

Tallerismo y nuevas tecnologías educativas

Adriana Grinberg

Este trabajo intenta articular el concepto de Taller, con el propuesto por la materia, Tecnología educativa. Dado que en la impronta del concepto Taller, se incluye de inmediato el imaginario social, como la relación “maestro –discípulo” en acción, me propongo continuar la línea conductora de mis trabajos anteriores basados en la noción de Taller, publicados en esta Facultad. (Reflexión académica)

Rastreando los orígenes de la palabra taller, citados anteriormente, estamos en condiciones de rescatar sus modalidades pedagógicas, dentro de una Antropología del Taller y en particular Antropología del Taller de Diseño, en cuyas modalidades encontramos las viejas tecnologías en la transmisión de saber de artes y oficios, justificando las múltiples herencias desde tiempos remotos, de procedimientos para ejecutar, aún en la actualidad, artes y oficios que conservan su vigencia, aunque el uso de las nuevas tecnologías de enseñanza y/o producción los modernicen. En este caso, la noción de Antropología del Taller emparentada con otra conveniente para esta facultad, Antropología del Diseño, nos permite observar la historia del aprendizaje dentro de una Facultad cuyo sustantivo Diseño se corresponde con el de la acción de diseñar y enseñar a diseñar. Estos verbos incluyen la acción creativa de combinar recursos técnicos que abarcan desde el antiguo boceto, hasta los programas de computación para el resultado final de un producto.

Sin ir más lejos, comprendemos la transformación abismal entre escritura -impresa- impresión digital, todas tecnologías presentes en la actualidad. Seguramente, en todas las especialidades del diseño que abarcan hoy las facultades, encontraremos esta historia: gráfico, textil, modas, publicidad, imagen y sonido, en fin tantas especialidades que se fueron configurando como tales, luego de ser segmentadas por efecto de sus complejidades, con lenguajes y tecnologías propias.

El Lic. Oscar Echevarría, Decano de la Facultad de diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, en su trabajo Proyecto Maestría en Diseño (pag. 28), propone lo siguiente: “El diseñador que hoy requiere el diseño como disciplina es un hacedor de significados, que transforma situaciones culturales, organizacionales, ambientales y/o sociales en textos que le permiten orientar su intervención. Este es su compromiso con la profesión y la disciplina: desplazar el diseño de los objetos a los sujetos, de la inmovilidad de los sustantivos a la elección del verbo.”

Entonces, el diseño como disciplina, en qué nos convoca a quienes transmitimos saber? Aún en materias de orden teórico, como las que me toca transmitir, Comunicación Oral y Escrita o Introducción a la Investigación. En la pretenciosidad de suponer una Antropología del Taller, del Diseño, es mi intención enlazar los conocimientos que constituyen mi “tesoro significante”, adquirido en mi formación artística, con las nuevas tecnologías que avanzan en la enseñanza y en la producción.

¿A qué llamamos Tecnología?

Una respuesta rápida nos permite descifrar: el estudio de los procedimientos. Cuáles? Los que cada ciencia o arte requiere para sus diversos resultados. Así nos lo confirma La Real Academia Española: 1. f. Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico. 2. f. Tratado de los términos técnicos. 3. f. Lenguaje propio de una ciencia o de un arte. 4. f. Conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto.

Para no extendernos demasiado en definir el término, ya contamos con él para afirmar que los procedimientos son parte esencial de una disciplina. Siendo la enseñanza un territorio con procedimientos propios, analizaremos aquí lo particular de la inclusión de la tecnología, pensada desde el cognitivismo, cuyas herramientas hemos vislumbrado en Estrategias de Enseñanza. Debemos reconsiderar algunos datos como para partir de allí hacia las tecnologías propuestas en esta oportunidad.

Estrategias de enseñanza

Según la Prof. Elizabeth Gothelf, se trata del conjunto de decisiones que el docente se propone para la enseñanza de contenidos.

En este sentido, desde el cognitivismo, concepto de la psicología, que comprende a las diversas capacidades de conocer, relacionar e integrar conocimiento, puede corroborar en algunos casos, ejercicios que suelo dar en clase y en otros, aprendí modalidades novedosas para la enseñanza, sobre todos los que utilizan recursos de comunicación por vía de internet, como el *webquest*.

Un concepto significativo para enseñar desde el cognitivismo, es el propuesto por Gardener: las Inteligencias Múltiples. Según esa nosología, podemos observar que cada sujeto cuenta con habilidades diferenciales, por medio de las cuales puede acceder al conocimiento según su particularidad. Útil para: Resolver problemas o elaborar productos en una o más culturas, considera Inteligencia como Potencial, a desarrollarse en el contexto, en tanto condiciones dadas para que el sujeto desarrolle su capacidad y desarrolla el sistema simbólico, ya que da oportunidades de comprender según las cualidades preexistentes en el sujeto.

Tipos de inteligencias propuestas por Gardener: Lingüística, lógica- matemática, naturalista, espacial, corporal, musical, intrapersonal, interpersonal.

Puertas de entrada. Algunos ejemplos de articulación práctica al currículum de mi materia, COE

Si las estrategias de enseñanza son un conjunto de decisiones docentes que articulan actividades para un fin, teniendo en cuenta diversos modelos y la experiencia docente, incluir las inteligencias múltiples, supone incluir un conflicto que debe ser abordado mediante “tecnologías adecuadas para un aprendizaje significativo”. Este pequeño axioma, surgido de la elaboración en clase con Elizabeth, lo asocio a las “Puertas de Entrada”, para incluir ejercicios adecuados a cada inteligencia sugerida por Gardener, supone una cualidad para cada alumno, como si por allí se filtrara mejor la experiencia de aprender. Si el aprendizaje es una experiencia, tener en cuenta estas particularidades, supone una programa-

ción de clases adecuadas para cada “inteligencia”. En su artículo “El docente y las inteligencias múltiples” Silvia Luz de Luca, (pag. 6) describe qué dificultades crea pensar clases con esta modalidad: adiestramiento del docente para actividades específicas, horarios más flexibles, evaluaciones de otro orden al acostumbrado, encasillar al alumno en una de estas categorías, recursos especiales, lo que nos permite pensar la enorme dificultad estructural que supone armar clases de este tipo.

Surge la pregunta sobre cómo abordar desde la clase, las puertas de entrada a cada particularidad en cada alumno. Y casi como en un *brainstorming*, elaboré un esquema para mi clase de COE, sobre Teoría de la comunicación:

Lingüística: narración y/o descripción de situaciones de comunicación.

Corporal - Kinestésica: dramatizaciones.

Interpersonales: gravar conversaciones y su posterior análisis.

Intrapersonal: autoobservación en una situación cualquiera y reconocer lo descripto por la teoría.

Musical: diálogo entre instrumentos.

Otra alternativa de reconocimiento de inteligencias múltiples y sus puertas de entrada, es por medio de la inmejorable propuesta de trabajo en equipo. Allí, en la dinámica de grupo, se ve claramente como cada cual toma un rol afín con sus cualidades, por lo tanto la dinámica grupal deja ver transparentemente a cada cual, con habilidades que lo destacan.

Así que ya, podemos articular dos tecnologías de enseñanza:

Inteligencias múltiples con dinámica de grupo.

En mi clase de COE, sobre Cómo se escribe un informe, articulo varias cuestiones que surgen de la Argumentación y de la Teoría de la comunicación. Una vez expuestos y discutidos los contenidos, solicito a los alumnos la preparación de un Informe sobre Surrealismo y Pop, tendencias estéticas del siglo XX presentes en el siglo XXI. La modalidad, es la construcción de una galería de arte.

a. Se organizan dos grandes grupos, uno surrealista y otro pop.

b. Cada grupo debe presentar un informe de cada movimiento, generando un espacio de exposición de objetos, realizados individualmente, que respeten los procedimientos técnicos de cada estilo.

c. Se subdividen según el orden del informe que le toque a cada cual, para explicar al movimiento y justificar su propio objeto, que responde a esa estética.

El objetivo final es comprender por medio de la galería de Arte, como comunicar y como argumentar, mediante un informe pautado para una situación.

No sólo se ve allí como cada alumno se ubica naturalmente en su puerta de entrada, sino que también cada especialidad de diseño puede configurar un rol específico, como los que eligieron diseño de Interiores para diseñar el espacio, los de Arte, con la música, los más lingüísticos describen mejor la teoría, mientras que los más espaciales realizan mejores objetos. En fin. El resultado es que todos participan desde sus propias habilidades, integrando el conocimiento, que mediante la

práctica de la Galería de Arte, se ve favorecida. (adjunto cd con fotos y video de la actividad realizada en el 2º cuatrimestre, COE, 2008)

Esta experiencia no deja de incluir una forma de simulador, que por medio de la metáfora de la Galería de Arte, los alumnos logran comprender un objetivo dentro de la materia. En este sentido, Ernesto Gore, propone al Simulador, como un recurso que permite reconocer por medio de la metáfora de lo que se quiere enseñar, juegos de gran compromiso para el alumno, que incluyen en sus pautas el material didáctico y el objetivo de lo que se quiere enseñar. Estos ejemplos prácticos aportan (Ernesto Gore, pag. 262/63):

- El juego es compartido por todos los participantes.
- Su informalidad permite quebrar normas usuales y disminuir defensas, para motivar y desbloquear al grupo.
- Dan realimentación inmediata sobre las conductas.
- Canales alternativos de comunicación, que de otro modo no podrían registrarse.
- No castiga los errores, sino que se aprende de ellos.
- Relacionan el marco individual con el ambiental.

En este punto, al integrar recursos de enseñanza, me pregunto, apoyada en mi extensa formación como tallerista, si al fin y al cabo, cada clase apoyada en una técnica didáctica no es metáfora de lo que se pretende enseñar. La lectura de mi galería de Arte y sus resultados, me permitieron articular varios conceptos de los vertidos en la materia Introducción a las Tecnologías de enseñanza: Inteligencias, dinámica, simulador, siendo las tecnologías recursos que hagan viable la enseñanza para un aprendizaje significativo, recreándolas y resignificándolas, como todo saber en evolución:

La estructura de la actividad, determina los comportamientos y por ende, los aprendizajes. De ahí la importancia de instrumentar variadas tecnologías de enseñanza para cada objetivo.

Aprendizaje significativo

En este sentido, el concepto de “transposición didáctica” (Chevallaro, citado por Gothelf en clase), que traduce un saber para “enseñar – aprender”, es en sí mismo, un concepto. Nos permite intuir que es posible apelar a recursos de diversa índole para la construcción de clases que faciliten el conocimiento, mediante recursos que coloquen en una situación participativa de aprendizaje al alumno. objeto, la posibilidad de cambio de soporte como sería por ejemplo, el cambio de soporte de un cuento a cine. En este mismo sentido el soporte teórico de La teoría de la comunicación y la Argumentación, es traspuesta a un hecho procedimental como es la Galería de Arte, incluyendo metodologías de enseñanza que incluyen las puertas de entrada de las inteligencias múltiples, “simulación” y por su puesto, la inmejorable lectura desde el punto de vista de la dinámica grupal, desarrollada más cabalmente en el próximo caso.

El estudio de casos, como método de enseñanza

Por ejemplo La resolución del Incidente Crítico correspondiente al T.P.1, (adjunto en Anexo). Se trata de tomar un episodio real o ficcional significativo para su resolución, que implique al asunto que se desea enseñar.

Allí expongo el caso de un “pequeño” problema de xenofobia surgido en clase y cómo, mediante un incidente crítico, se pudo abordar el tema, incluyendo la Teoría de la Comunicación, perteneciente al currículum de mi materia. Algunas consideraciones para tener en cuenta: Selma Wassermann conceptualiza y describe en El estudio de casos como Método de Enseñanza, que “...un caso es una herramienta educativa compleja que reviste la forma de narrativa” (página. 19) . Es decir, es narrado en contenido y descripción con la mayor precisión posible: datos disciplinares (psicológicos, antropológicos, etc.), Fechas, lugares, protagonistas. Generalmente se basan en problemas reales para personas reales. Esta particularidad le da al caso la consistencia necesaria, como para que la implicación de los participantes sea efectiva y comprometedor.

La presentación del caso es la primera etapa del ejercicio. Luego vienen las preguntas críticas. Obligan al alumno a pensar las ideas importantes que rodean al caso. Selma Wassermann dice que un buen caso es un arte, ya que requiere de una cierta precisión de redacción, datos, preguntas y “tacto argumentado” del docente, como para llevar a cabo el objetivo de la actividad (página 21).

Una reflexión: preguntas y ansiedad

Las preguntas, en mi experiencia docente, son fundamentales. Los alumnos prefieren sentirse seguros, prefieren formular respuestas, aunque sean inexactas, a preguntarse, ya que las preguntas abren al paradigma en cuestión y generan incertidumbre. No me detendré en este asunto de orden psicológico y existencial, pero sabemos que la incertidumbre es un estado emparentado con la ansiedad, si es que no podemos darle a la ansiedad algún parámetro de contención. En las relaciones de conocimiento, es decir entre el sujeto y su objeto, se generan abismos que pueden ser sorteados en tanto argumentamos algo que nos dé solución, aunque más no sea momentánea. Es en este sentido, que encontré un ejercicio que consiste en aprender a construir preguntas, formuladas desde los alumnos. Cuando hago este ejercicio en clase y solicito a los alumnos que formulen preguntas sobre el tema y sobre todo en Introducción a La Investigación, para poder establecer su objeto de estudio, suelen afirmar y no preguntar. Si pregunto “cuál es el tema que me interesa?” (como ejemplo de pregunta), ellos me responden el tema y no continúan la secuencia de preguntas posibles para la elección de objeto. Y allí debo reforzar la consigna para la continuidad de preguntas que abran el panorama, como por ejemplo es en relación a mi disciplina o a otra diferente?, allí nos divertimos bastante porque se arman verdaderos combates con el pensamiento para no sucumbir al deseo de satisfacer con respuestas rápidas a la incertidumbre. Es en este sentido que deberíamos “categorizar a la capacidad de preguntar, dentro de las Tecnologías de Enseñanza”.

Selma Wassermann, comenta, que en las dinámicas de los grupos pequeños, se ve claramente quienes son los alumnos que intentan quedarse con las primeras respuestas, por imposibilidad de encontrar nuevas preguntas, aunque el caso no quede resuelto (página 22).

Retomando, el trabajo se desarrolla en pequeños gru-

pos que contengan la cantidad de personas que permita diversas identificaciones a los actores del caso. Luego vienen las discusiones del caso, el seguimiento, información de datos de diversas fuentes y las nuevas preguntas docentes que permitan amplificar cuestiones que no hayan quedado claras.

Esta metodología, sugiere Wassermann, permite ligar, relacionar problemas reales, que son los que las personas deben resolver, para así mantener a los estudiantes capacitados, para asumir problemas reales. Es decir, acercar a las instituciones de enseñanza con las realidades en las que luego deberán insertarse los alumnos.

El caso de xenofobia, permitió un amplio debate entre los alumnos, echando luz sobre un problema más ligado a la ignorancia que a las malas intenciones. Enseñar valores sobre derechos humanos, La Teoría de la Comunicación e implementar el método de casos, integró recursos de enseñanza para un aprendizaje significativo, teniendo en cuenta un episodio de la clase. (COE, 2º cuatrimestre, 2007).

La profesora Elizabeth Gothelf, presentó como ejemplo de Caso de estudio, uno elaborado por Vanesa Hojemberg, (actual docente de la materia T. de E), con todos los pasos perfectamente descriptos respecto de un trabajo con sus alumnos de Dirección de Arte II. Identificada, por mi pertenencia a la docencia y dirección de Teatro, aplicar un caso, tan bien estructurado, a la resolución de un caso de producción, verifica cómo los alumnos han tenido que ponerse en los zapatos de una producción real.

En Introducción a la Investigación, los alumnos de la carrera de Dirección de Arte, de la cual formo parte como docente, propongo un ejercicio que llamo: ponerse en los zapatos de un Director de Arte. Se trata de que con los elementos que tienen hasta el momento, puedan tomar una publicidad actual en los medios, e intentar seguir los pasos del director en cuestión para lograr ese resultado. Si el “caso”, es la publicidad seleccionada, los otros pasos: debate, preguntas y seguimiento en pequeños grupos, cumplirían con integrar los pasos de un investigador para llegar a su hipótesis y conclusión. Así quedan “emparentados” el Método de casos, dentro del currículum de Intro. a la Investigación por medio del ejercicio “ponerse en los zapatos...”, siendo el incidente crítico el pedido del supuesto cliente.

Aprendizaje cooperativo

Aprender a descifrar comportamientos en grupo. Nada más efectivo que trabajar en grupo para despertar posibilidades latentes en cada cual. Autores como Didier Anzue o Pichon Riviere, han iluminado mi práctica de tallerista. Me ayudaron a comprender la eficacia con que se ponen en movimiento las capacidades del sujeto, en la búsqueda de su realización. Lo comprobé en lo laboral, educativo, terapéutico o artístico. Como si el grupo fuese un gran reloj despertador. Y cada grupo, en sus combinatorias, produce diversas reacciones en cada sujeto.

Me encuentro en Tecnologías Educativas con textos y actividades muy interesantes en este sentido. Ya es imposible pensar educación sin considerar al grupo y esto queda corroborado por la presencia de esta bibliografía en diversas disciplinas educativas, culturales, terapéu-

ticas, negocios, en fin hasta es aplicable en equipos de cirujanos.

La dinámica grupal está presente siempre. El tema es descifrar, estratégicamente, cuándo, cómo y para qué instrumentar trabajos en grupo.

En este caso, Elizabeth Gothelf, propone la modalidad de Aprendizaje Cooperativo, descrito en el texto de Johnson – Johnson - Holubec.

Para comprender el texto, utilizamos en clase la modalidad de rompecabezas. Elizabeth nos repartió en pequeños grupos el material teórico y luego de leerlo, armamos una síntesis par los otros grupos. Así, cada grupo armó su síntesis transmitida en forma oral en clase, con su guía escrita. Entre todos construimos una clase en donde todos enseñamos y aprendimos.

La práctica que corresponde a los autores antes mencionados, supone una serie de pasos a considerar. En principio, el empleo didáctico para un objetivo común. Para que funcione deben tenerse en cuenta:

Interdependencia positiva: la necesidad de que todos sean necesarios.

Responsabilidad grupal: el grupo debe saber que debe llegar al objetivo propuesto.

Interacción grupal: el grupo se ayuda en todos los sentidos posibles para el logro del objetivo, brindando apoyo, información estímulo para el logro propuesto.

Técnicas interpersonales y de equipo: el grupo debe conocer recursos para superar los conflictos interpersonales o productivos que afecten al plan.

Evaluación grupal: el grupo debe analizar las acciones que positivizan el recorrido, eliminar aquellas actitudes que interrumpen el proceso de aprendizaje.

El docente debe tener una actitud muy atenta para colaborar con cada grupo, sin interferir en sus dinámicas.

Los grupos pueden ser seleccionados según los casos, al azar, distribución estratificada, es decir por afinidades entre sus miembros para la tarea, por el docente. Considerar la cantidad de personas y el tiempo de trabajo conjunto, definen el encuadre de una manera bien específica.

Los grupos homogéneos en afinidades o diversos, serán convenientes o no según la tarea a realizar. En cuanto a los roles, se asumen naturalmente o pueden ser adjudicados.

Fases de resolución de problemas: Análisis de situación, selección de información pertinente, planificación estratégica, implementar, verificar.

Dificultades en grupo: Análisis del problema, discusión acotada del problema, dificultad para abandonar posiciones personales, expresase lo más claramente posible, escuchar.

Por último hay una serie de recomendaciones para la intervención docente, más o menos estructurada, de acuerdo a la situación. Considera a la observación, una función indispensable, para la devolución que garantice el aprendizaje propuesto.

Aquí el tema se pone muy interesante, porque más allá de la estrategia, el docente debe abandonar su liderazgo como modelo y dejar a los grupos timonear su propia experiencia. Es aquí en donde le docente debe “ampliar” su lectura y acompañar al grupo en la superación de sus dificultades sin intervenir con respuestas propias. Es en

esa transferencia en donde es posible efectivizar el verdadero objetivo de dar lugar a la experiencia de aprendizaje cooperativo. Los autores señalan al respecto: No hay que intervenir más de lo estrictamente necesario. Muchos se apuran a resolverles los problemas. Elegir cuándo o cómo intervenir forma parte del arte de enseñar. Devolver el problema al grupo forma parte de una intervención docente.” Esto significa el verdadero abandono del rol docente que todo lo tapa con información y no facilita el encuentro con la dificultad y soluciones posibles al problema. Una vez más, el docente se moviliza y reconoce en la experiencia el verdadero valor del aprendizaje. (página 109)

Aunque me reconozco en la dificultad de llevar a cabo métodos exhaustivos como lo proponen los autores, dado mi estilo, es verdad también que la experiencia y aprendizaje de esta técnica de grupo, me permitió visualizar un procedimiento implícito en mis estrategias de trabajo en grupo, en varias de las actividades en clase, además de la citada galería de Arte o Ponerse en los pies del Director de Arte. Leer en clase y redistribuir la información, el proyecto de Investigación, en fin, y tantas otras posibilidades por venir.

¿Qué lugar le asignamos al juego en la enseñanza?

Las Tecnologías de Enseñanza en sus procedimientos, incluyen la capacidad lúdica, es decir que el pensamiento pueda vagar entre conocimientos y desconocimientos, por medio de la acción de pensar y lograr así aprendizajes. Varía en sofisticación, por adquisición de habilidades, con el juego infantil que siempre es un encuentro entre las normas, el interior y el exterior sumados todos los miedos y ansiedades que un juego incluye en su vitalidad (desde el chupete hasta el fútbol). Y con la legalidad que cada alumno espera corroborar entre su saber con el que las instituciones esperan de él. Cito a Donald Winnicott, pediatra y psicoanalista inglés, en su texto Realidad y Juego, en donde describe lo que da en llamar “fenómeno transicional”, el viaje del niño entre lo subjetivo y la realidad, el objeto transicional es lo que vemos de ese viaje de progreso hacia la experiencia”. (Pag. 23)

Algo que siempre despertó mi curiosidad es el valor del tiempo en la adquisición de conocimientos. En este caso, si la tecnología es el juego y el aprendizaje es el objeto, el “fenómeno transicional” será lo que el alumno podrá hacer o no con él, el tiempo y los acompañamientos que necesite para convertir su subjetividad en conocimiento. Aunque complicado para tener en cuenta dados los tiempos institucionales en los que los docentes nos movemos, no deja de ser una lectura, la posibilidad de que el juego de aprender sea más una consecuencia de posiciones subjetivas respecto de las tecnologías en cuestión, dependiendo de quién sea el alumno. No es posible que todos accedan al conocimiento del mismo modo ni en los mismos tiempos, y a esto llamo posición subjetiva, al tiempo y espacio de cada cual, en relación a una cierta realidad, aún teniendo en cuenta las inteligencias múltiples. Tal vez sea esta la diferencia entre inteligencias múltiples y la capacidad de simbolización que requieren algunas cualidades de la experiencia humana, para poder acceder a la abstracción del conocimiento, de las realidades posibles.

El recorrido por la materia. Mi recorrido

Fueron muchos los temas y métodos trabajados en la cursada. Algunos más cercanos a mi formación previa y otros más lejanos como la *webquest*, me hicieron reflexionar acerca de la diversidad de métodos con teorías, surgidas de la aplicación en la práctica, que son posibles de integrar a una formación previa como la mía, que deviene de una larga integración de conocimientos tan bastos como el arte, la cultura, el psicoanálisis articulados a instituciones de diversas índoles educativas, de salud mental o culturales, que requieren del taller como método de enseñanza. Adecuar estos métodos significan un acercamiento mayor entre experiencia, formación y docencia, puesta en práctica todos los días.

Conclusión

Luego de una recorrida por la materia, dictada por Elizabeth Gothelf, estoy en condiciones de decir que allí vivenciamos, experimentamos estructuralmente a los propósitos de la materia. Puedo decir entonces que las Tecnologías de Enseñanza, son herramientas que proponen la posibilidad de que los alumnos actúen desde sus cualidades personales, sin necesidad de poner en la relación con el docente su única expectativa, sino que facilitan el “aprendizaje pensado”. Ponen en juego habilidades cognitivas, sin los bloqueos que supone la exigencia del docente tradicional, con sus métodos de relación dual y especular, en donde lo que importa es la acumulación de datos, decir lo que el docente espera que se diga y no la capacidad de movilización y compromiso permanente que supone pensar, articulando conocimientos y habilidades. Esta condición, es relevante en la noción de TALLER, ya que allí impera la práctica, la acción, la inmediatez de la transferencia “alumno - docente” y la iluminación del conocimiento por experiencia e interacción con los otros, fuente y testimonio de toda noción de existencia y afirmación del ser.

Referencias bibliográficas

- Adriana Grinberg. Textos de Reflexión Académica. Universidad de Palermo 2006/7/8. Buenos Aires Argentina.
- Lic. Oscar Echevarría. Proyecto maestría en Diseño. Universidad de Palermo. 2006. Buenos Aires Argentina.
- Gardener Howard. Estructuras de la mente. Fondo de cultura económica. México. 1994.
- Silvia de Luca. El docente y las inteligencias múltiples. Revista Iberoamericana de Educación. (issn1681-5653) material aportado por la Docente Elizabeth Gothelf.
- Gore Ernesto. La educación en las empresas. Granica. 2004. Buenos Aires. Argentina.
- Selma Wassermann. El estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu. 1994. Buenos Aires. Argentina.
- Oscar Steimberg. Semiótica de los medios masivos. 2ª edición 1998. Atuel. Buenos Aires. Argentina.
- Johnson. Johnson. Holubec El aprendizaje cooperativo en el aula.. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Estrategias de enseñanza aplicadas a la asignatura Planificación y Desarrollo de Campañas Integrales I

Patricia Iurcovich

Desde ya que la contribución de la asignatura cursada en el curso de formación docente ha sido sumamente valiosa no sólo por el contenido, sino porque nos ha permitido a los profesores ubicarnos por un instante en el rol del alumno. Esto ha sido de gran contribución ya que he podido experimentar y vivenciar en el quehacer de los trabajos prácticos y en el estudio de las diversas variantes de estrategias de enseñanza, la complejidad de situaciones por las que atraviesa el alumno y el profesor al momento de poner en marcha el circuito enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la contribución que la materia me ha dejado y como pude aplicarla a una de las materias que dicto, Campañas I, cabe destacar que lo primero que comencé a cuestionarme fue el armado de la planificación y del trabajo final.

Posteriormente leerán el desarrollo del Trabajo Final que los alumnos de 4º año de la asignatura mencionada realizan todos los años con el fin de articular el contenido con la práctica teniendo como principal desafío que interactuar con una empresa elegida de acuerdo a las consignas y aplicar los puntos designados en el trabajo. Se me ocurrió elegir el Trabajo Final (ya que la consigna que se solicitaba en Estrategias de Enseñanza con presentación del trabajo final obedecía a ver qué herramientas y contenidos de los desarrollados el profesor aplicaría a una secuencia, unidad o Trabajo Final de cátedra).

Justamente el trabajo elegido por mi para trabajo final me permite poner en marcha la articulación entre la realidad y el contenido que es justamente de lo cual los alumnos carecen en gran medida en la Universidad especialmente en los últimos años.

Salen como futuros profesionales sin entender y comprender muchas veces por donde atraviesa la realidad de la disciplina que estudian.

Para mi ellos deben aprender a partir de la vivencia, es en ello que comienzo a aplicar los primeros conceptos de estrategias de enseñanza.

No hay aprendizaje sino existe otro, no hay aprendizaje si lo aprehendido no se puede poner en marcha, sino hay *feedback*.

Cómo se yo que el alumno entiende.

Una de las mejores maneras es atravesar por un proyecto de consultoría teniendo que tomar contacto con una empresa, solicitando la entrevista y cotejando los pasos solicitados con la teoría y la práctica.

Es básicamente en este punto que elegí entonces hacer foco e intentar que aprendan no sólo desde el marco teórico sino desde lo experimental teniendo ellos mismos que atravesar por un proceso metacognitivo, (concepto que vimos en el cursado de la materia estrategias) y por constatar a cada instante que lo que veían en clase se reflejaba en la realidad y que no siempre el aprendizaje presupone de un marco teórico sino que hay diversas formas de aprender.