

**LA INNOVACION CURRICULAR**

**en la**

**PRACTICA DOCENTE UNIVERSITARIA**

**Ana María ZOPPI  
Perla DUBOVITZKY**

"Las representaciones sociales o los imaginarios institucionales marcan los límites, y por eso las posibilidades, en cada espacio social."

José Antonio CASTORINA

## EL CURRÍCULUM y la INNOVACION EDUCATIVA

### a) En el país:

La aparición del "Curriculum" (como concepto y como sistema de prácticas) en nuestro país, traído de la mano de un concepto global de modernización del sistema educativo a fines de la década del 60, nos permite reconocer que siempre estuvo comprometido con la intención declarada de producir cambios en las prácticas educativas vigentes.

Acuñado el concepto con un significado socialmente aceptado y comunicable, de todas maneras, en la producción teórica, ha dado lugar a una diversidad de acepciones, casi tantas como autores se han ocupado del tema (Gimeno Sacristán y Pérez Gomez, 1992).

Advertido esto, nos parece prudente remitirnos, para señalar nuestra concepción de base, al sentido que se deriva de su etimología y que nos permite pensarlo como "camino de aprendizajes" (Zoppi y Aguerrondo; 1990).

A esto, en la bibliografía contemporánea se agregan múltiples especificaciones, que podemos sintetizar asumiendo que se tratará siempre de "camino" orientados bajo la forma de proyectos políticos, sociales y culturales.

A fin de circunscribir más su definición para este trabajo, volveremos a quedarnos, no obstante, con aquella connotación que lo vincula con la expectativa social de la innovación educativa.

Aludir a esta intención explícita que pueden tener algunos proyectos curriculares, nos instala dentro de la teoría del curriculum, en el análisis de los "enfoques" que sustentan las diferentes propuestas.

A modo de referencias, cabe reconocer distintas funciones que pueden cumplir los proyectos curriculares en distintas circunstancias históricas y contextuales (Zoppi, Aguerrondo; 1990).

Algunos autores distinguen, en este sentido, por ejemplo, los proyectos que tienden más a la conservación social que los que promueven la transformación, si esto se mira desde la perspectiva de sociedad representada y buscada. O los proyectos que se afianzan en el conocimiento social acumulado para preocuparse fundamentalmente de su distribución (enfoque denominado generalmente academicista, racionalista o logocéntrico) en oposición a otros especialmente interesados en los procesos de "construcción" (reconstrucción) de los conocimientos por parte de los sujetos en los procesos de aprendizaje, resignificación y apropiación de los mismos (enfoques cognitivistas - constructivistas). O las propuestas curriculares orientadas políticamente a la "formación de recursos humanos" requeridos para la reproducción de la estructura económico-social, frente a las que promueven más enfáticamente la realización individual desde el ejercicio de una mayor autonomía, criticidad y libertad de pensamiento.

Así, el curriculum se vincula todavía hoy, contradictoriamente:

-con la ilusión de producir cambios que, en el imaginario social, se piensan generalmente como derivados de la modificación de los diseños o planes de estudio y

-con la evidencia empírica de que eso solo no basta para producir la transformación educacional deseada.

A través de estos años esta circunstancia ha contribuido a que su representación, en el campo científico, haya sido objeto de una sustancial transformación si se piensa que inicialmente se lo asociaba con documentos, instrumentos normativos, textos que organizaban y prescribían los aprendizajes esperados.

Ampliando esta significación, lo pensamos actualmente (Zoppi y Aguerrondo; 1990) como un **sistema** de mayor complejidad, que admite el reconocimiento de otras **dimensiones**. A saber:

a) El enfoque curricular, o "intención" explícita o implícita del proyecto, en consonancia con la perspectiva de sociedad, hombre, conocimiento, etc. que lo sustenta y que, de hecho, busca imponerse, en una determinada circunstancia socio-política ("aquí" y "ahora" de una comunidad, tal como lo hemos analizado anteriormente).

b) El modelo curricular o entretelado de pautas, criterios, modos de relación, de organización, etc., que evidencian de hecho, la estructura subyacente en cada ámbito concreto de desarrollo;

c) El diseño curricular: aquí, sí, texto o documento que "enuncia" el proyecto; en nuestro caso particular, los planes de estudio aprobados por la Universidad; y

d) Las prácticas curriculares: conductas que, dentro de la institución, van "moldeando" educativamente a las personas, configurando el curriculum "real", que incluye tanto lo explícito (diseño) como lo implícito: curriculum "oculto" y curriculum "negado", en un ineludible recorte de la cultura.

A esto agregamos, como condición fundamental, asumir que el curriculum no contribuirá a la transformación cualitativa de las prácticas educativas si se lo sigue considerando, como se hizo hasta ahora (planeamiento programático y estratégico-situacional) reducido sólo a la cuestión de prescribir contenidos y metodologías para el aula.

Al rastrear el estado actual del conocimiento sobre el tema en nuestro país, pueden ser recuperados los resultados de varias investigaciones, llevadas a cabo, en la mayoría de los casos, con el apoyo institucional del Ministerio de Educación de la Nación.

A raíz de los intereses que las orientaban, vinculados fundamentalmente con la necesidad de desarrollar políticas en el tema, su perspectiva fue, siempre, macro-estructural.

Aparece, entonces, una posibilidad hasta ahora inesperada, cual es la de asumir una óptica diferente: la que nace de mirar esa dinámica de la eventual innovación desde el interior de las microunidades de acción educativa: escuelas, centros, núcleos o regiones escolares.

#### b) En la universidad

Acercarnos a la problemática del curriculum y de la innovación educativa en la universidad, nos lleva a analizar los rasgos que caracterizan en nuestro país, a esta institución.

Al respecto suscribimos su conceptualización (Karl Weik, citado por Krottsch, 1994) como "sistema débilmente acoplado", entendiendo por tal a una organización cuyos

sectores constitutivos tienden a mantener su identidad y vincularse en función de interacciones circunstanciales y débiles en sus efectos mutuos, una de las consecuencias de este hecho es que:

*"La independencia relativa de los distintos ámbitos permite introducir innovaciones y cambios en determinados espacios sin que esto implique una modificación del conjunto de la organización".*

Por otra parte, al aplicar las dimensiones de análisis del sistema curricular que hemos descripto a la situación de éste en la universidad, cabe destacar que hay un ámbito de innovación posible en el nivel más general de los **diseños curriculares** (planes de estudio), aspecto que analizamos en otra etapa de esta investigación (Zoppi, Dubovitzky y otros; 1994). Somos conscientes de que en el encuadre de dicho trabajo quedaron afuera los procesos que se desencadenan y desarrollan en las cátedras y que pueden ser reconocidos como innovaciones desde la dimensión de las prácticas curriculares.

Esa es una de las razones por la cual aquí nos posicionamos en el estudio de esa dimensión.

Asumimos este nuevo recorte siguiendo trabajos anteriores sobre este tema realizados en universidades nacionales de nuestro país: los conducidos por Elisa Lucarelli en la UBA y por Susana Celman en la Universidad Nacional del Litoral. En esta línea, nuestra expectativa fundamental se orienta a encontrar "el sujeto" de la acción socio-educativa, desde una perspectiva hermenéutica/interpretativa.

Atento a esto, nos proponemos: -a) relevar las prácticas docentes y las significaciones que, en algunos momentos, permiten que éstas sean clasificadas como "innovaciones" por parte de sus mismos protagonistas, y

-b) analizarlas a la luz de algunas categorías que permitan su comprensión y su contextualización en relación con conceptos teóricos del campo didáctico-curricular en la educación universitaria

Acordamos quienes trabajan desde este paradigma en que toda innovación supone un contenido cognitivo-interpretativo que le da sentido. El surgimiento de "problemas" su captación como tales, las líneas que se marcan para orientar su solución, incluyen siempre una perspectiva teórica de lo educativo.

A esto se refiere Celman (1993) cuando advierte:

*La innovación no consiste en el sólo acto de instrumentar una nueva técnica, un nuevo método. Consiste en un proceso complejo y profundo que implica la resignificación de supuestos conceptuales por parte del sujeto - agente de la innovación-.*

Por eso, la reconstrucción de la perspectiva de los actores, en el contexto de su cotidianidad, adquiere una relevancia fundamental al permitir que las categorías con las que los sujetos definen sus prácticas se confronten con las categorías teóricas de interpretación de quien investiga.

Esta reconstrucción supone, a la vez, considerar los espacios de producción de esas acciones como escenarios sociales, culturales y pedagógicos singulares; es decir, como instancias institucionales concretas, "donde los sujetos materializan, reproducen, denominan y producen activamente prácticas que los comprometen cotidianamente a la vez que son producidos, en tanto sujetos, por ellas". (Batallán y García; 1992).

#### PROCESO de TRABAJO seguido en la INVESTIGACION

A fin de identificar las innovaciones curriculares que, por iniciativa de los mismos docentes, se estuvieran llevando a cabo a nivel de las cátedras en los distintos ámbitos de la UNAM, se trabajó, en una primera etapa, con un cuestionario semi-estructurado elaborado al efecto.

Allí se presentaban dos preguntas que pretendían:

1. se reconociera si se estaba realizando alguna **innovación pedagógica**". Ante el interés por develar, también, la significación dada a ese término por los profesores, se dejó abierta la interpretación, admitiendo que se "entendiera por tal lo que se considerara conveniente".
2. en caso de responder afirmativamente, se describiera brevemente la experiencia valorada por sus

protagonistas como innovadora.

Este cuestionario fue remitido a cada una de las cátedras consideradas como asignaturas en los planes de estudio de todas las carreras.

Aquí cabe destacar que la distribución del instrumento fue canalizada a través de las secretarías académicas de cada facultad.

Este relevamiento se llevó a cabo en noviembre de 1994, en la expectativa de que así podrían declararse las innovaciones concretadas durante ese año lectivo.

A través de las mismas secretarías académicas se canalizó la presentación y remisión de los formularios respondidos. De esta manera se pudo iniciar el año 1995 con toda la información a ser tenida en cuenta ya recopilada.

Así, al iniciarse el trabajo de análisis se pudo constatar que habían sido devueltos 98 (noventa y ocho) formularios conteniendo respuestas afirmativas.

A grandes rasgos (debido a las dificultades que se tienen para precisar el número de cátedras, pues algunas son comunes a varias carreras, por ejemplo) se puede apreciar que estas experiencias de innovación registradas se dan, aproximadamente, en un 14 % del total de asignaturas existentes.

A fin de trabajar toda esta información se procedió, no obstante, de modo fundamentalmente cualitativo. A la lectura preliminar le siguió un trabajoso proceso de construcción y reconstrucción de categorías posibles para contenerla. Analíticamente, estas fueron finalmente reducidas a 6 (seis), a saber:

- ♦ Articulación de equipos docentes.
- ♦ Adopción de una concepción de aprendizaje activo.
- ♦ Orientación del aprendizaje para la práctica científica.
- ♦ Aplicación de nuevos medios para la enseñanza y el aprendizaje.
- ♦ Actualización de enfoques y ajuste de ejes temáticos y contenidos.

- ◆ Actualización de criterios de evaluación y acreditación.

Aparece en la misma configuración de estas categorías la evidencia de que no se corresponden necesariamente con ningún sistema clasificatorio al que se hubiera podido recurrir desde un a-priori.

A partir de la consideración de **qué es**, dentro de la estructura y el proceso curricular convencional lo que ha sido afectado como contenido y ámbito de impacto de la innovación, es que éstas fueron surgiendo.

A través de ellas se da cuenta, entonces, de aspectos que tienen que ver tanto con las concepciones del aprendizaje sustentadas por los profesores, como con los modos de organización del trabajo docente, o con las representaciones acerca de la orientación científica que se asigna a las prácticas universitarias, o con distintos componentes del proceso didáctico (dentro de los cuales los temas que aparecen como centrales son: la evaluación y los medios de enseñanza).

Ubicada cada innovación en la pertinente categoría, se pudo agregar un análisis cuantitativo que aparecerá tratado más adelante en el ítem correspondiente.

Aquí no se terminó la tarea. Acorde con el modelo de investigación interpretativa en el que pretendemos posicionarnos, se hacía necesario el reconocimiento de los enunciados y la validación de su tratamiento por parte de todos los actores sociales involucrados desde sus declaraciones.

A tal efecto, desde junio a noviembre de 1995, se llevaron a cabo 7 (siete) encuentros de análisis, intercambio y profundización de la información que pudiera ser aportada por las experiencias de innovación curricular relevadas.

Atendiendo a los rasgos que empezaban a perfilarse para definir las categorías, es que se fueron conformando los grupos de participantes.

Al recoger nuevos datos en estas entrevistas grupales (que se grabaron en cada oportunidad) pudieron alcanzarse los objetivos que habían desencadenado la organización de este ciclo de reuniones. En consecuencia, se contaba con material suficiente para proceder a una definición final de las categorías y para iniciar las primeras versiones parciales de este documento final, tarea que se concretó durante el primer semestre de 1996.

A esta altura se pudo proceder a la organización de una nueva instancia de validación de lo que iba arrojando como resultados esta investigación, que se concretó a través del Primer Encuentro de Intercambio de Experiencias de Innovación

Curricular generadas desde las Cátedras, llevado a cabo en esta Universidad Nacional de Misiones.

A grandes rasgos, el documento preliminar puesto a consideración fue reconocido como adecuado reflejo de lo que los participantes hacen y piensan sobre este tema. Además se expresaron opiniones favorables a su difusión.

#### ANÁLISIS CUANTITATIVO

A partir de la información recogida, fue posible un análisis, aún somero, desde el punto de vista cuantitativo.

Algunas consecuencias del mismo se presentan a continuación, pudiéndose de esta manera reconocer:

- ◇ la cantidad de experiencias según tipo de innovación, y

- ◇ la cantidad de experiencias por facultades según tipo de innovación.

Así arribamos a una mejor comprensión del alcance y distribución de estas experiencias de innovación educativa que, como dijimos, han movilizadas aproximadamente a un 14 % de las cátedras de esta Universidad.

Aún cuando esta estimación del alcance del fenómeno estudiado (las innovaciones curriculares generadas desde las cátedras) es baja cuantitativamente, su valor es significativo en la medida en que evidencia que se están dando procesos de cambio que, además de su eventual capacidad **instituyente** permiten alentar esperanzas de dinamismo y vitalidad institucional.

**INNOVACIONES CURRICULARES**  
**ANALISIS CUANTITATIVO**

**Cuadro N° 1:** Cantidad de experiencias según tipos de innovaciones  
UNaM - 1993

TIPOS DE INNOVACIONES	CANTIDAD DE EXPERIENCIAS	
	CIFRAS ABSOLUTAS	CIFRAS RELATIVAS (%)
1. Articulación de equipos docentes.	13	11
2. Adopción de una concepción de aprendizaje activo.	44	37
3. Orientación del aprendizaje para la práctica científica.	07	06
4. Aplicación de nuevos medios para la enseñanza y el aprendizaje	11	09
5. Actualización de enfoques y ajuste de ejes temáticos y contenidos.	28	23
6. Actualización de criterios de evaluación y acreditación.	17	14
TOTAL	120 (*)	100

Observando el Cuadro N° 1 se muestra que:

- ♦ La mayor cantidad de innovaciones (37%) reflejan la "adopción de una concepción más activa del aprendizaje", lo cual es significativo si se asume que esto implica una mayor preocupación por lo didáctico en relación con otros aspectos de la práctica universitaria que tradicionalmente concentraban la atención, como lo es la revisión de los contenidos y sus enfoques (que en este caso, representan el 23 % de las innovaciones declaradas) o los cambios en el régimen de evaluación ( 14 % ).
- ♦ La experiencia de articulación de equipos docentes no es aún muy significativa (11%), no obstante hay sectores que entienden que el cambio en el modelo de organización académica ( en este caso, la superación de la fragmentación del trabajo en cátedras) tiene consecuencias en el currículum real y, por ende, en los aprendizajes que efectivamente se promueven.
- ♦ Llama la atención que el porcentaje más bajo ( 6% ) de innovaciones se dan en la "orientación del aprendizaje para la práctica científica", que debería caracterizar, precisamente la enseñanza cabalmente universitaria.

(\*) Aquí debe entenderse que el N corresponde al número de innovaciones totales, registradas en los diferentes rubros. Así, esta cifra es mayor que el número de respuestas obtenidas al cuestionario ( N = 98 ) debido a que, algunas cátedras plantean cambios que corresponden a más de una de estas clases. Por ejemplo: innovaciones que implican, simultáneamente, propuestas más activas de aprendizaje, pero también afectan el sistema de evaluación.

**Cuadro N° 2**  
 Cantidad de experiencias, por Facultades, según tipos de innovación  
 UNaM - 1993

TIPOS DE INNOVACIONES	CANTIDAD DE EXPERIENCIAS					
	ARTES	CS.ECON	CS.EX.	INGEN.	HUMAN.	TOTAL
1. Articulación de equipos docentes.	1	-	3	-	9	13
2. Adopción de una concepción de aprendizaje activo.	3	8	5	2	26	44
3. Orientación del aprendizaje para la práctica científica.	2	-	1	-	4	07
4. Aplicación de nuevos medios para la enseñanza y el aprendizaje	5	5	-	-	1	11
5. Actualización de enfoques y ajuste de ejes temáticos y contenidos.	4	4	2	-	18	28
6. Actualización de criterios de evaluación y acreditación.	-	1	6	3	7	17
<b>T O T A L</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>65</b>	<b>120</b>

Algunas observaciones que extraemos de los datos presentados en este cuadro son:

⇒ Acorde, probablemente con una orientación humanística que toma la educación como objeto de trabajo científico (entre otros) y con la integración de una planta docente que incluye un número significativo de docentes que se han graduado como "profesores", es que en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales aparece la mayor cantidad de innovaciones determinadas por la "adopción de una concepción más activa del aprendizaje".

⇒ En Ciencias Exactas y en Ingeniería, en cambio, la preocupación por lo educativo se relaciona con problemas detectados en la evaluación y la consecuencia parece ser la introducción de cambios en ese aspecto.

⇒ Por otra parte se destacan en este contexto como significativos los esfuerzos de las Facultades de Artes y Ciencias Económicas, vinculados con la incorporación de medios técnicos no convencionales como recursos de enseñanza-aprendizaje.

**ANALISIS CUALITATIVO**

Acorde con la intención interpretativa de este trabajo, arbitramos los medios para relevar y analizar cualitativamente las descripciones y valoraciones de las experiencias de innovación formuladas por sus protagonistas.

Aprovechamos para esto tanto las respuestas elaboradas frente al cuestionario, como los relatos producidos en las reuniones de intercambio, en las que los participantes pudieron extender sus comentarios y apreciaciones tanto como lo consideraran necesario.

Así pudimos rescatar y trabajar sobre estas innovaciones, agrupadas en las categorías que debimos construir en el proceso de análisis, tal como se comentó anteriormente.

Categoría 1: ARTICULACION de EQUIPOS DOCENTES

En relación con este tema, se encuentra una diversidad de situaciones que expresan distintas formas de articular los equipos docentes en esta Universidad. Dentro de los casos identificados por esta investigación se dan posibilidades como las siguientes:

1.1. Aprovechamiento de recursos académicos extra-cátedras:

Hay responsables de cátedras que asumen claramente que, más allá de las fronteras de las mismas, existen recursos académicos que deberían ser puestos también a disposición de los alumnos para enriquecer su proceso formativo. La incorporación de esta alternativa lleva a suponer, además, que en la misma concepción de "docente" se está operando un cambio que permite aceptar como tales a otros actores en la práctica educativa que no necesariamente son los que tienen esa responsabilidad institucional específica. Ampliando así el espectro, se reduce la tradicional omnipotencia de la "cátedra" dando lugar a la emergencia de otras informaciones o perspectivas.

1.2. Atención simultánea de determinados procesos de aprendizaje desde cátedras que han acordado un trabajo de integración:

Los docentes que viven este tipo de experiencias son capaces de visualizar y reconocer que la integración de los aportes sistemáticos de las otras cátedras, aún de las de otras carreras puede mejorar la calidad de los aprendizajes resultantes. A partir de esta idea, es posible implementar otros modelos organizativos que contribuyan a articular saberes que se presentan como fragmentados en la clásica estructura "mosaico" de los diseños curriculares que aún predomina en las carreras universitarias. se trata de trabajos compartidos, adecuadamente pautados para promover competencias y habilidades que deben ser aprendidas más allá de conocimientos específicos o puntuales.

Acerca de esto, puede ser ilustrativa la siguiente experiencia:

*"A partir de una prescripción del plan de estudios, que plantea la existencia de tres talleres de producción sucesivos, la experiencia propone que estos trabajen de modo articulado con asignaturas correspondientes al mismo año, que den los insumos de contenidos necesarios para la elaboración técnica de algunas producciones.*

*Se busca una estrategia continua para el aprendizaje de las habilidades de producción escrita, intentando superar cursos iniciales de manejo de "metodologías del trabajo intelectual" que, ubicados al principio de la carrera, han resultado poco eficaces "al estar desarticuladas".*

*La evaluación se realiza con la presentación de un trabajo final común: cada una de las cátedras evalúa los aspectos específicos que trabaja."*

1.3. Apertura de nuevos espacios curriculares de trabajo inter-cátedras:

Aquí cabe destacar algunos otros aspectos a nuestro juicio relevantes:

- A veces el diseño curricular (plan de estudios prescripto) tal como es formulado y administrado habitualmente en la Universidad, resulta insuficiente para contener innovaciones que afecten no solo los contenidos sino los modelos educativos, razón por la cual emergen nuevos espacios académicos tales como seminarios o talleres, con participación de distintas cátedras que van forzando la tradicional estructura. En otros casos desde las mismas prácticas docentes y en espacios de trabajo inter-cátedras se construyen desde la base "áreas".



- Articular equipos docentes es un proceso, que tiene como **condición fundamental el trabajo conjunto de: exponer, analizar, discutir y acordar enfoques teóricos y buscar alternativas para "ponerlos en práctica"** en la tarea académica. Así no solamente se estaría superando la consabida declaración de la necesidad de la discusión científica en la Universidad, sino también la representación generalizada de que esta tarea se resuelve exclusivamente con el análisis comparado de los temas que figuran en los programas, para evitar superposiciones o establecer alcances diferentes.

Categoría II: ADOPCIÓN de una CONCEPCIÓN de APRENDIZAJE ACTIVO

Al analizar las innovaciones que pueden caer dentro de esta categoría, advertimos la necesidad de abrir en ella algunos ítems, que nos permitan reconocer una multiplicidad de dimensiones que emergen en la descripción. A modo de aclaración previa necesaria, cabe señalar que cuando nos referimos a la "adopción de una concepción de aprendizaje activo", estamos contrastando esta situación con el modelo didáctico tradicional que tiene como una de sus características fundamentales la pasividad / receptividad del alumno frente al acentuado protagonismo del docente. A partir de esto, hemos visto la posibilidad de distinguir en este rubro:

2.1. Articulación de experiencias de aprendizaje grupal e individual:

Asumir el rol más activo del alumno lleva, en la organización didáctica, a la implementación de estrategias de trabajo que incluyen el "agrupamiento" de los sujetos involucrados, con distinto tipo de criterios.

Podemos advertir que la organización de los grupos, cuando se trabaja de esta manera, se hace en función de acuerdos entre los alumnos participantes y los docentes, acerca de las tareas de aprendizaje a ser realizadas. La organización de las personas se hace en función de la definición previa de "tareas". Esto exige el replanteo del rol docente, que debe orientarse más hacia el planeamiento

didáctico, pues ahora se requiere tener consignas claras, plantear situaciones problemáticas, brindar material informativo, establecer reglas que regulen tanto la producción como la evaluación, etc.

Las acciones registradas evidencian la diversidad de criterios utilizados para la distribución de las responsabilidades que quedan a cargo de los alumnos, y que parecen depender, a su vez, de distintos factores, dentro de los cuales uno de los más relevantes es la naturaleza de las mismas tareas a ser realizadas

Aceptado esto, tanto se observan, por ejemplo, configuraciones de grupos estables que deben concluir el curso con un trabajo final, como grupos constituídos para tareas puntuales, que presentan su producción al final de una clase o de un tema.

Además, se constata que hay situaciones de aprendizaje que permiten aprovechar como un insumo la diversidad de saberes de los estudiantes y, como consecuencia, se prefiere la integración heterogénea. A diferencia de otras en que la preocupación es garantizar un nivel homogéneo de conocimientos en todos los miembros del grupo.

A esto se suma la articulación de alternativas en las que también aparece el reconocimiento del trabajo individual, cuando los estudiantes lo prefieran o cuando resulte pertinente a la luz de las intenciones de enseñanza.

2.2. Articulación de la teoría y la práctica en cada experiencia de aprendizaje:

A grandes rasgos, se advierten aquí experiencias innovadoras que tienden a revertir otro de los ejes del modelo didáctico tradicional vigente en la universidad: la escisión de la teoría y la práctica, con una implícita desvalorización de esta última que, a veces reducida a esquemas mecánicos de resolución, parece no requerir de mayor conocimiento teórico como fundamento.

Al contrario las propuestas innovadoras registradas parecen orientarse hacia una traducción más articulada de la teoría en la práctica que lleva, de manera ineludible, a la integración de los conocimientos si lo que se busca es la resolución inteligente de situaciones problemáticas.

Ante esto, se observa que, en experiencias que llegan a auto-definirse como de "aula-taller" es necesario establecer los ejes de conocimientos que nutran las prácticas a ser realizadas y analizadas según encuadres teóricos.

### 2.3. Articulación de diversas fuentes de información y vías para el conocimiento:

Resulta bastante frecuente encontrar que una concepción más activa del aprendizaje implica el aprovechamiento de una diversidad de medios que, en la vida cotidiana de la cultura, ofrecen información que puede ser trabajada para resignificarla en las producciones que la universidad espera de sus estudiantes.

Aquí se reitera la preocupación de los docentes que desarrollan estas prácticas de aprendizaje activo por los ejes de conocimientos que las nutren. A diferencia de una concepción tradicional de saberes, que reconocía como tales solo los consagrados en la bibliografía académica, lo que aquí se plantea es una ampliación y enriquecimiento de lo que se considera "información" y sus fuentes, así como de sus vías de apropiación por parte de quien estudia, que debe superar la recepción y memorización para involucrarse en el trabajo intelectual más personalizado, crítico y creativo con diversidad de producciones culturales. A raíz de esto, también se abre la posibilidad de que los alumnos se familiaricen con el manejo de distintos códigos y, en consecuencia, organicen la información y la comuniquen utilizando formatos técnicos diferentes acordes con las nuevas formas de circulación de los mensajes en la sociedad contemporánea.

### 2.4. Atención sistemática del aprendizaje de competencias básicas:

A través de un aprendizaje más activo, se enfrenta el modelo tradicional de enseñanza universitaria en otro de sus rasgos más generalizados, cual es la negación y consecuente desatención del desarrollo de habilidades básicas requeridas para el trabajo intelectual.

Avances como éstos nos permiten pensar que hay docentes en condiciones de reconocer al estudiante como una persona

que deberá poner en juego en su vida, habilidades para el desempeño, que no son innatas, ni se adquieren espontáneamente, sino que requieren de procesos sistemáticos de aprendizaje que deben ser promovidos por la enseñanza.

Avizorar eso implica un replanteo del compromiso institucional de la universidad en la "formación", que no puede limitarse a la transmisión de conocimientos exclusivamente.

Estos casos evidencian también un posicionamiento docente que supera la ya tradicional "queja por lo que no saben" para asumir, en cambio, acciones concretas de promoción del desarrollo de habilidades necesarias.

### 2.5. Atención focalizada de rasgos de los perfiles profesionales:

Acorde con la preocupación por promover el aprendizaje de habilidades, aparecen otros casos en que esta delimitación de competencias se corresponde con claridad con los rasgos de los perfiles profesionales de cada carrera.

Estos se ponen en funcionamiento a través de situaciones de aprendizaje que acercan al estudiante al campo de sus futuras incumbencias, ya sea en situaciones de simulación o en prácticas reales en lugares de trabajo posibles.

Desde estas experiencias, cabe destacar que

- \* Estas innovaciones se llevan a cabo en cátedras que no necesariamente coinciden con las de "práctica profesional" generalmente ubicadas al final de las carreras.
- \* Además de las simulaciones que a veces se pueden concretar durante las "clases", en otras ocasiones estos acercamientos al futuro campo profesional demandan "salidas" que obligan a trasponer las fronteras de las sedes universitarias;

\* Algunas de estas actividades pueden entonces, adquirir el sentido de verdaderas tareas de extensión que se van realizando casi naturalmente desde las cátedras.

#### 2.6. Atención de la "producción" , como estrategia de integración y utilización de habilidades y conocimientos:

En estos casos se privilegia el uso del "taller" como organización didáctica, al que se llega generalmente desde el interés por promover la capacidad de "producción" de los estudiantes. Esta producción supone la síntesis activa de habilidades y conocimientos frente a situaciones concretas de carácter problemático que, en general, son las que deben resolverse en este espacio curricular.

El "aula-taller" conduce a producciones de la más diversa naturaleza, según sea el campo de aprendizajes donde se instrumente. Sin embargo, en este relevamiento se pone en evidencia que, al menos en la universidad, su utilización se vincula más frecuentemente con la integración de saberes cercanas a las que demandan de las prácticas profesionales.

A los fines de la concreción de estos estudios, trabajos o proyectos, los estudiantes requieren tiempo. Ese lapso necesario, que puede tener varias etapas y sucesivas integraciones, se constituye cabalmente en espacio de aprendizaje. Allí, no solo el alumno "re-construye" sino que se ven involucrados sus compañeros y, fundamentalmente, el docente, que debe desempeñar un rol más tutorial, adecuándose a las problemáticas que las mismas tareas desencadenen.

#### 2.7. Promoción de la criticidad frente a los propios procesos de aprendizaje:

A menudo esta posición de compromiso con un aprendizaje más activo, abre la posibilidad de visualizar y analizar críticamente las vicisitudes de la relación sujeto-objeto de conocimiento que algunos docentes incorporan en la tarea de enseñanza.

Ante estas experiencias, nos planteamos a modo de reflexión que:

- Desde una concepción de los estudiantes reconocidos como actores de sus aprendizajes, aparecen algunas características del proceso de conocimiento, poniéndose en escena tanto los saberes previos como las contradicciones, prejuicios, desvalorizaciones, etc. que afectan ineludiblemente la posibilidad de modificarlos. Estas experiencias implican la consideración de que los conocimientos no se construyen en el vacío: siempre hay nociones previas, significaciones y sentidos que deberían poder ser mirados, de una manera crítica, como algo provisorio y modificable; y asumiendo que siempre hay conflicto cognitivo en los auténticos aprendizajes.
- A raíz de esto, los docentes que se involucran en estas acciones de develamiento deben poner en juego una gran plasticidad tanto conceptual como didáctica pues se ven expuestos a procesos de planeamiento dinámico en función de las construcciones emergentes que realicen los alumnos.
- En algunas de estas propuestas, se ofrece a los estudiantes la oportunidad de mirar críticamente sus propios procesos de aprendizaje que, si se asumiera de manera permanente, sería un soporte fundamental para el desarrollo de prácticas científicas.

#### Categoría III: ORIENTACION del APRENDIZAJE para la PRACTICA CIENTIFICA

Algunas experiencias en la enseñanza universitaria, reconocidas por sus actores como innovadoras, parecen proponer una iniciación en actividades relacionadas con prácticas científicas.

- En estos casos, hemos advertido que su característica común y su peso innovador está puesto en lo que consideramos "orientación del aprendizaje para la práctica científica". Apoyamos esta afirmación al encontrar en estas experiencias rasgos tales como: la definición del trabajo en "problemas", en la medida en que desafían a los mismos estudiantes a la búsqueda y organización de información pertinente en función de sus objetivos diseñando, incluso los instrumentos adecuados para ello; la elaboración de trabajos individuales o grupales ajustados a las normas que rigen las prácticas de investigación (por ej., confección de estados de avance e informes finales); la elaboración de comunicaciones destinadas a la presentación y discusión de los resultados en ámbitos propios de cada campo científico; entre otros.

- Aplicar este tipo de estrategias lleva a los docentes involucrados a cambiar su rol tradicional, teniendo que asumir funciones más cercanas a las de directores de investigación. Aquí estaríamos entonces, en presencia de un perfil que parece corresponderse más con la dimensión universitaria en la medida en que la docencia no pasa solo por la enseñanza o transmisión de conocimientos, sino por articulaciones más efectivas con la investigación buscando la adquisición de competencias y el desarrollo de habilidades específicas en una labor conjunta con los estudiantes.

- A raíz de este enfoque, por otra parte, se modifica toda la organización didáctica: resulta necesaria la presentación de un panorama global del ámbito de conocimientos a ser abordado como un campo de problemas; se convoca a los alumnos a definir y trabajar cuestiones de su interés; se moviliza al grupo total en el mismo sentido, aún cuando cada uno realice su labor en forma individual o en pequeños grupos; se enfrenta y se resuelve de alguna manera el desafío de buscar la integración de una serie de conocimientos en torno a ejes que pueden no ser los que hubiera previsto a priori el profesor responsable; se crean instancias plenarios de debate en las que el mismo grupo es protagonista; etc.

- Atender propuestas como estas puede ser posible, tal como queda demostrado, al interior de las cátedras o también puede plantear la conveniencia de crear espacios curriculares específicos. Avanzar en este sentido, de todas maneras,

significa para la universidad hacerse cargo de que la formación de científicos no se alcanza sólo con exigir al final de las carreras trabajos de investigación y de que el esfuerzo de los cursos específicos de metodología puede verse desaprovechado si no hay un clima institucional que haga de las prácticas científicas algo habitual en el proceso de formación, sostenido por la colectividad docente.

Categoría IV: APLICACION de NUEVOS MEDIOS para la ENSEÑANZA y el APRENDIZAJE.

En relación a esta cuestión caben, a nuestro juicio, algunos comentarios:

- Acudir a nuevos medios, tales como: computadoras, videos, etc. implica una traslación al campo educativo de la tecnología vigente en la cultura, casi ineludible si se pretende romper el hiato entre los procesos formativos y las prácticas profesionales y sociales en las que de alguna manera estamos involucrados en la vida cotidiana.
- Admitir esto no es una novedad en algunas situaciones de enseñanza en las que estos recursos se usan como una apoyatura del trabajo del profesor. A esto puede deberse que ciertos docentes habituados a utilizarlos de esta manera, no hayan considerado su acción como "innovación" y en consecuencia, no hayan respondido a la encuesta.
- Lo que se advierte, en cambio, en las respuestas recibidas es que el uso de estos nuevos medios parece estar más en manos de los alumnos o involucrarlos de manera más activa y comprometida, en sus propias producciones. A grandes rasgos, podríamos afirmar entonces que la innovación en el uso de nuevos soportes tecnológicos es reconocida como tal cuando se sustenta, a la vez, en una nueva concepción educativa que pone la construcción y apropiación del conocimiento en los sujetos del aprendizaje.

Categoría V: ACTUALIZACION de ENFOQUES y AJUSTE de EJES TEMATICOS y CONTENIDOS

Acuñamos esta categoría para contener los casos de innovación curricular que se plantean en torno al eje de los contenidos y que aparecen con bastante frecuencia en la enseñanza universitaria. A este rubro pertenecen, a su vez, situaciones diversas que nos permiten distinguir distintas razones o fundamentos para este tipo de prácticas. Afloran así casos de:

5.1. Actualización en función del desarrollo cultural-científico-tecnológico:

En estas experiencias se advierte que:

- \* A modo de incentivos de la innovación operan los cambios que se producen en distintos campos de la cultura. Así se siente la necesidad de incorporar a las prácticas educativas las modificaciones de técnicas con que se llevan a cabo las prácticas profesionales. Aparecen también situaciones de ajuste debidas no a transformaciones vigentes, sino a la decisión de adherir, desde la Universidad, a proyectos políticos que afectan el desarrollo de determinadas profesiones. Aportan además razones para innovar en los contenidos de enseñanza las modificaciones que se dan en las perspectivas teóricas con que la ciencia aborda distintos tipos de problemas.
- \* A raíz de esta diversidad de influencias, también la magnitud de estas adecuaciones es diferente. Así, cuando se trata de adaptar la enseñanza a las graduales innovaciones técnicas en las prácticas sociales, resulta posible también una casi permanente actualización, dada a través de la incorporación de algunos temas o, de algunas actividades de enseñanza - aprendizaje específicas. A su vez, cuando la necesidad de la innovación surge del ajuste a proyectos políticos, se incorporan nuevos contenidos, aunque no necesariamente se cambien los ejes que sustentan la formación. Atender, en cambio, las modificaciones en los paradigmas científicos conlleva, en algunos casos, la decisión docente de alterar sustancialmente el

el enfoque de la asignatura, sostenido ahora en fuentes bibliográficas alternativas.

5.2. Avances en la pertinencia cultural de la propuesta educativa:

A veces, la tendencia universitaria a regirse casi exclusivamente por las referencias académicamente consagradas de la "cultura general" puede ser contrarestanda por la preocupación docente de adecuar más la enseñanza a las producciones culturales de la región en que el servicio educativo se desarrolla.

Acorde con la circunstancia de no tratarse de un conocimiento ya "acuñado", surge, en casos como éste, la necesidad de sistematizar estos saberes por la vía de la investigación, sostenida, además, por un enfoque interdisciplinario que amplíe los horizontes de la interpretación.

5.3. Adecuación de los contenidos a las necesidades de perfiles profesionales específicos:

A fin de adecuar los conocimientos a ser impartidos a las necesidades particulares de diferentes carreras a las cuales sirven, se plantea en estos casos, la necesidad de romper algunas tradiciones en la organización curricular de asignaturas, generalmente de formación básica, estructuradas según una lógica disciplinar que, al hacer abstracción de los campos de aplicación, siente como ineludible el tratamiento de un conjunto de temas en secuencias establecidas. Ajustes de este tipo, en la institución universitaria tal como la conocemos, demandan, por un lado, flexibilidad en sus responsables para articular nuevas organizaciones de contenidos y, por otra, el trabajo docente mancomunado con colegas que, desde los tramos finales de la formación en cada carrera, planteen los requerimientos más específicos.

#### 5.4. Afirmación de la teoría como insumo sustantivo de la formación universitaria:

A grandes rasgos, aquí encontramos algunas evidencias de:

- la conciencia de que toda práctica tiene sustentos teóricos; en consecuencia la interpretación de situaciones empíricas, será más científica en la medida en que la teoría sea una vía permanente de fundamentación; y
- la concepción académica de que todo hecho puede interpretarse desde distintas concepciones teóricas las que, a su vez, tanto reconocen una producción socio-cultural contextualizada como distintos niveles de formulación y generalización.

#### 5.5. Propuestas de "integración" en la organización didáctica de los contenidos:

A juicio de algunos docentes es más valiosa la integración conceptual que el desarrollo meramente cronológico y descriptivo de hechos y procesos que suele caracterizar la enseñanza de algunas disciplinas. Al preferir los "ejes temáticos" como organizadores de los contenidos, se puede trabajar mejor la habilidad intelectual para establecer relaciones y lograr conocimientos globales, superando la ya cuestionada pero todavía vigente, atomización o fragmentación de la información. A la vez, esta propuesta de enseñanza, posibilita un proceso más activo de búsqueda bibliográfica, contraste y discusión de fuentes y posturas teóricas en la construcción de conocimientos que no se limitan a la asimilación pasiva y acrítica de los temas que se estudian.

#### 5.6. Modificación de las prácticas como medio para la cabal transformación de los contenidos:

Se advierte que un posicionamiento distinto frente a los contenidos (para promover criticidad, uso flexible, etc.) requiere ineludiblemente la transformación de las

las prácticas docentes tanto en la situación de enseñanza como en la de evaluación.

\* A su vez, el alumno se ve conminado a una participación más activa y más comprometida tanto desde sus concepciones como desde sus habilidades intelectuales para analizar situaciones, establecer relaciones entre hechos y contextos estructurales, etc.

\* Este posicionamiento didáctico se corresponde, en otro nivel, con una concepción epistemológica diferente. No basta con el supuesto valor intrínseco de los objetos de conocimiento acuñados por la cultura, finalmente cristalizados y solo transmisibles. Hay, en cambio, una preocupación por transformarlos en recursos para la operación intelectual del alumno, que puede llevar a producciones diferentes, divergentes y hasta inesperadas por el docente.

\* Aparece en esta perspectiva, consecuentemente, otra concepción de "programa" de enseñanza, concebido como una "guía y herramienta" menos cargado de prescripciones a priori y más parecido a un "contrato de trabajo", con espacios que contemplan el carácter emergente del conocimiento en los hechos de la vida cotidiana.

#### Categoría VI: ACTUALIZACION de CRITERIOS de EVALUACION y ACREDITACION

Acerca de este tema, se han registrado también una diversidad de situaciones. Acorde con esto, resultó posible la organización de los siguientes rubros:

#### 6.1. Adecuación de exigencias para la acreditación:

Estas dan testimonio de ajustes que se dan muy frecuentemente en la labor docente universitaria y, en función de los cuales se establecen reglas que se corresponden con los "mínimos" de aprendizaje requeridos para la acreditación. Son vividas como "innovaciones" en las prácticas habituales de las cátedras involucradas pero,

en general, no modifican sustancialmente el sistema de evaluación tradicional en la universidad.

#### 6.2. Adopción de la evaluación permanente para promover el aprendizaje como proceso.

Algunos docentes viven y expresan su preocupación por superar un modo de estudio también muy arraigado en la vida de los estudiantes universitarios, consistente en "preparar materias para exámenes" con una concentración de esfuerzos en tiempos acotados, generalmente muy alejados del momento en que se cursó la asignatura y dependientes del trabajo individual, en instancias en que ya casi no se puede contar con el apoyo docente.

Al intento de superar esto, parecen responder experiencias de incorporación de un régimen de evaluación continúa.

Aplicado de esta manera, este sistema tiende a relativizar la importancia de los exámenes finales como únicos determinantes de la aprobación y a asignar mayor valor, en cambio, a los logros que el alumno vaya evidenciando como aprendizajes en proceso, a lo largo del cursado, cuando es posible el apoyo y el seguimiento por parte del docente.

Aquí resulta viable suponer que, la preocupación de los profesores que se involucran en este tipo de prácticas, más que centrada en la evaluación como un fin, se desplaza a la evaluación como un medio o recurso para modificar la enseñanza, con lo cual lo que se evidencia es una aproximación a una concepción diferente de aprendizaje y que intenta poner a prueba una integración más consciente de los conocimientos que se van produciendo.

#### 6.3. Aprovechamiento de recursos diversos en las prácticas de evaluación:

Aquí cabe destacar, al menos, dos cuestiones significativas:

- Al incorporar, en el mismo proceso de enseñanza, técnicas que promueven un aprendizaje más activo y constructivo, se hace necesario también cambiar las

las estrategias de evaluación en la búsqueda de una imprescindible coherencia.

- Se trata de que el alumno busque información por sí mismo, la integre, la trabaje sistemáticamente y, además, la presente de diferentes maneras como modos de ejercer distintos tipos de conductas, propias de la práctica científica.

#### 6.4. Promoción del compromiso de los mismos estudiantes en el proceso de evaluación:

Así como el estudiante es reconocido por algunos docentes como un sujeto más activo en el proceso del aprender, aparecen casos en que, también en la evaluación, la tradicional centralidad y omnipotencia del docente se ve neutralizado por un cambio en los roles, que ressignifica quienes evalúan y son evaluados.

A través de estos ejemplos, se advierte que:

- ⇒ En los casos de la evaluación vivida como una situación de intercambio grupal no solamente aumenta la transparencia de lo público, sino también, emerge como una construcción social en la apreciación de lo logrado o no.;
- ⇒ El sentido de la evaluación no se agota en la ponderación "externa" de los resultados, en la medida en que se busca trascender hacia la generación de nuevos cursos de acción tendientes a la resolución de los problemas detectados y para los cuales, desde la auto-evaluación, se apela al compromiso personal del sujeto involucrado.
- ⇒ Estas situaciones de evaluación, asumidas como co-responsabilidad, permiten advertir con claridad que pueden ser, en sí mismas, también instancias de aprendizaje, con lo que se supera la escisión didáctica entre momentos de aprender y evaluar.

6.5. Resignificación del "qué" se evalúa a partir de la necesidad de atender aprendizajes de mayor complejidad:

Acercarnos a estos casos, nos lleva a pensar que aquí la evaluación se ve afectada como consecuencia de un previo replanteo de los objetos de conocimiento. Antes que programas lineales, que son sumatoria de sucesivos temas ya acuñados desde la lógica de la disciplina o del docente y que deben ser asimilados como tales, se privilegia la elaboración conceptual que puede hacer el estudiante en relación con esos contenidos. A éste se le exige, ahora no solamente el testimonio de haber leído y entendido, sino la adopción fundamentada de posiciones críticas y la integración de teorías en el tratamiento de los núcleos temáticos que deban analizarse, en trabajos que tienen carácter personal.

APRECIACIONES FINALES

1. A grandes rasgos, se advierten en el material empírico recopilado por esta investigación, indicios que permiten reconocer la emergencia de prácticas vinculadas con un enfoque curricular diferente.

A la tradicional, y todavía fuertemente arraigada tendencia academicista, racionalista o logocéntrica, se le empieza a superponer una concepción más preocupada por los procesos de "aprendizaje" por parte de los sujetos, tal como surge del hecho de que el 37 % de las innovaciones declaradas pertenecen a la categoría que hemos denominado "adopción de una concepción de aprendizaje activo". Además algunas modificaciones vinculadas con el eje de los "contenidos" (como las propuestas de integración en la organización didáctica) se sustentan en la búsqueda de procesos más activos de trabajo con la bibliografía y de contraste y discusión de fuentes y posturas teóricas.

Al respecto, cabe aclarar que esta centración en el sujeto como eje del curriculum ha tenido distintos significados teóricos a lo largo de este siglo, según hayan sido los supuestos psicológicos y/o pedagógicos que la hayan nutrido. A partir de los postulados de la "escuela nueva" que se sistematizaron en distintas propuestas educativas en la sociedad occidental después de la Primera Guerra (Dewey, Kilpatrick -Escuela de Winetka, Freinet, etc.) se propició la **actividad** como eje del aprendizaje,

en oposición a la conducta pasiva-receptiva que se había asignado al estudiante hasta entonces.

Aportes más recientes en esta línea, (posteriores a la década del 50, con la generalización del intento de usar en la educación las investigaciones de epistemología genética iniciadas por Piaget) se orientan a la reconceptualización de la **actividad** ahora más circunscripta al campo de las operaciones intelectuales, según los nuevos desarrollos de las corrientes cognitivistas y/o constructivistas en las teorías del aprendizaje.

Aquí, no obstante, el relevamiento de experiencias curriculares consideradas innovadoras por sus protagonistas, muestra que se han empezado a incorporar propuestas que evidencian la adopción de una concepción más activa del aprendizaje, que se corresponde más con los primeros rasgos que la misma adquirió en la línea teórica de la "escuela nueva", no evidenciándose todavía más que algunos incipientes esbozos de constructivismo, en la medida en que los procesos didácticos no están pensados de tal manera que sea el estudiante, desde sus saberes previos e hipótesis constructivas los que vayan poniendo en funcionamiento de manera más autónoma sus propias estructuras operatorias en la construcción de conceptos.

Articulado con este incipiente nuevo enfoque curricular que parece estar emergiendo de hecho, el mismo posicionamiento epistemológico propio del academicismo se ve impactado.

Al incorporar una concepción de aprendizaje más activo, se hace necesario también, tal como lo evidencian algunos testimonios recogidos, cambiar las estrategias de evaluación en la búsqueda de una imprescindible coherencia.

En la misma evaluación, se generan situaciones que dan cuenta de la producción del estudiante al buscar, integrar y trabajar sistemáticamente la información por sí mismo y, además, presentarla de diferentes maneras como modos de ejercer distintos tipos de conductas.

Asumida de esta manera, algunas experiencias muestran rasgos de la evaluación vivida como un proceso en el que intervienen la apreciación auto-evaluativa y co-evaluativa en instancias de trabajo colectivo.

2. A través de esta investigación hemos obtenido evidencias de la emergencia de otra cuestión relevante desde el punto de vista del modelo curricular. Aunque todavía no son muy significativas (solo el 11 %), algunas experiencias innovadoras registradas corresponden a la categoría "articulación de equipos docentes". Es así como algunos sectores entienden que el cambio



en el modo de organización y funcionamiento académico (en este caso, la superación de la fragmentación del trabajo en cátedras) tiene consecuencias en el currículum real y, por ende, en los aprendizajes que efectivamente se promueven.

3. Acercándonos más a la especificidad de lo curricular en el ámbito universitario llama la atención que el porcentaje más bajo de las innovaciones declaradas (solo el 6 %) se da en la categoría que denominamos "orientación del aprendizaje para la práctica científica" que debería caracterizar, precisamente, la enseñanza propiamente universitaria.

Advertir esto ratifica que el modelo institucional vigente de disociación de la labor de enseñanza de la de investigación impide la circulación de saberes y prácticas y su aprovechamiento más integrado en las producciones resultantes.

Avanzar en la superación de esta situación significaría para la universidad hacerse cargo de que la formación de científicos no se alcanza solo con exigir al final de las carreras trabajos de investigación y de que el esfuerzo de los cursos específicos de metodología (a veces incorporados en los planes de estudio) puede verse desaprovechado si no se promueve un clima institucional que haga de las prácticas científicas algo habitual en el proceso de formación, sostenido por la colectividad docente, tal como antes lo dijimos.

Acorde con esto, cabe destacar que la formación académica en investigación no debe entenderse solo como la realización de trabajos destinados a la producción de nuevos conocimientos y tecnologías, sino como una base de conformación de una cultura que valore y utilice realmente dichos conocimientos y metodología.

Es necesario incluir explícitamente para esto, entre los objetivos y las prácticas de todas las asignaturas, la capacidad de problematizar y de delimitar problemas; la capacidad de lectura reflexiva y crítica de investigaciones propias de cada campo y la capacidad de recurrir a la investigación como fuente de actualización profesional permanente.

## BIBLIOGRAFIA

**AGUERRONDO, Inés;** 1991; *Innovaciones y calidad de la educación*; en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas; Buenos Aires.

**ANTEBI, Mirta;** 1978; *Enfoques, modelos y diseños curriculares*; trabajo presentado al Primer Encuentro Interdisciplinario de Ciencias de la Educación; San Luis; UNSL.

**BORSOTTI y otros;** 1989; *El aprendizaje de la investigación en el currículum universitario de grado*; en Revista Argentina de Educación N° 12; Buenos Aires; AGCE.

**CARR y KEMMIS;** 1988; Teoría crítica de la enseñanza; Barcelona; Martínez Roca.

**CELMAN, Susana;** 1993; La tensión teoría-práctica en la educación superior; Santa Fe; UNL.

**DE ALBA, Alicia;** 1994; *Construcción del currículum y Estado evaluador*, en Pensamiento Universitario N° 2; Buenos Aires.

**DIAZ BARRIGA, Angel;** 1990; *Planes de estudio: los retos de su modificación* en Revista EDUCERE, vol.7; México.

**DIAZ BARRIGA, Angel;** Didáctica y currículum; Nuevomar.

**DIAZ BARRIGA, Angel;** Didáctica: aportes para una polémica; Buenos Aires; IDEAS AIQUE.

**GIMENO SACRISTAN y PERES GOMEZ,** 1992; Comprender y transformar la enseñanza; Madrid; Morata.

**GIMENO SACRISTAN, José;** 1986; Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum; Buenos Aires; REI Argentina.

**GIMENO SACRISTAN, José;** 1988; El currículum: una reflexión sobre la práctica; Madrid; Morata

LAPASSADE, Georges; 1971; Autogestión pedagógica; Barcelona; Gedisa.

LITWIN y otros; 1995; Tecnología educativa; Buenos Aires; Paidós.

LOBROT, Michel; 1971; Pedagogía Institucional; Buenos Aires; Humanitas.

PEREZ, Angel; 1983; *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*; en Gimeno y Pérez; La enseñanza, su teoría y su práctica; Madrid; AKAL.

PIUGROS - KROTSCH; 1994; Universidad y evaluación: estado del debate; Bs.As.; AIQUE.

SIRVENT, María Teresa; 1990; *Investigación participativa aplicada a la renovación curricular*; Buenos Aires; Cuadernos de investigación UBA.

STENHOUSE, L.; 1984; Investigación y desarrollo del curriculum; Madrid; Morata.

TORRES y otros; 1994; Curriculum universitario siglo XXI; Paraná; UNER.

UNIVERSIDAD NACIONAL del LITORAL; *Servicios de Pedagogía Universitaria; Experiencias innovadoras en el aula universitaria*; 1993; Santa Fe

ZOPPI y AGUERRONDO; 1990, *Curriculum y planificación educativa*; en El planeamiento educativo como instrumento de cambio; Buenos Aires; Troquel.

ZOPPI, Ana María y equipo de investigación; 1993; La información y las representaciones vigentes sobre innovación curricular; Jujuy; UNJu -SECTER.

ZOPPI, DUBOVITZKY y otros; *Características y evolución de los planes de estudio 1973/94*, Posadas; UNaM.