercicio de la profesión, que son los que estructuran el proceder del profesor y que tiene que ver con la toma de decisiones sobre la tarea cotidiana, una planificación, la aplicación de determina metodología de trabajo, de estrategias facilitadoras del proceso de enseñar y aprender, el modo de puesta en marcha y ejecución del programa, los recursos, la evaluación y los instrumentos pertinentes.

El saber profesional incluye, elementos teóricos, reglas empíricas y experiencia práctica y el metaconocimiento sobre el contenido. Conocimientos profesionales y conocimientos teóricos no son mismo y en una experiencia de Educación a Distancia , esta es otra cuestión a tomar en cuenta,

si nunca se ha trabajado en esta modalidad ya que muchos docentes se han formado en carreras de grado tradicionales. Por el contrario la práctica de la enseñanza no está fundamentada teóricamente sino que implica que cada uno vaya abriendo su propio camino y perfeccionamiento profesional.

El aprovechamiento práctico de las teorías se están viendo en investigaciones sobre las propias prácticas docentes y sus resultados son auspiciosos, las investigaciones cognitivas sobre los profesores, como una de las líneas de investigación han abierto un camino rico en producciones científicas.

En este campo se examinan los procesos y estructuras del tratamiento de información por profesores en relación con su trabajo diario y la preparación de las mismos, con distintos puntos de vista metodológicos y de orientaciones teóricas variadas.

Lo que subyace en los primeros trabajos, es la idea de que la actuación de los profesores depende notablemente de cómo interpretan el entorno escolar, qué metas persiguen y cómo aprovechan y califican las informaciones que se ponen a su alcance. Bromme, R (1988) expresa que hay referencias en trabajos como los de Calderhead, (1984); Bromme y Halkes, (1986); Clark y Peterson, (1986), Hofer, (1986), Villar Angulo, (1986).

Las expectativas, son expresión de una cierta epistemología sobre la relación entre conocimiento científico y conocimiento práctico. Algunas jerarquizando los primeros y otros los segundos.

En verdad, esta epistemología del conocimiento práctico está ampliamente extendida en los últimos años y alienta la expectativa de trabajar sobre investigaciones que tengan que ver con la práctica, pero debemos reconocer que desde el punto científico-teórico, es un campo que se presenta, o nos lo presentan, como muy problemático, desde distintas vertientes teóricas, que investigan sobre el particular, más complejo aún en el campo de las Ciencias Humanas. Ciencias que, desde el positivismo y neopositivismo se las considera como subdesarrolladas y sin "objetividad" científica.

Una aplicación de las teorías correspondientes a las ciencias empíricas, que directa o indirectamente investigan temas escolares relevantes, han sido alimentadas por puntos de vista científico-teóricos, según los cuales la práctica diaria con fundamento científico es, en principio, como si se experimentara.

El trabajo del enseñante al aplicar conocimientos teóricos se entendería como análogo al del científico, que saca conclusiones de las teorías y las comprueba. Bromme, R: (1988:20)

Este mismo autor, Bromme, sostiene que a este tipo de modelo el sociólogo Schön (1983) lo describió como modelo del racionalismo técnico y que se desarrolló más precisamente en el llamado racionalismo crítico de Pim y Tilman (1973), entre otros. En el campo de la psicología cita más adelante los trabajos de Bromme y Hömberg, 1986; Herrmann, (1979); Krapp y Heiland, (1986) y en las ciencias de la educación Drerup y Terhart, (1979). No obstante, aclara que se desarrolla otra perspectiva teórica con los aportes de los trabajos realizados por M. Bunge (1967, II).

En vista a las perspectivas teóricas señaladas por Bromme, R (1988), podemos decir que quedan los fundamentos de la práctica cotidiana, en una relación muy escasa, con las teorías científicas, puesto que en muchas oportunidades se advierte el desconocimiento del contexto en el que las prácticas se inscriben.

Los conocimientos prácticos por una parte son, muchas de las veces, de otra génesis que los resultantes de la labor de los científicos básicos y por la otra, los conocimientos teóricos necesitan de una transformación heurística y de una integración para poder devenir en conocimientos prácticos, según las disciplinas o campo de investigación, y sus campos de aplicación.

Desde este lugar podemos decir que actualmente se hace necesaria una colaboración estrecha en el campo de la investigación de este problema relación teoría- práctica, praxis (reflexión-acción), que consiste en la necesidad cada vez más frecuente, de examinar los conocimientos que los docentes tienen sobre sus propias prácticas, para ir resignificándolos permanentemente.

Estos conocimientos son de naturaleza muy particular y debido al gran abanico de posibilidades temáticas y de problemáticas a tratar que se presentan en las prácticas cotidianas, ameritan ser pensados y estudiados en el día a día.

El sentido del conocimiento de estos conocimientos tiene que ver con la posibilidad de que puedan proporcionar información y datos sobre cómo deben prepararse las teorías que serán llevadas a la práctica en términos de conocimientos profesionales articulados y relacionados con la práctica docente.

Achilli, E. (1998) nos dice que la práctica docente está constituida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas- históricas – como también por las significaciones y sentido que esos condicionantes adquieran en la conciencia del docente.

Es el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente y que adquieren

una significación tanto para la sociedad y la comunidad científica, en cuanto sean pasibles de ser investigados, y también para los docentes mismos. Todo ello enmarcado en una actitud crítica y reflexiva de su quehacer cotidiano.

P. Freire (1997:46) afirma (...) “ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica. No hay práctica verdadera que no sea ella misma un ensayo estético, ético, social y político”.

Las teorías deben contemplar la totalidad de la situación vital, con el objetivo de invitarnos a reflexionar sobre nuestras prácticas, en relación a la construcción, adquisición o apropiación del conocimiento.

Bromme, R., (1988) cita a Collins, Brown y Newman (1989) cuando afirma que éstos, por otra parte, identifican abordajes para la enseñanza que tienen su génesis en la investigación cognitiva.

Cuando se plantea el problema del método o métodos de enseñanza, rescatamos algunas propuestas que consisten en mostrar a los estudiantes los procesos del pensar característicos de las actuaciones expertas, a fin de:

- a) favorecer al reconocimiento de los problemas que surgen cuando resuelven las tareas;
- b) generar soportes o andamios para ayudarlos a resolver situaciones problemáticas;
- c) poner especial cuidado en retirar los soportes cuando ya pueden trabajar independientemente;
- d) tratar de que manifiesten sus formas de resolución, comparando dichos procesos, con los modelos iniciales si los hubo o con la actuación experta;
- e) estimular no sólo a que resuelvan problemas sino a que se los planteen.

Estos rasgos característicos de las actuaciones expertas los retoma la Dra Litwin, E., (1997: 42-43)

Es de este modo que entendemos la enseñanza como un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico que se genera, - sea la clase tradicional o a distancia - se puede alcanzar, como afirmáramos anteriormente, a partir de y con los sujetos implicados en este proceso.

Una clase en el marco de las configuraciones didácticas de la "buena enseñanza" será reflexiva y crítica en términos de comunicación didáctica - sea cual fuere el soporte técnico que se utilice - si pone en juego una trama discursiva, que de suyo puede utilizar múltiples y variados signos, códigos, que sirvan para clarificar conceptos, procedimientos y actitudes.

Las formas que adquiere la interacción constituyen expresiones de un determinado tipo de pensamiento. Litwin, E. (1997:44) nos dice al respecto que sobre esta línea de pensamiento se pueden inscribir dimensiones de una nueva agenda didáctica, para la cual alude al concepto de "configuraciones didácticas", entendidas como estructuras explicativas de prácticas de la enseñanza que implican el reconocimiento de conjuntos inacabados, abiertos y en construcción.

Parafraseando a la misma autora decimos que es una manera de particular constructo interpretativo alternativo para el análisis de las prácticas, como la manera particular que despliega el docente para favorecer procesos de construcción del conocimiento.

Estas configuraciones les han servido en sus investigaciones sobre la práctica universitaria, para identificar distintas dimensiones de análisis, que fueron persistentes a lo largo de una clase y que por esa persistencia tuvieron la clase, permitiendo tal identificación.

Mediante ellas han podido reconocer y en algunos casos validar, - con los docentes - los distintos modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que manejan 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 involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.

En el trabajo de investigación realizado por la Dra Edith Litwin (2000b) y su equipo en la Universidad de Buenos Aires, reconocieron ocho configuraciones didácticas en la clase universitaria sobre las prácticas de la enseñanza, aunque reconocen que existen otras, que las ubican en el límite de la buena enseñanza, denominadas configuraciones en el borde de la agenda didáctica.

En el trabajo investigativo que venimos desarrollando sobre este tema, la mirada está puesta fundamentalmente en analizar cuáles fueron los procesos metacognitivos que se dieron en las prácticas docentes universitarias en Educación a Distancia, con alumnos ingresantes en los años 1999

y 2000 en la de Antropología, que aporten alternativas a la problemática planteadas en nuestra investigación. Éstos, surgirán y se irán construyendo y reconstruyendo a partir del análisis de la información reunida.

La misma autora que venimos citando reconoce que en todas las configuraciones inscriptas en la buena enseñanza, la práctica trasciende el mismo campo, porque da cuenta de una construcción social en un aquí y ahora, de un docente preocupado porque todos los procesos comprensivos que él genere se enmarquen en una práctica social, pluralista y democrática de la enseñanza.

Esta consideración nos resulta importante en el marco de una enseñanza a distancia, con alumnos que ingresan a la universidad, a los efectos de poder ver como democratizar la educación, debido a la heterogeneidad del conjunto social, que ingresa a éste nivel de la enseñanza superior.

La enseñanza, como actividad, despierta en nosotros una serie de imágenes bastante comunes, dado que está enraizada en el lenguaje y en la experiencia cotidiana. No es sólo objeto de los especialistas o de los profesores. Todos tenemos experiencia práctica, ya que conocemos los ambientes escolares.

Las prácticas y las palabras, tienen su historia y reflejan las actividades en las que se han forjado los significados que arrastran hasta nosotros, proyectándose en nuestras acciones y pensamientos, en la forma de sentido a la experiencia. (Gimeno Sacristán J., 1983:137)

Frente a la necesidad de ofrecer a los estudiantes una formación más flexible y polivalente, tendiente a promover la autorregulación de su propio aprendizaje, podemos señalar que desde hace algún tiempo, esta preocupación se ha generalizado cada vez más en el colectivo docente, según Montserrat Castelló- Carles Monereo (2002), esta preocupación está focalizada en la necesidad de promover orientaciones didácticas, que enfatizan la importancia de enseñar a los alumnos a aprender y a pensar por sí mismos, en las distintas áreas de contenido y de formas de procedimientos para los aprendizajes, de distinto nivel de generalidad.

La reflexión metacognitiva, podemos afirmar hace su primera aparición en 1970, con un psicólogo del desarrollo, J. H. Flavell y sus colaboradores. Sus estudios han sido considerados pioneros sobre el conocimiento que poseen los alumnos de sus mecanismos de memoria. En la década del 80 con los enfoques constructivistas en la enseñanza y el aprendizaje, se introduce esta mirada y se convierte central dentro de la psicología educativa, también para las prácticas docentes.

"El concepto de metacognición es relativamente nuevo en el campo de

la psicología del aprendizaje, aunque en las últimas décadas se ha incrementado notablemente el interés dedicado a esta "capacidad", "estrategia", "conocimiento" o "experiencia" y su tratamiento es escaso, todavía, en el campo de la enseñanza". (Sanjurjo, L., 2002:30)

Hay tres aspectos básicos que delimitan cualquier investigación, en este sentido, en el marco de una "enseñanza estratégica" o estrategias para el aprendizaje comprensivo en el ámbito de la enseñanza que consistirán en: desentrañar la naturaleza y conceptualización; la forma de organización de la enseñanza y el rol docente para promover un tipo de aprendizajes caracterizados por mostrar un alto porcentaje de autonomía en la consecución de los aprendizajes o "aprendices estratégicos" (4)

Parafraseando a Sanjurjo, L., (2002:30 a 31) acordamos en que trabajar con el concepto de metacognición nos posibilita nuevas articulaciones respecto de la enseñanza, en la búsqueda de significatividad en los aprendizajes de la práctica docente. Aparece como estructurante para la comprensión de complejos procesos de la enseñanza y el aprendizaje, como instrumento clave que nos acerca a la problemática del conocimiento sobre el conocimiento, sobre la consideración por parte de la propia persona de sus estrategias y procesos cognitivos.

Es desde este lugar que creemos fundamental la toma de conciencia acerca de los propios procesos que el docente pone en juego a la hora de planificar y poner en acción la enseñanza y las implicancias de ésta sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Una enseñanza que favorezca una actividad metacognitiva en la utilización que los estudiantes hacen de sus conocimientos y en especial de los procedimentales, puede promover la "garantía" que lo aprendido se transfiera democrática y constructivamente.

Enseñar a aprender significa, desde esta perspectiva, poner en acto la facultad de reflexionar conscientemente sobre cuándo y por qué un procedimiento puede transferirse a otros contextos diferentes en los que se aprendido, no haciendo un uso mecánico.

El rol docente desde este lugar tendrá que ver, con la forma en que los docentes presentan los temas y contenidos, el tipo de interrogantes y problemas que plantean, las modalidades de interacción que favorece, y la forma en que evalúa el aprendizaje.

Los métodos que mejores resultados han arrojado, nos indican que son los que tienden a potenciar las habilidades metacognitivas a través del modelado, de la interrogación, análisis y discusión de las operaciones cognitivas, realizadas durante la resolución de un problema o el aprendizaje de un contenido.

Las estrategias forman parte del estilo personal que posee cada sujeto pedagógico, para hacer frente a los problemas de un problema de aprendizaje.

La metacognición al decir de Flavell (1993) "*es una ciencia sobre las propias capacidades y habilidades cognitivas, como "rasgos" estables, frente a una visión más dinámica y situacional del concepto que asimilaba metacognición a autorregulación de los propios procesos cognitivos al resolver una tarea*".

Las estrategias desde este lugar vendrán a ser un conjunto de trucos o técnicas individuales que facilitan el desarrollo de las habilidades cognitivas. Toda estrategia debe partir de un estado metacognitivo que facilite la conciencia del que aprende sobre las condiciones críticas, relevantes del problema objeto de resolución, en especial cuando alguna de esas condiciones afecta directamente al conocimiento y los recursos que posee el propio aprendiz.

La finalidad de enseñar estrategias, alude a la idea de estilo o enfoque o perspectiva de aprendizaje, resaltando la importancia de que el aprendiz tome conciencia (autoconciencia) de sus posibilidades y pueda llegar a obrar cada vez más autónomamente.

Esta concepción implica mejorar el autoconcepto y la motivación frente al estudio, sentirse capaces de cambiar y de resolver dificultades para encontrar sus propias soluciones. El aprendiz puede conseguir tener una representación positiva de sí mismo. Castelló y Monereo: (2002: 86-88)

Los procesos de aprendizaje de los docentes son constitutivos de la propia práctica docente, en un doble sentido. Por un lado, considerando que toda práctica supone generar aprendizajes y por el otro, que en ese mismo proceso de desenvolver una práctica se aprende el oficio de enseñar.

Edilma Vargas y otra (s/f) en su trabajo sobre las "Consideraciones teóricas acerca de la metacognición" citan a Ríos (1990) cuando argumenta que la complejidad de la metacognición se debe a que ella implica conocimiento y control de estrategias cognitivas, las cuales a su vez, constituyen combinaciones de operaciones intelectuales que no son otra cosa que acciones cognitivas internas mediante las cuales el sujeto organiza, manipula y transforma la información que recibe del mundo.

Consideran que las diferentes perspectivas desde las que se ha abordado la metacognición, antes que ser contradictorias tienden a enriquecer su comprensión y a profundizar una serie de operaciones cognitivas ejercidas por el sujeto para recopilar, producir y evaluar información. Así tam-

bién, como controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio. De todas maneras parece haber cierto acuerdo en cuanto a que la metacognición es un constructor tridimensional que abarca tres aspectos: la conciencia acerca de los procesos cognitivos, el monitoreo (supervisión, control y regulación) y la evaluación de dichos procesos.

Pensar entonces, en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las prácticas docentes, consideramos, nos abren un espacio de configuraciones que tienen que ver con un conjunto de procesos confluyentes, entre el análisis de las prácticas cotidianas y la integración de cuerpos conceptuales que permiten desrutinizarnos.

Es un trabajo integrado y vincular que posibilita desenredar el entramado de complejización donde se dan las prácticas docentes para ver desde dónde los sujetos construyen y entretejen significaciones sociales, obviamente insertas en un contexto socio-histórico-cultural. En un proceso de aprendizaje compartido o "co-compartido".

Según E. Rockwell (1989) entendidos como la mutua implicancia en la interacción de una pluralidad de sujetos en los que se ponen en juego múltiples conocimientos y modos de vida. Procesos que a su vez, contienen "marcas" de las distintas políticas educativas oficiales, gremiales o de movimientos pedagógicos que dejan huellas o han marcado los imaginarios sociales a lo largo de sus prácticas.

La evaluación de la calidad de las prácticas docentes, será entendida desde el lugar de la comprensión y focalizada en la enseñanza, que aparece como una forma de trabajo que revaloriza la misma. Considerarla como un instrumento orientador de los aprendizajes, donde el error es visto como una instancia más del proceso de enseñar y aprender.

La lógica de apropiación de los conocimientos, alcanza distintos niveles y modos de significación en referencia a los nuevos saberes -desde la investigación educativa- con criterios científicos, para confrontar la teoría con la práctica y poder elaborar nuevos modelos teóricos

La comprensión como articuladora de la enseñanza, desde nuestro campo disciplinar, se apoya teóricamente en los aportes de Perkins, D (1995), cuando afirma que comprender es cuestión de ser capaz y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe.

La capacidad de desempeño flexible desde esta postura es la "comprensión" y nos amerita a pensar en la docencia y la investigación, como resignificadora de nuestras prácticas; como un modo de revisión de la enseñanza, contextualizando saberes relevantes socialmente, atendiendo a una actitud crítica, ética y democrática de respeto a la diversidad.

Zabalza (1991: 45) dice que la práctica docente es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento del profesor juega un rol importante; los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas y que su actuación está regida por ello.

Subyace siempre a toda práctica docente una lógica que es posible conocer y es en esta línea de pensamiento y como producto de una "racionalidad limitada", lo que hace posible que a través de su actuación, construyan sus acciones a partir de la reflexión, para poder dar cuenta de sus acciones y modificarlas.

En consecuencia, la reflexión de la práctica, desde lo posible y lo deseable pretende conocer más acerca del proceso de reflexibilidad, opuesto al de reactividad, identificando los patrones de racionalidad que rigen la práctica del profesor. (5)

En síntesis, se hace necesario relexionar críticamente acerca del nuevo conocimiento que genera el profesor a partir de la experiencia práctica de Enseñanza a Distancia en la Universidad, como un modo de resignificación teórica de la práctica.

Acerca del enfoque metodológico de nuestra investigación

El carácter exploratorio-descriptivo e interpretativo-crítico de la problemática planteada, así como el de los objetivos de la investigación que nos hemos propuesto, nos han llevado a optar por una estrategia metodológica cualitativa, como un modo particular de abordar el mundo empírico, orientado a producir información y de ella, datos descriptivos para su posterior interpretación ya que como afirma, Taylor, J. S. y Bodgan, R.,(1992:102) *"las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable , son la materia prima de nuestro objeto de investigación"*.

Acerca de nuestros supuestos

El camino del ensayo, la revisión crítico-reflexiva y la recuperación de experiencias innovadoras de enseñanza a distancia, permiten a los docentes reconceptualizar teóricamente sus conocimientos teórico- prácticos, mejorando los desempeños de comprensión propio y de sus alumnos, consolidando la praxis sobre la enseñanza como "buenas enseñanzas", para democratizarla garantizando la calidad educativa.

La revisión de experiencias sobre la práctica, permiten mejorar la cali-

dad de la propuesta educativa, puesto que hoy la tarea que enfrenta un equipo de educadores en la modalidad a distancia, con vistas a ofrecer una propuesta no convencional para democratizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es similar a la modalidad presencial.

En ambos casos, la efectividad para retener los estudiantes al sistema está en el valor de la propuesta educativa y que esta pueda atender a la diversidad socio-cultural, aún cuando adopte los últimos desarrollos tecnológicos, porque hoy la distancia ya no define las buenas o malas propuestas, la clave está en generar buena enseñanza, para que los estudiantes aprendan comprensiva y significativamente, poniendo en acción el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición como dos componentes básicos de la metacognición y que puedan transferir lo aprendido a otros contextos y situaciones, poniendo en práctica distintos desempeños de comprensión flexible.

En este sentido a nivel metodológico estamos realizando un abordaje cualitativo, lo cual implica tomar el objeto de estudio desde una perspectiva compleja. Esa complejidad siguiendo a Edgar Morin (1999) implica tener en cuenta la multidimensionalidad de lo real, en pos de un enfoque integrador transdisciplinario que no fragmente y descontextualice esa realidad. Desde esta posición las técnicas de carácter cualitativo, sólo son aplicadas en su aspecto instrumental, desvinculadas de la unidimensionalidad metodológica del paradigma simplificador.

La investigación cualitativa se dirige a obtener un saber acerca de lo que las personas vivencian, perciben, sienten, piensan y expresan de su vida y contexto diario. Se indaga sobre cómo se produce la interacción social y la asignación de significados, en un escenario social concreto donde contextualice su práctica cotidiana.

La praxis investigativa es un verdadero proceso dialéctico de análisis de la realidad, en el cual se parte de la práctica para ir a la teoría y volver a la práctica. Para ello se emplean técnicas que llevan al investigador a insertarse en ese escenario de interacción social, en este caso mediante una investigación que pretende conocer relatos de primera mano acerca de escenarios de esa interacción social, a través de entrevistas focalizadas abiertas y/o abiertas en profundidad (individual o grupal), donde también se utilizará la técnica del informante clave y el relato autobiográfico.

Realizaremos en relación a lo anterior una triangulación donde combinaremos métodos y técnicas en el sentido que le otorga (Denzin 1978:28) cuando define a la "triangulación, como la combinación de metodologías para el estudio del mismo fenómeno." De ese modo el sesgo y debilidad propia de una determinada técnica se ve complementada por la otra.

El tipo de triangulación que se utilizará en esta investigación corresponde a la "metodológica". Más precisamente a la intermetodológica que es cuando se utilizan diversos métodos en una relación mutua explícita aplicados a un mismo fenómeno (Denzin, 1978:294). En este caso se combinarán dos técnicas- la entrevista en profundidad y documentos, para el análisis interpretativo-crítico de un mismo fenómeno.

El uso de la entrevista en profundidad permite la obtención de una gran riqueza informativa en las palabras, enfoques y perspectivas de los entrevistados. Pero recordemos que la experiencia que se desea reconstruir se inicia hace ocho años, por lo tanto el análisis de documentos elaborados en el período investigado, nos posibilitarán acercarnos a la percepción de los sujetos durante el período seleccionado y tal vez rastrear la evolución de ese pensamiento.

Los documentos, controlando su marco de referencia y producción, permiten avivar la memoria y transportarnos al pasado, pero no existe la posibilidad de profundizar en aspectos que no fueron explicitados. En cambio, la entrevista sí habilita a preguntar y repreguntar en aspectos centrales para el estudio. Ambas técnicas amplían la gama de información a recoger y actúan en algunos casos como chequeo para las futuras interpretaciones. (Navarro, A: 2003:206)

En los documentos las interpretaciones corresponden a aquel momento, en cambio, en las entrevistas las interpretaciones del mismo suceso están filtradas por la experiencia, en nuestro caso de la experiencia en Educación a Distancia tomando las cohortes 1999 y 2000 de los docentes de la cátedra Antropología. (Escuela de Comunicación Social- Facultad Ciencia Política y RRH. UNR).

No sólo son importantes los fenómenos observables o producidos en forma regular o recurrente, sino que lo son también, aquellos caracterizados por la singularidad. Aquellas cuestiones que tienen que ver con lo intersticial, con señas, o marcas, son también merecedoras de transformarse en objeto de estudio, por ejemplos, las cosas que pertenecen a la vida cotidiana que desde nuestra perspectiva dialógica en el marco de la complejidad, también entran en el campo científico.

Fortalece al docente-investigador en un papel protagónico dentro del proceso de investigación y así reflexiona sobre su propia práctica, como un lugar que amerita ser resignificado, favoreciendo la integración entre el "razonamiento teórico" y el "razonamiento práctico", a efectos de desarrollar una investigación educativa. (Duhalde, M. A., 1999:29)

El universo y unidades de análisis está constituido por la información

que se desprende de las experiencias de las prácticas docentes en Educación a Distancia, que hemos llevado a cabo los docentes de la Carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencia Política y RRH, desde 1996 hasta el año 2000, para analizar el contexto donde surgen. El recorte temporal está focalizado en la experiencia implementada en la cátedra de Antropología, donde la Directora de este Proyecto ha participado activamente en la planificación del Proyecto, diseño de los materiales didácticos, acciones tutoriales presenciales y virtuales, sobre el periodo (1999 - 2000) (6)

Acerca de nuestras reflexiones a modo de cierre

Ningún docente desconoce que la educación requiere importantes cambios, para lograrlos es necesario reflexionar sobre las propias prácticas docentes desde la investigación y la documentación de los problemas que surgen a partir de las experiencias que nos dan las prácticas cotidianas.

La educación es un proceso de andamiaje en la construcción del conocimiento. La naturaleza esencialmente activa e interactiva de la enseñanza y del aprendizaje es tan importante que posiciona al docente frente a la responsabilidad de cómo generar guiones metacognitivos en los estudiantes, para lograr una comprensión genuina y flexible en sus aprendizajes, tanto para la educación presencial como a distancia.

Creemos que este tipo de investigación educativa científico-académica resulta útil y relevante, en relación a los problemas que enfrentan los docentes y estudiantes universitarios para hacer frente al desafío del ingreso masivo, el abandono y la deserción, resguardando la calidad educativa y la permanencia del estudiantado en el sistema universitario.

Dado que la Educación a Distancia se presenta en los escenarios educativos actuales como una modalidad en expansión y más aún hoy favorecida por las nuevas y espectaculares tecnologías de la información y la comunicación, se hace necesario continuar reflexionando con investigaciones de este tipo, sobre cómo generar propuestas y programas que mejoren las prácticas docentes, de modo que posibiliten al estudiantado la aplicación de estrategias o habilidades metacognitivas, hacia una mejor comprensión, construcción y producción de conocimientos.

Los procesos de pensamiento, como así también, los de la naturaleza y desarrollo de las habilidades cognitivas han sido estudiados desde diferentes perspectivas en los últimos cincuenta años. Desde el asociacionismo, al entender que el aprendizaje es concebido como el resultado de estímulos y respuestas. Skinner su principal representante consideraba

que los ambientes eran determinantes del aprendizaje y no así el sujeto, priorizando los aspectos memorísticos y no los comprensivos en el proceso de aprender.

Según este autor el aprendizaje humano requería de una ayuda instrumental reconociendo que el rol principal de los docentes estaba dado en dar forma a las respuestas y de este modo inducir a los sujetos a que las formulen de manera adecuada a través de diferentes clases de control de estímulos externos.

Desde otro lugar teórico y más precisamente desde la perspectiva cognitiva, a la que adherimos, al sujeto se le otorga una participación activa en el proceso de aprendizaje. Es el sujeto el que selecciona, organiza, se apropia, recuerda e integra el conocimiento. La información obtenida es procesada, almacenada, luego recuperada a través de estrategias de procesamiento y recuperación de la información, como así de posibles combinaciones.

Investigaciones como estas en el campo de la psicología cognitiva, recuperan fuertemente el papel del docente en el proceso de construcción de significados, poniendo el énfasis en los procesos de negociación y andamiaje que se articulan en el intercambio.

Concebimos a la educación en el campo de la práctica y al "hacer" del docente como un "hacer pensante" o un "pensamiento práctico", como lo llama Schön (1992), citado por Bromme, R (1988), que supone una "reflexión crítica".

Teoría y práctica desde esta concepción, no son dos entidades separadas, ambas forman parte de un mismo proceso.

El docente -más aún en la enseñanza a distancia- necesita del diálogo interactivo con la situación de enseñanza y aprendizaje, capaz de leerla, entenderla, descubriendo elementos nuevos y creando nuevos escenarios y marcos referenciales para entender y accionar sobre la realidad. Aprender a analizar la realidad, problematizarla, es romper con las prácticas rutinarias e invariables de "lo dado".

Concebimos la enseñanza como un proceso incentivador del pensamiento y de la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Y desde este lugar, consideramos importante pensar en un docente preocupado y capaz de actuar sobre el contenido científico, para transformarlo en objeto de enseñanza. Un docente, como afirma Celman de Romero (1989), como un profesional reflexivo con capacidad para "recuperar el pensar".

Y el aprendizaje como proceso reflexivo y creativo, donde no sólo sirva

para apropiarse de contenidos disciplinares, sino más bien de diferentes, posibilidades, perspectivas y formas de aprender y pensar, a través de procesos interactivos individuales y grupales, propiciando espacios para las reflexiones metacognitivas.

Notas bibliográficas:

* Integrantes del Equipo de Investigación: Prof. Esp. Lic. Ramón Fica Carrasco. Ninoska Carrasco González (Escuela de Ciencias de la Educación), Mg. Ana María Trottni y Roberto Bisso (Escuela de Comunicación Social-Facultad de Ciencia Política y RRII).

- (1) Taborda, M y Copertari, S. "Aportes de la Antropología a la Educación a Distancia: Algunas reflexiones", en Anuario del Dto. De Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y RRII. UNR Editora, Volumen 5. Rosario, Año 1999-2000 (pp. 10 a 15).
- (2) Copertari, S. "Tecnología y Educación. Evaluación de una experiencia de Educación a distancia", en La Trama de la Comunicación Nº 9. Anuario del Dto. de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y RRII. UNR Editora, Rosario, 2004 (pp. 124-125)
- (3) Vargas E y otra: "Consideraciones teóricas acerca de la metacognición" en Revista de Ciencias Humanas Nº 28. <http://www.utp.edu.co/-humanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>.
- (4) Algunos conceptos y autores trabajados en este artículo ya han sido citados por la autora en el trabajo con referato "Tecnología y educación a distancia desde la complejidad" en La Trama de la Comunicación. Anuario del Dto. De Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y RRII. UNR Editora. Rosario 2006, pp 355 a 367 ISSN 1668-5628.
- (5) Copertari, S, Trottni, A.M., y otra: "Los procesos metacognitivos en las prácticas docentes universitaria en educación a distancia con alumnos ingresantes". Ponencia presentada ante la XII Convención Internacional de Informática. XII Congreso Internacional de Informática en Educación del 12 al 16 de Febrero de 2007. La Habana. Cuba.
- (6) El Proyecto de investigación que aquí presentamos es de duración trienal, estamos transitando el segundo año de desarrollo, en la etapa del trabajo empírico, para la realización de las entrevistas focalizadas y abiertas en profundidad, implementando también el uso de informantes clave. Se realizarán entrevistas a los docentes que estuvieron a cargo de la cátedra de Antropología (cinco en total), a las Profesoras coordinadoras del Proyecto Fomec, a la Secretaria Académica del periodo, a un ayudante-alumno, todos ellos enmarcados en el período aludido en el recorte temporal (1999 y 2000). Además se han contactado algunos alumnos, que cursaron la materia con esa modalidad de enseñanza que entrevistaremos. La información devengada de

las entrevistas alumnos serán tomadas complementariamente, para no exceder los marcos del recorte focalizado sobre los "pensamientos del docente".

Referencias Bibliográficas:

- Achilli, E (1988): "La Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro" en Cuadernos de Formación Docente – Rosario – U.N.R. Editora.
- Ander Egg, E (1997): Diccionario de Pedagogía. Bs. As, Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Baker, L. (1994): "Metacognición, lectura y educación científica" en C. Minnick S. y otra (comp).Una didáctica de las ciencias, procesos y aplicaciones. Bs. As. Aique. (pp. 22-23)
- Bromme, R. (1988): "Conocimientos Profesionales de los Profesores" en Revista de Enseñanza de las Ciencias Nº 6 Universitit Biefefeld. (pp. 19 a 29)
- Bruner, J., (1980): Investigación sobre el desarrollo cognitivo, Madrid, Pablo del Río Editor.
- Camilloni, A. et. al. : (1996) Corrientes Didácticas contemporáneas. Bs. As. Paidós.
- Burón Orejas, J.: (1993) Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición, Bilbao, Mensajero.
- Castelló, M. et al: (2002) "Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje" en Revista Ensayos y Experiencia. Año 6, Nº 33. Mayo/junio 2002. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.
- Carr, W., (1989): "Puede ser científica la Investigación educativa?", en Investigación en el Aula Nº 7, España.
- Celman de Romero (1989): El profesional reflexivo (s/d.)
- Clark, C. et al (1989): "Procesos de pensamiento de los docentes" en Wittrock. La investigación en la enseñanza III. Barcelona. Paidós.
- Colussi, G., (1995): Las investigaciones en metacognición. Reconsideraciones teóricas en Aebli y otros. Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa. Rosario. Homo Sapiens.
- Copertari, S. (2003/2004): "Tecnología y Educación. Evaluación de una experiencia de educación a distancia" en La Trama de la Comunicación. Nº 9. Anuario del Dpto. de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y RRII. Rosario. UNR editora. pp 123 a 132.
- Copertari, S. (2006/2007): "Tecnología y Educación a distancia desde la complejidad" en La Trama de la Comunicación Nº 11. Anuario del Dpto. de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y RRII. Rosario. UNR editora, pp 357 a 370.
- Coria, A. (s/d) Palabras e imágenes a Distancia-Material del Seminario de Formación Docente. Fac. Ciencia Política y RRII - Rosario. U.N.R.
- Duhalde, M. (1999) La Investigación en la Escuela: Un desafío para la Formación Docente. Bs. As. Ed. Novedades Educativas. CETERA.
- Fainholc, B. (1999): La Interactividad en la Educación a Distancia. Bs. As. Paidós.

- Fernández, L. (1996): Crisis y dramática del cambio. Avances de investigaciones sobre Proyectos de Innovación educativa. Bs. As. Paidós.
- Fiscalina, A. "Análisis de una Experiencia de Educación a Distancia en la Carrera de Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y RRH-UNR. En el marco de las Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Periodo 1999 y 2000- Tesina de Grado. Aprobada en Marzo 2002- Directora: Prof. Lic Susana Copertari.
- Flavell, J. (1993): El desarrollo Cognitivo. Madrid. Visor.
- Forni F et. al. (1993): Métodos cualitativos II. Bs. As. Ed. Eudeba.
- Freire, P. (1997): Pedagogía de la Autonomía. Bs. As. Siglo XXI
- Gadotti, M. (1996): Pedagogía de la Praxis. Bs. As. Miño y Dávila Ed.
- García Garrido, M. (1976): La universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. CEAC.
- Gardner, H. (1997): Las Inteligencias Múltiples en Zona Educativa. Ciencias de la Educación N° 18-Año. 2 Bs. As. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Gaskins, I. et al (1999): Cómo Enseñar estrategias cognitivas en la Escuela. Bs. As. Paidós educador.
- Gimeno Sacristán, J, y Pérez Gómez, A.I., (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica, Barcelona, Akal.
- Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.I., (1995): Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- Litwin, E., (1993): "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas alíticas" en Revista N° 3 del IICE, UBA, Bs. As., Miño y Dávila ed.
- Litwin, E. (1995): "Educación a Distancia: una modalidad en desarrollo" en Revista Versiones N° 3-4. Bs. As. (pp. 15 a18)
- Litwin, E. (1997): "Las configuraciones didácticas en el marco de una Nueva Agenda Didáctica" en Revista del IICE. Bs. As.(pp. 42 a 51)
- Litwin, E., (s/f): "La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula" en Evaluación. Aportes para la capacitación N°1 - Bs. As. Ed. Novedades Educativas (pp. 45 a 65)
- Litwin, E., (comp), (2000): La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Bs. As. Amorrortu editors
- Litwin, E., (2000 b): Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Bs. As. Paidos.educador.
- Lugo, M. T. et al (1999): Capacitación a Distancia: acercar la lejanía. Herramientas para el desarrollo de programas a distancia. Bs.As. Ed. Magisterio Río de la Plata.
- Mayor, J. et al (1993) Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid. Síntesis.
- Mena, M (comp.) (2007): Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia. La Crujía ediciones. ICDE. UNESCO. Bs. As.
- Morin, E.,(1999): La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bs. As. Nueva Visión.
- Morin, E.,(2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Bs, As, Nueva Visión.
- Padula Perkins, E. (2002): Una Introducción a la Educación a Distancia. Bs. As. Fondo de Cultura Económica Argentina.

- Perkins, D. (1995): La escuela Inteligente. Barcelona. Gedisa.
- Pozo, M. (1996): Aprendices y Maestros. Madrid. Alianza.
- Puigross, A (1994): Sujeto, disciplina y currículo. Bs. As. Galerna
- Rinaudo, M (1993): "Metacognición" en Lectura y Vida. Año 14.N° 3. UNRC.
- Rockwell, E. (1989): Etnografía y Teorías de la Investigación cualitativas de la Realidad Escolar. Chile s/d/ed.
- Sacristan, J. y Perez Gomez, A. (1992): Comprender y transformar la enseñanza Madrid. Morata.
- Sanjurjo, L., (2002): La formación práctica de los docentes. Rosario. Homo-Sapiens Editor.
- Schuster F. (1992): El método en Ciencias Sociales. Bs. As. CEAL N°97.
- Tabora, M y Copertari, S (1999/00): "Aportes de la Antropología a la Educación a Distancia: algunas reflexiones" en Anuario del Dpto. de Ciencias de la Comunicación Volumen N° 5. Facultad de Ciencia Política y RRH, Rosario UNR editora, pp 9 a 20.
- Tamarit, J (1997): Escuela crítica y Formación Docente. Bs. As. Miño y Dávila Ed.
- Taylor S. J. y Bodgan, R. (1992): Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Bs. As. Paidós.
- Vargas, E y otra (www.utp.edu.co 23/07/07): "Consideraciones teóricas acerca de la metacognición", en Revista de Ciencias Humanas N° 28.
- Vasilachis de Gialdino, I (1993): Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación Bs. As. Eudeba.
- Velez, G. (1996): "La metacognición. Consideraciones epistemológicas". en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V, N° 8 UBA.
- Villar Angulo, L (Coord.) (1995): Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva. Burgos. Ed. Mensajero.
- Wittrock, M. (1989): La Investigación de la Enseñanza II. Métodos cualitativos y de Observación. España. Paidós.
- Zabalza Beraza, M. (1991): "Pensamiento del Profesor y desarrollo didáctico ". en Revista Didáctica. Salamanca.

Fuentes Documentales normativas (Nacionales)

- Ley N° 24.521/95 de Educación Superior. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.
- Ley N° 24.195//96,(arts.5; 6; 19 y 22) sobre régimen especial para la Educación a Distancia.
- Dcto. reglamentario N° 81/98 de la Ley N° 24.521,(art. 74)
- Resolución Ministerial N° 1716/98 para la fijación de normas mínimas para la modalidad "Educación a Distancia " que deroga la Resolución Ministerial N° 1423/98. Fuentes Documentales en el Marco del Proyecto FOMECE/96. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación de fomento a la Investigación Científica.

Fuentes documentales Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. U.N.R.

- Proyecto de Investigación para la Retención de los Alumnos Ingresantes a la Carrera de Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. UNR. Área de Educación a Distancia, (Rosario, 1996)
- Material del Seminario de Formación Docente a Distancia Dras. Litwin, E. y Vottero, (Rosario, 1997) y Materiales didácticos, evaluaciones, trabajos presentados a Congresos y eventos varios.
- Registro de los Talleres de Encuentro Docente en Educación a Distancia. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. UNR, (Rosario, 1998)
- Módulos didácticos a Distancia del Curso de Orientación de Ingresantes a la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, UNR.
- Módulos didácticos de la cátedra de Antropología. (1999-2000)
- Trabajos varios publicados en los Anuarios de Comunicación Social, sobre las experiencias a Distancia.
- Evaluaciones escritas por los alumnos (1999 y 2000).

Sitios Web consultados

- http://coqui.lce.org/cedu6320/cjimenez/menu_d~1.htm
La segunda oportunidad. Pedro Simón. Revista Electrónica Su Dinero. Núm. 111/8 de febrero de 1998.
- «<http://www.el-mundo.es/su-dinero/noticias/act-111-14.html>» <http://www.el-mundo.es/su-dinero/noticias/act-111-14.html>
Sistema de Educación a Distancia del IPN (Instituto Politécnico Nacional de México)
- <http://www.decont.ipn.mx/distancia/SISTEMAEDU.htm>
Planteos Renovadores En La Formación de Personal. Elba Alice González y Alicia Inés Boudet. República de Argentina.
- <http://www.obs.org/ICEVI/wshops/0283.html>
Aspectos distintivos de la Educación a Distancia. Artículos, Resúmenes, Trabajos de Investigación. M&F Consultores. Capital Federal-Argentina.
- <http://www.educadis.com.ar/ad1.htm>
Aproximaciones al concepto de educación a distancia.
- <http://www.lr.rffdc.edu.ar/capacitacion/que.htm>
La educación a distancia. Una nueva Área Multidisciplinaria de Investigación y Desarrollo. Glorimar y Tomás Céspedes.
- <http://msip.lce.org/erporto/edu-dist/distedu.htm>
La educación a distancia en España. Anna Rubio Carbó.
- <http://www.utp.edu.co-humanas/revistas/revistas/rev28/vargas.htm>
Consideraciones teóricas acerca de la metacognición"

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE COMPETENCIAS CIUDADANAS Y SU DIDACTICA

Prof. Lic. Guillermo Molina
(Universidad Nacional de Rosario)

Resumen

En el presente trabajo se intenta revisar el concepto de competencias ciudadanas en relación a las distintas acepciones que las mismas pueden adoptar según los enfoques teóricos a las que sirven, así como relevar aspectos metodológicos en relación a su aprendizaje en el contexto de la educación formal.

Se trata, en definitiva, de reconocer el carácter necesariamente ideológico y político que subyace en todas las concepciones acerca de la ciudadanía y sus competencias en el marco del ejercicio de una docencia que se conciba como mera ejecución o como plena profesión.

Además se propone una reflexión acerca de los desafíos de cómo encarar una formación para una ciudadanía comprometida en momentos de una profunda crisis de valores y de marcado individualismo.

En este sentido, se quiere hacer notar la importancia de revalorizar el espacio curricular específico de Formación Ética y Ciudadana, a través de una renovación metodológica y estratégica que apunte a la preparación del ciudadano para una democracia inclusiva y participativa.

Palabras clave:

Ciudadanía, competencia, Democracia, Educación, Política

Summary

In the present work is intent to review the "citizen competences" concept in relation with the different meanings that they can adopt from the theory point of view that these work approaches. It intends, also, to reveal methodological aspects in relation with learning in the context to the formal education.