

### Contenidos/1ª etapa\*

Comunicación tradicional (la llamada above the line), esto es, ideas/guiones para comerciales de TV, avisos de gráfica (diarios, revistas), frases de radio, piezas de Vía Pública e Internet.

\*Gestión de piloto en curso: armado de primera versión con chicos de segundo año comisión A, con foco en envíos de marketing directo.

### Contenidos/2ª etapa

Comunicación alternativa a la publicidad tradicional (el llamado below the line).

Posibilidad de segmentar temas y generar un menú de opciones para que los chicos puedan elegir según sus preferencias y de manera que los grupos sean lo más homogéneos posibles, en cuanto a que todos estén ahí por lo mismo y se facilite el trabajo de los coordinadores.

Hablo de temáticas como ideas para campañas btl, campañas integrales (btl-atl/ttl), ideas para eventos, lanzamientos de productos, redacción de cartas, copias, titulares, ideas para publicidades no tradicionales para TV (PNT) (contenidos, también a revisar).

Entiendo que esta puede ser la más interesante por la actualidad y las necesidades actualmente del mercado.

### Contenidos/3ª etapa (módulos de exportación)

Objetivo: Reforzar idea de protagonismo UP en Latinoamérica.

Vía la vinculación y acuerdos con otras universidades y empresas con productos/marcas con presencia en otros países (Venezuela, Colombia, Perú). Entiendo que la facultad ya tiene vinculaciones y cierto camino recorrido en este sentido.

Idea de generar un módulo creativo y uno de marketing. Siempre trabajado con creativos y con directores, gerentes de marketing, de publicidad de empresas, medios y agencias con destacada actuación local.

Entiendo todo el proyecto con una fuerte vinculación entre la universidad y la iniciativa privada, a partir de la segunda etapa. Y con una fuerte impronta que puede ser capitalizable desde todos los objetivos planteados.

La ayuda de las empresas, en principio, estaría direccionada a generar recursos para sostener los costos operativos y de honorarios (?) de los profesionales y del equipo que dirigirá el proyecto. La propuesta, saliendo del esfera académica es generar la posibilidad de ofertar tanto los módulos locales, como el/los de exportación, éstos últimos sin duda, como productos arancelados.

## El docente reflexivo: Clave para la innovación

Rebeca Anijovich y Silvia Mora

Escuchamos a través de los años expresiones de los docentes preocupados por la creatividad en sus clases pensando que allí está la respuesta a lo que describen como alumnos apáticos/indiferentes, que nada les interesa o todo le da igual. ¿Será creatividad a lo que nos estamos refiriendo? ¿Se trata de prácticas innovadoras? ¿Se trata de estar a la moda o de diferentes modos de enseñar y reflexionar sobre la práctica?

### La necesidad de una práctica reflexiva

En las últimas décadas, las expresiones profesional reflexivo, el profesor como investigador, se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma y mejoras de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo.

Estas expresiones suponen una valoración de la práctica docente, en tanto espacio de producción de saberes y el reconocimiento a los profesores como profesionales que tienen teorías y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza.

Estos conceptos desarrollados alrededor de la idea de un profesional reflexivo, consideran al docente desempeñando un rol activo en la formulación de sus objetivos y métodos de enseñanza, en contraposición al profesor que administra y ejecuta propuestas técnicas diseñadas desde el exterior de las aulas.

Un iniciador de este movimiento fue John Dewey (1989) quien estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y la rutinaria. Gran parte de lo que Dewey dijo a comienzos del siglo pasado sobre esta cuestión, estaba dirigido a los docentes y sigue vigente en el siglo XXI. Dewey definía la *acción reflexiva* como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce.

Stenhouse, L. (1985) en la década del 60, a partir de su participación en la reforma educativa inglesa, define al profesor como investigador con el fin de promover un desarrollo efectivo del currículum. Señala cuatro características esenciales en estos educadores, a los que denomina *profesionales amplios* (Stenhouse, 1985, p. 196):

1. El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que ellos mismos imparten
2. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar
3. El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica
4. Una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor –directamente o a partir por ejemplo de diferentes recursos audiovisuales- y discutir con ellos con confianza, sinceridad y honradez.

Stenhouse afirma que no puede producirse desarrollo del currículum sin desarrollo del profesor, lo que significa desarrollo de sus capacidades reflexivas. Es necesario entonces, la adopción de los profesores de una “actitud investigadora”, que la define como (Stenhouse, 1985: 209) “una disposición para examinar con sentido crítico y- sistemáticamente la propia actividad práctica”. Distingue además teoría y práctica y sostiene “...en esta situación (se refiere a la actitud investigadora), el profesor se preocupa por comprender mejor su propia aula. En consecuencia, no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor.”

Para ello insiste en que en este género de investigación, los profesores deben comunicar sus trabajos, con el fin de desarrollar conceptos y lenguaje teórico. Es en este punto donde reconoce una contribución importante por parte de los investigadores profesionales.

Otro aporte fundamental al movimiento de la acción reflexiva,

fue el de Donald Schön (1983) quien distingue entre el profesional identificado con la experticia técnica, que entiende una práctica efectiva como la aplicación del conocimiento a las decisiones instrumentales y el profesional reflexivo como aquel que conoce desde la acción. Considera que todo profesional, conciente o inconcientemente, elabora conocimientos a partir de su práctica cuando enfrenta problemas que debe resolver, cuando evalúa casos específicos, etc. Schön (1983: 72) valoriza la reflexión desde y sobre la acción como forma legítima de conocimiento profesional. Dice: “cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador del contexto práctico. ... No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. ... La reflexión desde la acción puede seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre o de un carácter único porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica”.

### Un plan de indagación de las prácticas

Cuando pensamos la innovación como la predisposición a la exploración de nuevas ideas, propuestas y aportes para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, está claro que es necesario pensar en términos de plan de trabajo. Se detallará a continuación el diseño de un posible plan, siguiendo algunas de las ideas del ciclo de actividades que formula John Elliott (2000), para el desarrollo de un proyecto de investigación-acción.

1. Identificación y aclaración de la idea principal
2. Reconocimiento y revisión
3. Estructuración del plan general
4. Propuestas de evaluación y registro de documentación

#### 1. Identificación y aclaración de la idea principal

Analizar y especificar qué queremos cambiar.

Según Elliott (2000, p. 91) “... la “idea general” consiste en un enunciado que relaciona una idea con la acción. (...) se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar”. Considerando esta definición, entendemos que lo primero que se debe explorar es aquello que se quiere cambiar, y el cambio supone que “alguien tiene que hacer algo, que actualmente no lo está haciendo». Ahora bien, cuando se analiza la naturaleza del cambio ésta puede agruparse en dos grandes categorías:

**Por modificación:** Tareas que nunca se han desarrollado o que necesitan ser modificadas. Por ejemplo: la inclusión de un nuevo método de enseñanza o de un software para un área específica.

Por divergencias: cuando se considera que es insatisfactorio algún desempeño. Por ejemplo: los alumnos no rinden los exámenes finales, los profesores se quejan porque los estudiantes no estudian

En este caso es necesario establecer dos cuestiones fundamentales:

- Que el mal desempeño puede deberse a falta de competencias en el nivel de conocimientos, de procedimientos o de actitudes.
- Que los sujetos involucrados puedan reconocer las divergencias entre sus acciones y las esperadas. Es fundamental que existan ideas compartidas entre los actores involucrados, respecto de aquello que es necesario mejorar.

Por último, en la identificación de la idea principal, es necesario también analizar una serie de elementos contextuales para

crear respuestas más ajustadas y específicas, logrando percibir y comprender en profundidad la situación que se quiere mejorar. En este sentido se consideran por lo menos dos niveles: uno referido al contexto interno del aula que supone la interacción docente-alumno-conocimientos y el otro referido al contexto institucional-organizativo.

#### 2. Reconocimiento y revisión

Definir mejoras e identificar problemas.

Definir mejoras e identificar problemas significa describir y explicar los hechos de la situación que se quiere cambiar, describir factores contextuales, identificar el o los problemas que se quieren atender en este momento, para definir la mejora propuesta. En general, cuando nos proponemos analizar en profundidad algunos de los procesos internos que dieron origen a la demanda, descubrimos que no hay un único problema sino que hay una serie de cuestiones que debemos abordar. Para ello se requiere determinar un orden de prioridades

#### 3. Estructuración del plan general

Planificar acciones

Planificar supone introducir mayor racionalidad, articulación y organización a un conjunto de acciones, que tienen el propósito de alcanzar determinadas metas. Pero elaborar un plan no significa simplemente considerar las aspiraciones sino también combinar esas finalidades con las limitaciones materiales, personales e institucionales.

La siguiente herramienta facilita y organiza el diseño del plan:

#### 4. Propuestas de evaluación y registro de documentación

Evaluar.

Evaluar hace referencia a cualquier proceso mediante el cual alguna o varias características de un individuo o grupo de individuos, de programas, de materiales didácticos, se analizan y se valoran en función de ciertos criterios, puntos de referencia o indicadores, para emitir un juicio relevante para la toma de decisiones. Es decir, la evaluación debe producir información que se utiliza para tomar decisiones y señalar rumbos futuros respecto de objetos varios.

Por lo tanto la evaluación no puede aparecer al final del proceso, sino que para que sea verdaderamente efectiva, debe estar presente desde el inicio mismo en la instancia de planificación. Esto significa que antes de iniciar las acciones, se determina cómo se evaluará y se supervisará el proceso de implementación. Para ello es necesario utilizar:

- a. Estrategias y técnicas de supervisión que evidencien la buena calidad del curso de acción emprendido
- b. Instrumentos que evidencien los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los imprevistos
- c. Una serie de herramientas que nos permitan observar qué ocurre desde diversos ángulos o puntos de vista. Es decir, interesar y considerar las opiniones y comentarios del entorno en la observación de los cambios

#### Debate

La práctica educativa es compleja. Se espera de los docentes que preparen los programas, que seleccionen contenidos actualizados, que propongan actividades de aprendizajes adecuados e innovadores, que planteen preguntas críticas e interesantes, que propongan una variedad de recursos didácticos, que evalúen eficazmente el aprendizaje, que

consideren a cada estudiante y al grupo en su conjunto, entre múltiples cuestiones. Muchas veces la participación del docente a la hora de pensar cambios pedagógicos, se limita a la implementación de lo que teóricos y expertos han desarrollado, y sólo se les pide que sean ejecutores de las acciones elaboradas por otros.

La corriente que desarrolla las ideas del docente como profesional reflexivo y como investigador de sus propias acciones, reconoce, que ningún cambio educativo es posible si no se cuenta con profesores en diálogo e interacción entre sus prácticas y las teorías, como los sistemas de creencias que van produciendo a partir de ellas. Una de las claves básicas del desarrollo efectivo de cualquier diseño curricular está en un docente activo y comprometido con las acciones de transformación.

### **Bibliografía**

- Contreras Domingo, J. (1994) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal Universitaria. Madrid
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Paidós. Barcelona.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid
- Liston, D. y Zeichner, K.M. (1993) *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Morata. Madrid
- Perkins, D. (1992) *La escuela inteligente*. Gedisa Editorial. Barcelona
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó. Barcelona
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona
- Stenhouse, L. (1985) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- Wilson D. (1999) *Indagación organizacional: apoyo a las escuelas y al desarrollo individual – en Cerrando la brecha: Primer encuentro de tutores latinoamericanos en línea – Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard – Proyecto Cero - julio 2002 – Miami.*

## **El desafío de las nuevas generaciones**

Mónica Antúnez y María del Carmen Elizalde

Un estudio reciente en el campo local llegó a la conclusión que hay malos hábitos de estudio, por ejemplo: Los estudiantes comienzan a estudiar cuando se aproximan las fechas de exámenes, con poco tiempo y bajos niveles de atención, tienen dificultades cómo organizar el tiempo para poder llegar a contestar todas las preguntas en una instancia de examen escrito. La lista de acuerdo a los dichos de Angela Corengia, integrante de un equipo de Evaluación Institucional, que organizó un cuestionario (Diario La Nación el 4 julio de 2004). En el 2003 el relevamiento sobre hábitos de estudio se realizó sobre 258 casos, el 80% del total de los que ingresaron a primer año, a las carreras de ingeniería informática, comunicación, ingeniería industrial, derecho, enfermería y medicina.

Muchos de los estudiantes no tienen una técnica de estudio sistematizada (no hacen una lectura de conjunto previa ni

utilizan esquemas de contenidos, no siguen un horario para estudiar y no están al día con las materias), entre un 65% y un 87% tienen problemas para leer con rapidez, no acostumbran a consultar el diccionario y, entre un 50% y un 70% no hace preguntas en clase. Según la carrera, entre el 51% y el 67%, no repasan antes de un examen por falta de tiempo. Según la clasificación de las metas educacionales planteadas por Benjamín S. Bloom, la comprensión alude a una gran variedad de comunicaciones, mayor que la que abarcan los materiales escritos. Si bien un alto número de dice comprender los textos, subrayar las ideas principales, tomar apuntes y leer atentamente las preguntas de un examen, cerca del 60% no sabe optimizar el tiempo para contestarlas, por lo que el 30%, aproximadamente, no puede finalizar el examen.

Como dato positivo, el 90% reconoce que es incorrecto estudiar de memoria y el 78% alude que acostumbra a relacionar los contenidos que estudia con los saberes previos. “Determinar algunas de las principales relaciones entre las distintas partes de un todo...entre hipótesis y pruebas de que éstas se apoyan, entre las conclusiones y las hipótesis, así como las conclusiones y las evidencias” es lo que define Bloom como “análisis de relaciones” (Taxonomía de los Objetivos de la educación). Sin embargo, la falta de motivación es significativa: a más del 40% le cuesta empezar a estudiar cada día, esperando hasta la fecha de examen para hacerlo; un alto porcentaje de encuestados (entre el 45% y el 72%) se distrae con facilidad, aún en ámbitos propicios para el estudio y otros (entre el 28 y el 59%) directamente se aburre cuando estudia.

Muchos reconocemos en los párrafos anteriores que algunos datos nos resultan sumamente familiares, y que, de hacer un cuestionario semejante, llegaríamos a valores parecidos en cualquiera de las instituciones educativas en las que trabajamos en la actualidad. ¿Qué hacer con esto para poder transformarlo en una oportunidad? Tratemos de ver que nos dicen algunos autores, que citaremos oportunamente, acerca de nuestra tarea docente:

“Es la preocupación relacionada con el “guiar”, y “afirmar” a la nueva generación. (Erickson, 1971: 246). Hay generatividad allí donde alguien enseña algo a otro sin esperar más que ese otro ponga en práctica lo que se dió, donde se comparte un saber por el gusto de hacerlo.”

Por otro lado, si indagamos “Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial” de Angel Díaz Barriga, la tarea docente conlleva un proceso de frustración cuando está vinculada a la rutina, el conformismo, la incapacidad académica y la falta de autonomía en la ejecución del trabajo, entre otras cuestiones.

Aunque también destaca una “movilización de los afectos” en la relación que se genera entre profesores y estudiantes, y que de algún modo coincide con la relación que hace Elisa Lucarelli entre el rol docente y la figura materna: “Este sentimiento de confianza implica una internalización de patrones de uniformidad y continuidad de los proveedores externos (docentes, según nosotras) así como un sentimiento de merecer protección y cuidado. La instalación de una relación de “confianza básica” implicaría entonces, una estrategia interna de revalorizar sus propias convicciones y seguridades, de registrar su propio estado de auto-confianza”.

Si consideramos al aula como un espacio de intercambio con el otro, donde las relaciones son absolutamente dinámicas e interdependientes, generándose un conjunto de identificaciones