



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Secretaría de Investigación y Postgrado

Proyecto de Investigación

Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad:
Representaciones Sociales que construyen los
docentes de la Licenciatura en Trabajo Social de la
UNaM.

DIRECTORA:

GUZMÁN,
Alicia Clementina

INTEGRANTES:

CUEVAS, Norma Beatriz
GAUVRY, Gabriela Carla
DENTI, María Laura
DÍAZ, Norma Eduviges
GARAYO, Liliana
LINARES, Rosana
PARRAS, Gabriela Analía

SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACION

Formulario I. Acreditación de Proyectos de Investigación

A. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO.

1. Título del proyecto:

“Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad: Representaciones Sociales que construyen los docentes de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM”

2. Tipo de proyecto.

Investigación básica Investigación aplicada Desarrollo experimental
Disciplina científica **Código:** **Nombre:** Educación Superior
Campo de aplicación **Código:** **Nombre:** Trabajo Social

3. Entidad que presenta el proyecto.

Organismo: Universidad Nacional de Misiones

Dependencia: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Unidad Ejecutora: Secretaría de Investigación y Postgrado

Domicilio: Tucumán 1605 **Piso 1°** **Localidad:** Posadas **CP** 3300

Tel./Fax: (0376) 4426341.

E-mail: secinv@invs.unam.edu.ar **web:** <http://www.fhycs.unam.edu.ar/sinvyp.html>

4. Localización del proyecto.

Organismo: Universidad Nacional de Misiones

Dependencia: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Unidad Ejecutora: Secretaría de Investigación y Postgrado

Domicilio: Tucumán 1605 **Piso 1°** **Localidad:** Posadas **CP** 3300

Tel./Fax: (0376) 4426341.

E-mail: secinv@invs.unam.edu.ar

web: <http://www.fhycs.unam.edu.ar/sinvyp.html>

5. Duración del proyecto.

Inicio: 01/01/12 **Finalización:** 31/12/14

6. Director/es del proyecto (X)

a. Directora

Apellido y nombres: Guzmán Alicia Clementina

Entidad a la que pertenece: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM)

Documento: Tipo: D.N.I. N° 10.904.626

Categoría de Investigador: III

Título(s):

Grado: Psicopedagoga **Postgrado:** Magíster en Docencia Universitaria.

Disciplina.

Formación: **Código:** 4300 **Nombre:** Educación

Actividad académica: **Código:** 4300 **Nombre:** Educación

Actividad de investigación: **Código:** 4300 **Nombre:** Educación

Domicilio particular:

Calle: López y Planes N° 5106 **Piso:** --- **Dpto.:** ---

Localidad: Posadas **Provincia:** Misiones **CP** 3300 **Teléfono** (0376) 4 461194

TEL-Fax: --- **E-mail:** maliguz@gmail.com **web:** ---

Cargo docente: Profesora Regular

Categoría y dedicación: Profesora Titular Exclusiva

Unidad Académica: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNaM

Otros cargos:

Hs. semanales dedicadas a investigación: 20

Al proyecto horas: 20 **Otros proyectos horas:** 20

b. Co-Directora

Apellido y nombres:

Entidad a la que pertenece:

Documento: Tipo:

Categoría de Investigador:

Título(s):

Grado: Postgrado:

Disciplina.

Formación: **Código:** **Nombre:**

Actividad académica: **Código:** **Nombre:**

Actividad de investigación: **Código:** **Nombre:**

Domicilio particular:

Calle: Piso: --- **Dpto.:** ---

Localidad: Posadas **Provincia:** Misiones **CP** **Teléfono**

TEL-Fax: -- **E-mail:** **web:** ---

Cargo docente:

Categoría y dedicación:

Unidad Académica:

Otros cargos:

Hs. semanales dedicadas a investigación:

Al proyecto horas: **Otros proyectos horas:**

7. Personal afectado al proyecto.

El detalle de personal afectado se expone en la página siguiente.

7. Personal afectado al proyecto.

APELLIDO Y NOMBRES	SEXO	DOCUMENTO		LUGAR DE TRABAJO	TÍTULO PROFESIONAL	CATEGORÍA		DEDICACIÓN		ACTIVIDAD	SITUACIÓN	
		Tipo	Nº			Docente	Inv.	Doc	Inv		1	2
GUZMÁN, Alicia Clementina	F	DNI	10.904.626	FHCS	Psicopedagoga Mgter. En Docencia Universitaria	Prof. Titular Exclusiva	III	20	20	Director de Proyecto	X	
CUEVAS, Norma Beatriz	F	DNI	20.476.159	FHCS	Lic. En Trabajo Social – Mgter. En Gerencia y Administración de Programas Sociales - Especialista en Docencia Universitaria	Prof. Regular	IV	5	5	Investigadora		
DÍAZ, Norma Eduviges	F	DNI	16.695.334	FHCS	Lic. En Trabajo Social – Mgter. En Familia - Especialista en Docencia Universitaria	Prof. Regular	V	10	10	Investigadora		
GARAYO, Liliana	F	DNI	20.890.359	FHCS	Profesora en Educación Diferenciada - Especialista en Didáctica y Currículum	Prof. Regular	V	10	10	Investigadora		
GAUVRY, Gabriela Carla	F	DNI	14.469.916	FHCS	Profesora Nacional de Educación Física – Especialista en Docencia Universitaria	Prof. Regular	V	10	10	Investigadora		
DENTI, María Laura	F	DNI	22.488.472	FHCS	Profesora en Educación Especial – Especialista en Docencia Universitaria.	Auxiliar de Doc.	Invest. Inicial	5	5	Investigadora Inicial		
LINARES, Rosana	F	DNI	22905729		Profesora de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación - Especialista de Postgrado en Análisis e Intervención Institucional.	Especialis ta	Invest. Inicial		5	Investigadora Asistente		
PARRAS, Gabriela Analía	F	DNI	32.178.939		Lic. en Trabajo Social	Graduada	Invest. Inicial	----	5	Investigadora Inicial		

SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACION

Formulario I. Acreditación de Proyectos de Investigación

B. MEMORIA TÉCNICA DEL PROYECTO.

1. Título de proyecto.

“Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad: Representaciones Sociales que construyen los docentes de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM”

2. Resumen técnico

El presente proyecto pretende continuar con la línea de investigación que se iniciara con el proyecto “La formación en Educación Especial en la UNAM, conceptualizaciones y paradigmas” (16H-157). Posteriormente, “La Formación de Docentes Reflexivos en el Profesorado de Educación Especial: análisis crítico desde la mirada de egresados y estudiantes” (16H-188) y “La Formación de Docentes Críticos y Reflexivos en el Profesorado de Educación Especial: Representaciones Sociales de los Docentes” (16 H 235). Ambos, referidos a la docencia universitaria en ámbitos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, nos posibilitaron conocer aspectos relevantes de la formación profesional docente que se desarrolla a través de la propuesta curricular del Profesorado en Educación Especial.

En la presente oportunidad, nuestro eje de indagación se amplía a otra Carrera de la misma Unidad Académica con la intención de abordar *las representaciones sociales que construyen los docentes de la Licenciatura en Trabajo Social con relación a las nociones de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad*. En tal sentido, por un lado se construirá conocimiento desde una particular mirada hacia las formas que adquiere la vinculación entre enseñanza y aprendizaje, adentrándonos en los posibles modelos construidos sobre la identidad profesional, y por otro, identificar y analizar fundadamente los saberes que circulan en dicho espacio de formación profesional para poder ponerlos en tensión.

El interés en el tema se vincula con el anclaje y la trayectoria que posee la citada carrera, habiendo sido una de las fundantes de la Universidad Nacional de Misiones en la Década de 1970. Además, el interés está dado en que desde el año 2010 se encuentra en un proceso de inauguración de un nuevo plan de estudios (Resolución N°002/10), precedido

por uno vigente desde 1999 al cual, a su vez, lo precedió la propuesta curricular implementada desde 1982.

Los argumentos que dieron lugar al último cambio de Plan de Estudios provinieron de sucesivas evaluaciones, principalmente del claustro docente, al *no encontrarse cumplidos los objetivos planteados*. A su vez, los resultados alcanzados hasta el momento con la nueva propuesta ya expresan nuevas preocupaciones en el mismo claustro en relación a los resultados que se observan en la formación, tanto en términos cualitativos como en términos cuantitativos, destacándose en el ciclo 2011, por ejemplo, la deserción de alrededor del 50% de los estudiantes inscriptos en cada una de las Asignaturas, según los registros proporcionados por la Dirección Alumnado de la Facultad.

Estas cuestiones ya han ido emergiendo desde momentos anteriores y recibieron diferentes tratamientos como ser proyectos de investigación y de extensión, dirigidos tanto hacia los estudiantes, a través de cuestiones vinculadas con la situación de ingreso a la universidad, como hacia los docentes, apuntando a los paradigmas de la profesión y sus relevancias según momentos históricos de la misma. Pero, desde la perspectiva que proponemos en el presente proyecto, es decir, abordando cuestiones propias de la práctica docente y de formación profesional en contextos universitarios, no hallamos en la Carrera antecedentes que lo hayan abordado.

Es por ello que, partimos de la necesidad de poner en cuestión las condiciones de producción de las prácticas docentes en la formación de profesionales Licenciados en Trabajo Social en la UNaM. Nuestra propuesta de indagación se fundamenta en cuestiones propias del campo de la docencia universitaria desde donde es posible afirmar que la construcción de lo disciplinar en la formación de profesionales opera en base a modelos, creencias y valores que sustentan los sujetos que participan de la acción de enseñanza, los cuales, por lo general, circulan de modo inconsciente o implícito.

De allí que, nos planteamos como principal interrogante:

¿Cuál es el estado de las RS y otros saberes construidos por los sujetos docentes pertenecientes al escenario seleccionado, y cuáles son sus trayectorias profesionales docentes que los habilitan y sostienen, es decir, que los producen y reproducen?

Las investigaciones previas desarrolladas por este equipo de trabajo y los hallazgos producidos a través de cada una de ellas, nos indica como apropiado sustentar teórica y metodológicamente esta investigación en los marcos conceptuales desarrollados por Serge Moscovici y sus seguidores, dado que la Teoría de las Representaciones Sociales constituye un referencial apropiado para la indagación, en tanto permite identificar y analizar a través de los discursos de los sujetos, los conocimientos, saberes, valores, habilidades, destrezas y actitudes que se ponen en juego en el escenario profesional docente cotidiano. Otros aportes teóricos provienen de las producciones de Alfred Schütz (1993), referidos a la comprensión de la vida de sentido común; de Schön (1992), Carr y Kemmis (1988) referidas a la Articulación Teoría-Práctica; y consideraciones en torno a las nociones de enseñanza y aprendizaje en la Enseñanza Superior de Autores tales como, Brockbank y McGill (2002) y Berstein (1990).

Pretendemos con nuestra indagación, en una primera aproximación, reflejar aspectos de la formación profesional en Trabajo Social en el campo de la docencia universitaria, las posibles vinculaciones entre formación docente y sus prácticas, capturando los discursos que circulan en las producciones científicas y académicas actuales. Y, en un segundo momento, formular interrogantes que nos habiliten continuar posteriormente en otro proyecto ahondando las posibles relaciones entre las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje que pudieran expresar los estudiantes.

3. Planteo del problema.

El actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, Aprobado por Resolución C.S. N°002/10, se encuentra en vigencia desde el primer cuatrimestre del año 2010.

Los argumentos que favorecieron su elaboración resultaron de sucesivas evaluaciones provenientes principalmente del claustro docente. Entre ellas destacamos las siguientes: (1) que el plan anterior “... *no pudo responder plenamente a la propuesta que se intentó esbozar en él, dado que no fue posible establecer una relación teoría-práctica entre el conjunto de materias y las prácticas de campo*”; (2) “*En la estructura de dicho plan*

resulta difícil ver la unidad del conocimiento (teoría-problema)...”; (3) “... exigen poner énfasis en la transformación de la currícula de formación...” (Plan 2010; Pág.2)

De sus enunciados, consideramos apropiado destacar los siguientes:

“1. Fundamentación: Los procesos de cambio que se producen en el ámbito económico, cultural, social y tecnológico, enmarcan la exigencia de una formación profesional acorde a los mismos... es necesario que la Licenciatura en Trabajo Social disponga de una formación crítica y ética que dé respuestas a las nuevas exigencias sociales tanto en el terreno de los contenidos disciplinares y técnicos como en las nuevas formas de organización de la enseñanza... la formación en tanto orientadora del ejercicio profesional tiene la necesidad de concretarse de acuerdo a las realidades en que opera y actúa, creando condiciones para transformarlas... El plan de estudios propuesto, proveerá conocimientos para que el trabajador social sea capaz de investigar y buscar alternativas para los múltiples problemas sociales del contexto donde desarrolle su ejercicio profesional, con el abordaje del objeto desde una perspectiva interdisciplinaria e integral...” (Pág. 3 y 4).

“3.1. Objetivo General de la formación. Formar profesionales en trabajo social con sólidos conocimientos teórico-epistemológicos, metodológico-técnico-instrumental, capaces de tomar decisiones y actuar éticamente en las manifestaciones de la cuestión social en el marco de los procesos sociales contemporáneos.” (Pág.6)

Los resultados cualitativos y cuantitativos observados hasta el momento vuelven a emerger como preocupación en el claustro docente. Los argumentos que se esgrimen a modo de explicación enuncian entre los factores condicionantes del problema, los aprendizajes no alcanzados o resueltos en el nivel medio de enseñanza, además de otras cuestiones localizadas en los estudiantes y su relación con los aprendizajes.

De lo anterior, consideramos a modo de inferencia que las características del problema planteado, por un lado, contrastan con los propósitos de la nueva propuesta curricular y, consecuentemente, con los intereses de los espacios académicos de trabajo social, tanto del país como de la Región Latinoamericana, donde actualmente se discute sobre la necesidad de revertir las formas tradicionales de relación del trabajador social con los sujetos de la acción profesional, recuperando la noción de *intelectualidad crítica* e incluyendo en el campo específico el concepto de *proyecto profesional crítico*. Es decir, pensar en la formación integral de los profesionales, con miradas críticas y comprometidas frente a los procesos sociales actuales, constituye en el presente uno de los grandes desafíos de la universidad pública, en tanto bien social. En consonancia con ello, Cazzaniga (2007)) expresa:

“...Que la cuestión de la ‘formación profesional’ se inscribe necesariamente en el horizonte de la construcción disciplinar, y que esta empresa compete como responsabilidad a todos los que portamos en título de Trabajadores Sociales, en forma independiente del lugar que ocupemos o de la perspectiva teórica a la que adscribamos, en tanto que las prácticas y los discursos producidos por cada uno –y por otros- otorgan sentido y legitimidad al campo” (Pág.55)

Actualmente, el cuerpo docente de la carrera suma alrededor de 45 sujetos, de los cuales 34 provienen de titulaciones de grado en Trabajo Social. 18 sujetos se desempeñan como Profesores Titulares, de los cuales 9 provienen de otras disciplinas tales como Antropología, Derecho, Psicología y Sociología. Asimismo, es de destacar que más del 90% de la planta docente se encuentra en carácter de concursado, siendo también elevado el número de docentes con formación de posgrado.

Es en ese contexto donde nos situamos como investigadores, pretendiendo indagar sobre las prácticas docentes y sus relaciones con la formación profesional, entendiéndolas como fuerzas en tensión, dentro de un campo que encuentra imbricadas tanto las trayectorias biográficas de los sujetos, como la producción y reproducción de conocimientos y las condiciones del mundo del trabajo. Todas ellas puestas en juego en los procesos de formación de nuevos profesionales.

Los principales interrogantes que nos movilizaron en esta búsqueda, fueron:

¿Cuáles son las condiciones de producción de saberes o conocimientos sobre las nociones de enseñanza y aprendizaje en la universidad cómo participan de las mismas en tanto productores y reproductores, los docentes de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM?

¿Qué influencias recíprocas han tenido las intersecciones entre: la situación biográfica de los docentes, el contexto histórico-político y las ideologías imperantes en las comunidades académicas otorgantes de las titulaciones de grados y postgrados, y cómo las mismas han impactado en su desarrollo profesional y en sus actuales prácticas docentes cotidianas?

4. Encuadre teórico.

Los principales soportes conceptuales, provienen principalmente de los siguientes ejes temáticos:

4.1. Teoría de las Representaciones Sociales

Bajo la denominación de *Teoría de las representaciones sociales (RS)*, Serge Moscovici (1972) se refiere a los sistemas de pensamiento que articulan contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos en torno a objetos o conceptos que por lo general devienen de producciones científicas, filosóficas o profesionales, y que se encuentran arraigadas en la vida cotidiana de los grupos sociales.

En este sentido, las RS no están desvinculadas de los contextos en los cuales se producen; y, al igual que el conocimiento científico, se alimentan de la realidad cotidiana produciendo un efecto de retroalimentación.

El citado autor define como representación social a la:

“Modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos [...] La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una realidad cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (Moscovici, 1979:17-18)

En base a dicha propuesta conceptual, se consideran relevantes los procesos de interacción cotidiana donde los sujetos tienen un papel protagónico y creador de sentidos al poner en juego sus experiencias previas o las novedades del contexto que los envuelve. Es decir, las condiciones del contexto dan lugar a la emergencia de las representaciones sociales con la participación activa de los sujetos.

Esta particular modalidad de conocimiento posee la función de elaborar la comunicación y los comportamientos. Es así que, tiene una función constitutiva de la realidad dado que siempre hace referencia a la representación de algo producida por alguien. En ese elaborar, la actividad de construcción que realizan los sujetos es sustancial porque el objeto a representar depende de procesos intra e intersubjetivos, en los que el procesamiento hace que se vuelva a presentar el objeto, metabolizado, no como copia fiel, imagen reproductora, sino, simbolizado.

En este proceso de construcción el sujeto va significando y esa producción se realiza por la interacción con lo social. El carácter *social* de las RS está dado en el logro de una

“... contribución al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales”. (Araya Umaña; 2002:31).

De esta manera, haciendo referencia específica al problema investigado, se puede decir que las representaciones sociales construidas por los docentes de la Licenciatura en Trabajo Social respecto de las nociones de enseñanza y aprendizaje en la universidad, promueven la generación de conductas entre los diferentes grupos de interacción –universidad, docentes, colegio profesional, y contexto social circundante-, aportando material para el intercambio de conocimientos y comunicación en los diferentes escenarios cotidianos.

Para Denise Jodelet (1984), las RS implican expresiones cognitivas que también recibe la denominación de *conocimiento espontáneo, ingenuo, de sentido común, ó pensamiento natural*, porque opera de modo diferente al pensamiento científico. Se trata de:

“... La manera en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (...) Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (...) Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de las ciencias, y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc.” (Jodelet en Moscovici y otros; 1984:473).

Entonces, las RS implican situaciones de interacción. Un entramado de nociones, reglas, valores, asociaciones mentales y lenguaje que se proyectan en un espacio simbólico, y que al posibilitar definir la naturaleza de las informaciones también define el significado de las respuestas, promoviendo y determinando los comportamientos esperados. De allí que, “...cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto.” (Araya Umaña; 2002:11).

En las RS coexisten e interactúan elementos psíquicos, afectivos y sociales, como el lenguaje y la comunicación, que implican tanto procesos intrapsíquicos (intrasubjetivos) como sociales o intersubjetivos.

Las RS emergen en determinados momentos *de crisis o conflictos*, y tienen la finalidad de comprender situaciones o acontecimientos, explicar acciones y distinguir diferencias entre grupos.

Para Banchs (2000), las RS constituyen al mismo tiempo una teoría y un enfoque. En este último sentido, se pueden reconocer en el presente diferentes modalidades de abordajes, como así también diferentes estilos, asociados a los objetivos y a los objetos que se pretenden investigar.

La misma autora, en concordancia con Pereira de Sá (1998), identifica tres líneas de investigaciones sobre RS. Una, desarrollada por Moscovici y Jodelet, comprendiendo la complejidad del objeto; otra, desarrollada por Abric, abarca predominantemente los procesos cognitivos; y una tercera, liderada por Doise, centrada en *las condiciones de producción de las RS*.

La primera de ellas es denominada por Banchs (2.000) como “aproximación procesual”, porque:

- ✓ se centra en los aspectos dinámicos de las RS;
- ✓ puede abordarse desde una concepción abarcativa o compleja tomando en cuenta las relaciones entre diversos elementos; y,
- ✓ responde a una metodología de carácter cualitativa, incluyendo diversas técnicas de recolección de datos con posibilidades de ser analizados interpretativamente.

Desde esta mirada, la palabra proceso “...*identifica la esencia de este modo de aproximación, más centrada en el aspecto constituyente que en el aspecto constitutivo de las representaciones.*” (Banchs; 2000). En ella se incluyen tanto los aspectos cognitivos como las alternativas de interacción social referidas a las ideas de dinámica y transformación.

El enfoque procesual entonces, como lo sostiene Spink (1994), tiene una vinculación estrecha con la tradición hermenéutica, en términos de análisis del discurso, y representa “... *una reinterpretación continua que emerge del proceso de elaboración de las*

representaciones en el espacio de interacción que lo constituye, en nuestro modo de ver, el real objeto de estudio de las representaciones sociales en la perspectiva psicosocial.”

Estos autores, siguiendo el pensamiento de Serge Moscovici, advierten los riesgos frente a la tendencia de dicotomizar en exceso entre contenido y proceso de las RS, en tanto formas de apropiación de la teoría. Con ello se perdería la riqueza de la integración, la cual es expresada por Spink (1993), diciendo: “... *El contenido, por ejemplo, puede enfocarse sobre lo permanente, como en la investigación histórica orientada, o sobre lo diverso, y el proceso puede restringirse a los aspectos sociocognitivos de procesamiento de la información o restringirse a la funcionalidad de las representaciones sociales en la creación y mantenimiento de las prácticas sociales.*”

En el mismo sentido, Jodelet entiende que las RS pueden ser abordadas “... *a la vez como el producto y como el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Es decir que nos interesamos en una modalidad de pensamiento, bajo su espectro constituyente –los procesos- y constituido –los productos o contenidos.*” (Jodelét; 1989)

4.2. La comprensión de la vida de sentido común. Aportes de Alfred Schütz

Schütz (1995), plantea que: “*Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el científico, supone construcciones, es decir, conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento... todo hecho es extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente... se trata siempre de hechos interpretados... captamos solamente ciertos aspectos (de la realidad)*” (Pág.36-37).

Desde la perspectiva del citado autor, las construcciones elaboradas en el marco de las ciencias sociales son consideradas de segundo orden dado que, se refieren a “otros” pensamientos contruidos desde el sentido común. La construcción desde el sentido común tiene un sentido particular y una estructura de significatividades que operan para el ser humano como facilitadores de la orientación y la interacción.

Las posibilidades de desarrollo de la acción social se dan en el mundo del sentido común. En el mismo escenario se experimenta también la intersubjetividad, la que se da en virtud de la presencia de otros semejantes y de ciertas condiciones previas, como ser, la situación biográfica del sujeto y la disponibilidad de un acervo de conocimientos.

A su vez, cada sujeto posee una forma específica de situarse en el mundo. Su situación biográfica le confiere perspectivas propias de interpretación y de ubicación en el escenario de la acción, según sus intereses, motivaciones, etcétera, aunque es el mundo del sentido común quien aporta los marcos universales en las formas culturales e históricas. La sedimentación de los conocimientos se va produciendo a partir de las experiencias sucesivas, situación que hace posible que la vida del hombre tenga historia. Este hecho, el de disponer en todo momento de *un acervo de conocimientos a mano*, opera como *caudal de experiencia típicamente aprehendida e interpretada*, acorde a los marcos de atribución de significados y modos de conocimientos que existen en la estructura social en la cual el sujeto se halla inserto.

Esta situación, en tanto biografía históricamente determinada circunscripta por el medio físico y sociocultural, le confiere al ser humano la posibilidad de definir y adoptar una posición particular de status, rol, moral e ideología, además de ciertas posibilidades de selección y realización de actividades prácticas o teóricas futuras.

Otro concepto desarrollado por el autor es la *acción racional* en el mundo del sentido común, que difiere de cualquier otra acción de tipo afectiva o tradicional. La misma se refiere a las conductas desarrolladas por un actor donde éste tiene conciencia clara de *finés*, *medios* y *resultados secundarios*, como así también los medios requeridos y los resultados alternativos frente a las acciones particulares. Este tipo de acción supone la existencia previa de ensayo o deliberación respecto de la elección y la decisión, que incluiría los siguientes momentos: (1) “...una definición bastante precisa de su propia situación biográfica en el medio físico y sociocultural”; (2) “el estado de las cosas que se quiere crear mediante la acción proyectada... relacionado con un orden jerárquico determinado, y el logro de uno de ellos puede tener repercusiones sobre los otros”, y; (3) los medios que se requieren para alcanzarlo y la conveniencia de los mismos. (Schütz;1974: 55-57).

4.3. Desarrollo de las disciplinas científicas y profesiones intelectuales. Aportes de Stephen Toulmin

Desde la perspectiva del autor, en todas las culturas y contextos históricos particulares las actividades y producciones de carácter intelectual, compuestas por conceptos, métodos y objetivos fundamentales, se organizan en sistemas denominados disciplinas y profesiones. Las disciplinas, comprenden las producciones con “...tradicional comunal de procedimientos

y técnicas para abordar problemas teóricos y prácticos...”, mientras que las profesiones, comprenden “... un conjunto organizado de instituciones, roles y hombres cuya tarea es aplicar o mejorar esos procedimientos y técnicas...” (Toulmin;1977:152)

Las evoluciones o desarrollos de estas *empresas racionales* a lo largo del tiempo, es decir, los cambios que se van produciendo al interior de las disciplinas científicas como así también de las profesiones intelectuales, es posible abordarlos desde diferentes perspectivas: *transversal, longitudinal-genealógica, o combinada-evolutiva*. Esta última, incluye los análisis socio-históricos, considerando las condiciones internas propias de cada una de aquéllas y las externas que provienen del contexto (social, político, institucional, etc.)

Para el caso particular de las disciplinas, podemos hablar de cambios conceptuales que se constituyen en uno de los componentes para la transformación, los cuales se producen con la presencia de determinadas condiciones, como ser: (a) la presencia de cuestiones problemáticas que no logran ser resueltos con los conocimientos vigentes; (b) las posibilidades de poner a prueba nuevos conocimientos y que los mismos resulten atinentes; (c) la existencia de *foros de competencia*¹ específicos que oficien de evaluadores críticos de la efectividad de tales innovaciones, que garantice a su vez mantener la unidad y continuidad de cada disciplina. La ausencia de algunas de ellas, por ejemplo de un foro de competencia adecuado, puede constituir un obstáculo.

Las disciplinas científicas están *encarnadas* en las profesiones. Ellas proporcionan los marcos institucionales apropiados para su organización, estableciendo las fronteras necesarias para garantizar la diferenciación de los contenidos disciplinares y proveer de los canales de comunicación entre sus agentes, en un contexto temporal presente y a través de las sucesivas generaciones.

La existencia de las disciplinas científicas, las profesiones intelectuales y sus agentes, conforman una unidad de imbricación entre la entidad conceptual de las disciplinas, las instituciones profesionales y los individuos que conforman los grupos de referencia profesional. De esa manera, en momentos históricos determinados, los *sujetos influyentes*,

¹ Para Toulmin, “El foro de competencia dentro del cual es posible la innovación efectiva exige que una disciplina esté organizada profesionalmente de modo que permita a las nuevas ideas de los individuos ser evaluadas en relación con un conjunto de ideales explicativos; y estas ideas solo pueden contribuir al debate colectivo si sus autores se hallan en contacto efectivo con los grupos profesionales de la disciplina”.

poseedores de autoridad y poder conferidos por los foros de competencia, pueden llegar a convertirse en *voceros autorizados* de sus disciplinas y de otras instancias de la vida social.

Otro aspecto referido al presente trabajo es la transmisión de los conocimientos de una generación a otra. El mismo autor denomina *enculturación*, al proceso de aprendizaje “*a través del cual ciertas habilidades explicativas se transfieren, con o sin modificación, de la generación más vieja a la más joven. En este aprendizaje, el núcleo de transmisión... es el repertorio de técnicas, procedimientos y habilidades intelectuales y métodos de representación que se emplean para ‘dar explicación’ de sucesos y fenómenos dentro del ámbito de la ciencia involucrada...*” (Toulmin;1977:168)

4.4. Consideraciones en torno a las nociones de Enseñanza y aprendizaje

El quehacer profesional docente, durante el desarrollo de sus prácticas cotidianas de enseñanza, vincula *lo didáctico* con las disciplinas pedagógicas, pretendiendo lograr correspondencia con el propio desarrollo científico de su disciplina. Pero, al decir de Toulmin (1977), “*La aptitud para aplicar los conceptos de una ciencia no supone solamente una aptitud lingüística, ni siquiera los dominios de las técnicas de representación atinentes al caso; supone también la aptitud para someter a prueba y delinear las fronteras del ámbito o rango de aplicación, dentro del cual estos símbolos y técnicas tienen genuina relevancia empírica.*” (Pág.171)

Del desarrollo anterior consideramos pertinente desprender el problema del currículum, el cual se consolida como proyecto político-educativo dentro de los espacios institucionales, incluyendo al conjunto de elementos que se juegan en esos espacios de la práctica educativa, como práctica o acción social. El mismo opera como organizador de las prácticas educativas y con ello adquiere relevancia la idea de mediación y la presencia del docente como uno de los agentes activos en su desarrollo, estableciéndose una relación dialéctica entre los conocimientos formalmente propuestos y los significados que le adjudican los actores en juego.

Stenhouse (1984), al abordar el problema de la investigación y el desarrollo del Currículum, refiere que: “*Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica*”. También, lo considera como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza:

“...un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica”. (Pág.194-195)

También nos pareció pertinente, para enmarcar y fundamentar teóricamente nuestro trabajo, el modelo conceptual que plantea Bernstein (2005). Para este autor, el currículum opera como un sistema de mensajes cuya estructura básica incluye componentes tales como la enmarcación y la clasificación.

Por clasificación entendemos las relaciones que se establecen entre los contenidos, y el grado de mantenimiento de los límites entre contenidos, que nos proporciona la estructura básica del sistema de mensajes que llamamos currículum. Las clasificaciones pueden ser fuertes o débiles. Cuando una clasificación es fuerte los límites también lo son y los contenidos aparecen claramente aislados. Cuando una clasificación es débil los límites entre contenidos se convierten en fronteras ténues y a veces hasta borradas.

El sentido de *límites* es un rasgo fundante y crítico en la división de la tarea del conocimiento educativo.

Este diseño, en términos de formato, respondería a lo que el citado autor ha denominado: *currículum como código agregado*. Es decir constituido por fragmentos, que representan asignaturas independientes, que forman un mosaico de unidades diferenciadas. Aparece una clasificación con contenidos aislados fuertemente enmarcados, con una organización jerárquica del conocimiento cuyo centro son las disciplinas.

Por su parte, Brockbank y McGill (2002) proponen que para comprender el campo de la enseñanza y aprendizaje, se hace necesario considerar los supuestos teóricos que sostienen las prácticas docentes, dado que de ellos dependen los significados que le atribuimos. Por lo general, tales supuestos operan como *modelos teóricos implícitos*, que pueden llegar a develarse a través de procesos de reflexión crítica.

4.5. La Articulación Teoría-Práctica

La relación teoría-práctica constituye uno de los principales problemas en el campo de la docencia universitaria.

Parafraseando a Montero (2001), entendemos que la formación de profesionales se nutre de conocimientos teóricos y metodológicos, al tiempo que de los avances que se producen en su actividad como “ocupación práctica”.

Para la autora, las preocupaciones en torno a la articulación teoría-práctica se remontan a los desarrollos de Taylor (1980), quien los expresó como un problema endémico de los profesados, constituyendo una fuente de conflicto en cuanto a “... *la identificación epistémica del quehacer propio de este ámbito de conocimientos, necesariamente teóricos e ineludiblemente prácticos.*” (P.133)

Autores tales como Schön (1992); Carr y Kemmis (1988), Bitzman (1986), Shulman (1987), aportan sus visiones para comprender el estado del problema. En base a ello podemos hablar acerca de las tradiciones que hacen posible su vigencia, destacándose las siguientes:

- ❖ La construcción del conocimiento profesional, con predominio de la racionalidad técnica, dentro de la cual se concibe que la teoría opera como guía de la práctica en la resolución de problemas, o que la práctica se deduce de la teoría;
- ❖ La formación de sus agentes, es decir, cómo se llega a ser profesor, priorizando el dominio de los componentes teóricos del currículum y dejando en segundo orden de prioridad los aspectos pedagógicos. La formación es producto de la observación de prácticas de otros profesores o de interpretaciones personales;
- ❖ Las ideas de conocimiento profesional, se basan en una escala jerárquica que da una posición de privilegio al conocimiento teórico y proposicional;
- ❖ Los conocimientos teóricos son producidos en contextos diferentes a los que se pretende aplicar, frente a lo cual Veenman (1984) plantea que tal perspectiva constituye una construcción equivocada, en virtud de que “...*la teoría no puede proporcionar a los profesores sugerencias de cómo actuar en situaciones específicas, la teoría tiene fundamentalmente una función crítica y es constructiva sólo de manera limitada*”. (En Montero,op.cit.:139)

Montero (op.cit.), propone la posibilidad de pensar que: “... *la propia ‘teoría’ de la enseñanza está implícita en la ‘práctica’...*” constituyendo así un giro paradigmático, en el sentido propuesto por Carr y Kemmis (op.cit.):

“Esto no significa que la relación entre lo teórico y lo práctico sea tal que la teoría ‘implique’ la práctica, sino que se ‘derive’ de la práctica, ni siquiera que ‘refleje’ la práctica. Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende. Es decir que no hay transmisión de la teoría a la práctica como tal, sino

más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión. Además, y si se interpreta de esa manera la teoría educativa, cerrar el hiato entre lo teórico y lo práctico no será cuestión de mejorar la eficacia práctica de los productos de las actividades teóricas, sino de mejorar la eficacia práctica de las teorías que los enseñantes utilizan para conceptualizar sus propias actividades...” (Pág.128-129)

De lo anterior se deriva la necesidad de poder abordar las cuestiones vigentes en el campo de la práctica docente, con interrogantes acerca de su naturaleza, abriendo posibilidades de transitar recorridos de *autoaprendizaje profesional por descubrimiento*, y propiciar la construcción de nuevos significados orientados a develar las teorías implícitas y hacer explícitas las prácticas al uso.

Por otro lado, Zabalza (2011) sugiere pensar en la noción de *cultura universitaria*, en cuanto a su pretensión de exclusividad en las cuestiones de formación y acreditación, sin dar lugar con ello a la posibilidad de pensar el campo de las profesiones en términos de complejidad.

En tal sentido, las representaciones sociales acerca de las condiciones que se requieren para el ejercicio de las prácticas de enseñanza denotan asociaciones entre excelencia y dominio de los conocimientos específicos disciplinares, o supremacía de valoraciones respecto de los contenidos por sobre los saberes pedagógicos. A su vez, los propios docentes suelen expresar su identificación primordialmente con la profesión o disciplina de origen donde obtuvo su título de graduación, en desmedro de la profesión docente.

4.6. Prácticas Reflexivas y Críticas en la Enseñanza Superior

Los autores Brockbank y McGill (op.cit.) se interrogan acerca de cómo promover y estimular a través de la enseñanza, aprendizajes transformadores y críticos, haciendo un recorrido conceptual por autores que se posicionan desde la teoría crítica. Es de destacar entre ellos los aportes de Barnett (1997), quien propicia la idea de que la educación superior debería permitir a los estudiantes *transformarse como personas*, proporcionando el motor para la crítica. A su vez:

“... define el carácter crítico como la disposición humana de comprometerse cuando se reconoce que el objeto de atención puede ser otro distinto del que es. El carácter crítico se desarrolla en torno a dos ejes. El primero consiste en una serie de niveles, desde las destrezas de pensamiento crítico, en las que el individuo aplica las normas de razonamiento en determinadas disciplinas concretas,

pasando por el pensamiento crítico, hasta una crítica que abre la posibilidad de unas modalidades de comprensión enteramente diferente e, incluso, opuestas. El segundo eje es el de los dominios de expresión: saber, yo y el mundo. Hay tres modalidades de carácter crítico en relación con sus tres dominios de expresión: razón crítica, autorreflexión crítica y acción crítica”. (Brockbank y McGill, 2002:67. Nota a pie de página)

Este recorrido nos aproxima a comprender la noción de *práctica reflexiva y crítica*, en tanto recurso para el desarrollo de capacidades personales dirigidas al cambio y a la construcción crítica.

No obstante, las posibilidades de instrumentación de la práctica reflexiva y crítica dependerán de la presencia de situaciones de diálogo, intención, procedimientos y modelaje de la *postura personal*, como medio facilitador del compromiso y del cambio.

El origen de las nociones vinculadas al concepto de *prácticas reflexivas y profesional reflexivo* son atribuidas a Schön (1983, 1987 y 1992), quien puso interés por conocer los problemas de la formación profesional en el marco de la *crisis de confianza* de la educación superior. El mismo considera que la formación de profesiones con tradición en el campo de la práctica en las universidades, como ser Medicina, Trabajo Social, Arquitectura, entre otras, se caracteriza fundamentalmente por la transmisión de saberes proposicionales, los cuales son sustentados bajo predominio del paradigma técnico racional y desvinculado del mundo real de las prácticas profesionales.

En sus investigaciones observó que, cuando estos profesionales se introducen en los escenarios laborales de la práctica, muchos de ellos, suelen desarrollar un nuevo tipo de saberes que se incorporan a través de la experiencia, situación que el mismo autor ha denominado *arte profesional*. Se trata de condiciones para enfrentar creativamente las *indeterminaciones e incertidumbres* de la práctica cotidiana como modalidad diferente a la que provendría del paradigma técnico-racional.

Además de identificar estos saberes, aparentemente tácitos e intuitivos, las observaciones de Schön dieron cuenta de la presencia de actitudes reflexivas en la acción y sobre la acción, constituyendo aspectos intrínsecos de la formación profesional. De esta manera, consideró que se trataba de una verdadera *epistemología de la práctica*, caracterizada por sus formas de resolver los problemas que emergen en el campo de la práctica; las cuales consisten básicamente en *problemas de definición y problemas de incertidumbre, singularidad y conflictos de valores*.

5. Objetivos del proyecto.

5.1. Objetivos Generales:

- Construir conocimientos respecto de las representaciones sociales que construyen docentes de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNaM, acerca de las nociones de enseñanza y aprendizaje en la universidad.
- Describir y analizar desde una perspectiva socio-histórica y genealógica, la formación académica y trayectorias profesionales docentes.
- Comprender las sucesivas aproximaciones o alejamientos respecto del campo de la docencia universitaria y sus relaciones con las prácticas de enseñanza en la Licenciatura en Trabajo Social.

5.2. Objetivos específicos

- Relevar y caracterizar las condiciones del contexto institucional como marco donde se desarrollan las prácticas docentes.
- Relevar y describir las características que presentan las trayectorias de formación profesional y su relación con la profesión docente.
- Identificar y analizar en las matrices discursivas de los sujetos, las representaciones sociales que construyen acerca las nociones de enseñanza y aprendizaje en la universidad y las teorías que subyacen a las mismas.
- Observar, describir y analizar, las prácticas docentes que desarrollan los sujetos en su quehacer cotidiano y los significados adjudicados a las mismas.
- Contrastar y analizar las posibles relaciones entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.
- Difundir los resultados en diferentes ámbitos académicos y científicos.

6. Antecedentes del proyecto.

Los antecedentes del presente estudio están constituidos por:

- (1) El Proyecto “La Formación de Docentes Críticos y Reflexivos en el Profesorado de Educación Especial: Representaciones Sociales de los Docentes” (16 H 235)
- (2) El Proyecto “La formación en Educación Especial en la UNAM, conceptualizaciones y paradigmas” (16H-157)
- (3) El Proyecto “La Formación de docentes reflexivos en el Profesorado de Educación Especial: análisis crítico desde la mirada de egresados y estudiantes” (16H188)
- (4) Las evaluaciones sucesivas de los planes de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social (Planes 1982; 1999 y 2010), realizadas por el Claustro de Docentes de la carrera (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales).
- (5) Las producciones grupales o individuales realizadas por miembros del Equipo de investigadores, en el marco de las Carreras de Especialización: en Didáctica y Currículum, y en Docencia Universitaria, respectivamente.

7. Justificación.

El presente proyecto responde al propósito de conocer de modo sistemático y formalizado las implicaciones relativas al desarrollo de la propuesta curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Misiones, con la finalidad de que los resultados propicien la reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza.

Estas cuestiones, al ser discutidas y analizadas en el claustro docente de la carrera, podrán favorecer los procesos evaluativos y la implementación de modificaciones futuras.

Por otra parte, para algunos miembros del equipo de investigadores, constituye una instancia más de aprendizaje en torno a la temática del currículum universitario en la cual se han formado. Para otros, se trata de la posibilidad de acceder a un espacio de formación como investigadores.

8. Resultados esperados.

Los resultados esperados están vinculados con los propósitos antes explicitados.

Respecto de la producción escrita de los resultados, se pretende publicar, tanto en forma parcial como total en los espacios científicos pertinentes.

También, se pretende generar y proveer marcos de referencia pertinentes para los procesos de evaluación de la nueva propuesta curricular de la Carrera de Trabajo Social.

9. Fortalezas y debilidades inherentes al proyecto.

Entre las fortalezas podemos mencionar:

- El inicio reciente de la implementación de la nueva propuesta curricular.
- La consolidación de una parte del equipo de investigación, con experiencia previa en estudios similares.
- La Formación de la Directora del proyecto, quien es Magíster en Docencia Universitaria.
- La Formación de postgrado como especialistas en el campo de la docencia universitaria, de la mayoría de los miembros del equipo.
- La pertenencia a la carrera de Trabajo Social de miembros del equipo (claustro de docentes y de graduados).

Entre las debilidades se señalan:

- Las dedicaciones horarias de la mayoría de los docentes integrantes del equipo.
- Las restricciones presupuestarias propias del proyecto.
- La incorporación de investigadores iniciales sin experiencia previa.

10. Antecedentes del equipo de trabajo

Se adjunta en ANEXO Currículum Vitae de los miembros del equipo.

11. Metodología

a) Descripción y codificación de las actividades.

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	CÓDIGO
Redefinición del Problema y Delimitación de Objetivos.	Delimitar con la mayor exactitud posible el problema a investigar, fundamentarlo y justificar su importancia. Reconsiderar los propósitos de la investigación.	A01
Exploración De Fuentes Bibliográficas	Efectuar la búsqueda y selección de fuentes bibliográficas y el rastreo del estado del arte.	B01
Elaboración de Marco	Determinar en qué teorías se sustentará la	B02

teórico.	investigación. Elaborar un corpus y definir los conceptos fundamentales que se utilizarán.	
Diseño de Metodología.	Establecer qué Métodos y Técnicas de investigación se utilizarán, y cómo serán utilizadas.	B03
Diseñar instrumentos.	Elaborar las guías de entrevistas y análisis documentales y de datos.	B04
Recopilación de datos empíricos y documentales.	Desarrollar el trabajo de campo (observación, entrevistas, análisis de documentos, grupos focales, etc.)	C01
Sistematización y Análisis de datos.	Organizar los datos recopilados para facilitar su análisis. Establecer las relaciones significativas entre los datos y los conceptos.	C02
Elaboración de conclusiones.	Determinar los hallazgos principales del estudio.	D01
Redacción informe final.	Escribir el informe final de la investigación.	D02
Elaboración de publicaciones	Preparar una publicación con los resultados.	D03

b) **Métodos y técnicas.**

ACTIVIDADES	MÉTODOS	TÉCNICAS
Re-definición del Problema y Delimitación de Objetivos.	-----	Lectura y Análisis reflexivo grupal e individual (ZDR a ZDP)
Exploración De Fuentes Bibliográficas	-----	
Elaboración de Marco teórico.	-----	
Diseño de Metodología.	-----	
Diseñar instrumentos.	-----	
Recopilación de datos empíricos y documentales.	Métodos cualitativos y cuantitativos.	Entrevistas en profundidad. Análisis de documentos.
Sistematización y Análisis de datos.	Análisis de contenido. Análisis de discurso. Triangulación.	Lectura y Análisis reflexivo grupal e individual (ZDR a ZDP)
Elaboración de conclusiones.	-----	
Elaboración de publicaciones	-----	

Técnicas.

Las técnicas que serán utilizadas para la obtención de datos, provenientes de fuentes primarias y secundarias, son las siguientes:

a) Análisis de documentos

El análisis de documentos puede conceptualizarse como la operación o conjunto de operaciones tendientes a representar el contenido de un documento, bajo una forma distinta de la suya original, para facilitar su consulta o localización, con miras a realizar estudios posteriores.

En el presente trabajo, el análisis de documentos se utilizará tanto para el almacenamiento, consulta e interpretación de datos, relacionados con: CV de cada sujeto participante del estudio, Plan de Estudios de la Carrera y Programas de cátedras, observaciones, transcripciones de entrevistas, videos, otras producciones escritas, para el conocimiento en profundidad de los diversos aspectos y fenómenos que se manifiesten como elementos del problema planteado.

El análisis de documentos se vincula con el análisis de contenido. Si bien el primero tiene como objetivo lograr una re-presentación condensada de la información para su almacenamiento y consulta, el segundo trata de establecer inferencias o explicaciones en una realidad dada, a través de los mensajes comunicativos.

b) Entrevistas en profundidad.

Los primeros acercamientos al campo en estudio permitirán recabar informaciones sobre las normativas institucionales y las trayectorias docentes de cada uno de los sujetos previamente seleccionados, bajo el criterio de que cada uno de ellos se constituya en portavoz significativo del problema a abordar.

En un segundo momento, se desarrollarán entrevistas como formas de vinculación con los sujetos.

Entendemos por entrevistas en profundidad a **“... reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones...”** (Taylor y Bogdan; 1992).

Se utilizará como instrumentos, guías de entrevistas semi-estructuradas, con la indicación de ciertos temas pre-establecidos pero dejando suficiente libertad al entrevistado para que se explaye sobre aquello que considere importante y al entrevistador para ir reconduciendo la entrevista en función de los objetivos de la investigación.

12. Bibliografía.

AA.VV. (2006). Encuentro Latinoamericano de Trabajo Social. La formación y la intervención profesional. Ed. Espacio. Buenos Aires.

ALCALÁ, M. T. y OJEDA, M. C. (2003) Relación entre enseñanza, currículum y campo profesional en cátedras de la Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas.UNNE, Resumen: D-007. Disponible en: <http://www.unne.edu.ar>

AQUÍN, N. (1996). La relación sujeto-objeto en trabajo social. En: *La especificidad del trabajo social y la formación profesional*. Ed. Espacio. Buenos Aires.

ARAYA UMAÑA, S., (2002) Las Representaciones Sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de Ciencias Sociales 127. FLACSO. Costa Rica.

BANCHS, M.A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. En: *Papers on Social Representations*. 9(3):1-15

BACHELARD, G. (1985). La Formación del espíritu científico. Ed. Planeta. Barcelona.

BARNETT, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Edit. Gedisa. Barcelona. España

_____ (1997). En BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior. Edit. Morata. Madrid. España.

BERSTEIN, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Edit. El Roure S.A., Barcelona.

BOUDIEU, P. (2000). Cosas dichas. Edit. Gedisa. Barcelona.

_____ (1999). Razones prácticas. Editorial Anagrama. Barcelona

_____ y WACQUANT, L. J. D. (1995) Respuestas-por una Antropología reflexiva. Editorial Grijalbo. México.

BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior. Edit. Morata. Madrid. España.

BRUNER, J.S. (2000) Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. 1ra. Reimpresión. Ed. Alianza. Madrid.

CAMILLONI, A. y otros. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Editorial Paidós. Buenos Aires.

_____ y otros. (1996). Corrientes Didácticas Contemporáneas.

CARBALLEDA, A. J. M. (2007). Escuchar las Prácticas. La supervisión como práctica de análisis en lo social. Ed. Espacio. Buenos Aires.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Editorial Martínez Roca, España.

CARR-SAUNDERS y WILSON. (S.d.). The Professwnses. En Rodríguez, Josep A. y Guillen Mauro F. (1992). Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea. Revista Española de Investigaciones Sociales. N°29.

CASTORINA, J.A. (Comp.) (2003) Representaciones sociales. Ed. Gedisa. Barcelona.

CAZZANIGA, S. (2007) Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social. Ed. Espacio. Buenos Aires.

_____y otros. (2007). Trabajo Social. Prácticas universitarias y proyecto profesional crítico. Ed. Espacio y otras. Buenos Aires.

_____ (Comp.) (2006). Intervención Profesional. Legitimidades en debate. Espacio Editorial. Buenos Aires.

CELMAN, S. (1994) La tensión teoría-práctica en educación superior. En Revista del Instituto de Investigaciones Ciencias de la. Educación, UBA, Año III N° 5

CONEAU. (1997). Lineamientos para la evaluación institucional. Buenos Aires.

CONTRERAS, J. (1997). La autonomía del profesorado. Editorial Morata. Madrid.

_____ (1991). Enseñanza, currículo y profesorado. Editorial Akal Universitaria, Madrid

DANANI, C. (2006). Politización: ¿autonomía para el Trabajo Social?

Un intento de reconstruir el panorama latinoamericano. S.d.

de BOARD, R. (1997). El psicoanálisis de las organizaciones. Un enfoque psicoanalítico de la conducta en grupos y organizaciones. . 2ª Reimpresión. Editorial Paidós. Buenos Aires.

DE BRASSI, J.C. (1.990). S.d. En Souto de Asch, Marta. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.

ELLIOTT, J. (1999). Desarrollo profesional del docente Política, investigación y práctica. Editorial AKAL, España.

FERNÁNDEZ RUIZ, L. (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Ed. Paidós. Buenos Aires.

FILLOUX, J.C. (1996). Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo. Edic. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1992) El orden del discurso. 4ta. Edic. Ed. Tusquets. Buenos Aires.

_____ (1991) Saber y verdad. Ed. de La Piqueta. Madrid.

FRIED SCHNITMAN, D. (1994). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Ed. Paidós. Buenos Aires.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1994). El mercado de trabajo y el currículum. En Revista Cuadernos de Pedagogía 225- Barcelona

FOLLARI, R. y SOMS E. (s.d.). La práctica en la Formación Profesional. Ed. Humanitas. Buenos Aires.

GALLART, M., FORNI, F. y VASILACHIS, I. (1993). Métodos cualitativos II. Práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina. Bs. As.

GARCÍA GUADILLA, C. (1995). Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios. Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6 N° 1. - OREALC - UNESCO. Caracas

GARCÍA SALORD, S. (1991) Especificidad y rol en trabajo social. Ed. Humanitas. Bs.As.

GEERTZ, C. (1997) La interpretación de las culturas. 8va.Reimpresión. Ed. Gedisa. Barcelona.

_____ (1996) Los usos de la diversidad. 1ra. Edic. Ed. Paidós. Barcelona

GIDDENS, A. (2001) Las nuevas reglas del método sociológico. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

_____ (1995) La constitución de la sociedad. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

GÓMEZ, R., y otros (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Ed. Aljibe. España.

GUARESCHI, P. y JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). (1994). Textos em representações sociais. Ed. Vozes. RJ Brasil.

GUTIERREZ, A. (1997). Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales. Editorial Universitaria. Misiones-Argentina.

HABERMAS, J. (1992) Teoría de la acción comunicativa I. Ed. Taurus. Madrid.

_____ (1990). Conocimiento e interés. Editorial Taurus, Bs.As.

HELLER A. (1991). Sociología de la Vida Cotidiana. 3era. Ed. Barcelona. Ediciones Península.

HUBEMAN, A y MILES, B. (2000). Manejo de datos y método de análisis. Traducción Prof. NELLI, L. (Mimeo) UNAM .Misiones. Argentina.

KORNBLIT, A. (2007) Metodología cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. 2ª edic. Ed. Diblos, Buenos Aires.

LUCARELLI, E. (1993). Regionalización del currículum y capacitación docente. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires

MONTERO, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina

MORIN, E., (1998) Introducción al conocimiento complejo, 2da. Reimpr., Ed. Gedisa, Barcelona,.

MOSCOVICI, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Edit. Huemul. Bs. As.

_____ Y otros. (1986). Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Edit. Paidós. Barcelona.

OXMAN, C. (1998). La entrevista de investigación en ciencias sociales. Edit. Eudeba. Bs. As.

PARLETT, M. y HAMILTON, D. En SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Ed. Akal-Universitaria. Madrid.

PEREIRA DE SÁ, C. (1998). A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais. En Banchs, M.A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales.

PÉREZ GÓMEZ, A. Modelos contemporáneos de evaluación. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Ed. Akal-Universitaria. Madrid. PÉREZ LINDO, A. (1998). Nuevos paradigmas y evaluación institucional. Ponencia presentada en la Reunión Académica sobre Evaluación Institucional. CONEAU. Buenos Aires. (Mimeo).

_____ (1995). El currículum universitario frente a los cambios en los sistemas de ideas y creencias. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de Investigación". Buenos Aires (Mimeo).

PÉREZ SERRANO, G. (1998) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II, 2da. Edic. Ed. La Muralla. Madrid.

RODRIGUEZ SALAZAR, T. y GARCÍA CURIEL, M. (Coord.) (2007). Representaciones Sociales. Teoría e Investigación. Universidad de Guadalajara.

ROMERO, R. R. (1994). Grupo. Objeto y Teoría. Vol. II. 2ª Edición. Lugar Ediciones. Buenos Aires.

SACRISTÁN, J. (1988). El currículum, una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid.

SANJURJO, L. Y RODRÍGUEZ, X. (2003). Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Edit. Paidós. Madrid.

SCHÜTZ, A. (1993). La construcción significativa del mundo social, Ed. Paidós, Barcelona

SOUTO DE ASCH, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

SPINK, M. J. (1994). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. En Banchs, M.A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales.

_____ (1993a) (COMP.). O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. Edit. Brasiliense. Sao Paulo.

_____ (1993b). Qualitative Research on social representations: the enlightful World of paradoxes. En Banchs, M.A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales.

TAYLOR, S. y BOGDAN, P. (1992) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. Paidós. Bs. As.

TENTI FANFANI, E. (2004). Sociología de la educación. Edit. Universidad Nacional de Quilmes. Bs. As.

TOULMIN, S. (1977). La comprensión Humana. Alianza. Madrid.

UNESCO.(1995) *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Documento UNESCO

VALLÉS, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Ed. Síntesis, Madrid,

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1993). Los fundamentos de las ciencias del hombre. Métodos cualitativos I: los problemas teórico-epistemológicos. Centro Editor de América Latina. Bs. As.

VILLAROEL, C. (1995) *La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento*. Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6 N° 1. OREALC - UNESCO. Caracas.

ZABALZA PERAZA, M. A. (2011). El *Practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354.

SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACION

Formulario I. Acreditación de Proyectos de Investigación

B. MEMORIA ECONÓMICA DEL PROYECTO.

1. Recursos disponibles y requeridos para la ejecución del proyecto

1.1. Físicos.

Rubro	Costo		Costo Total	Financiación	
	Disponibles	Requeridos		UNaM	Otras fuentes
Equipamiento	1500	3000	4500	100 %	-----
Insumos informáticos	500	1500	2000	100 %	-----
Papel	500	1000	1500	100 %	-----
Artículos de librería.	500	1000	1500	100 %	-----

1.2. Humanos.

Rubro	Costo		Costo Total	Financiación	
	Disponibles	Requeridos		UNaM	Otras fuentes
Directora	5.020,50	-----	195.799,50	100 %	-----
Investigador V	4.946,00	-----	192.894,00	100 %	-----
Investigador V	2.47,00	-----	93.873,02	100 %	-----
Investigador Inicial	1.088,75	-----	12.923,52	100%	-----
Investigador Inicial	27.297,60	-----	42.416,25	100%	-----
Investigador Asistente	00,00	-----	00,00	-----	-----

1.3. Servicios.

Rubro	Costo		Costo Total	Financiación	
	Disponibles	Requeridos		UNaM	Otras fuentes
Viáticos y pasajes	500	500	1000	100 %	-----
Comunicaciones	500	1500	2000	100 %	-----
Publicaciones.	-----	5000	5000	100 %	-----

2. Resumen.

Rubro	Costo		Costo Total	Financiación	
	Disponibles	Requeridos		UNaM	Otras fuentes
Recursos Físicos	620,00	1.080,00	4.500,00	100 %	-----
Recursos Humanos	137.576,1 6	4.800,00	134.069,1 6	100 %	-----
Servicios.	700,00	1.400,00	2.300,00	100 %	-----
TOTAL			139.869,1 6	100%	-----

POSADAS, 30 MARZO de 2.012.-

Mgter. Alicia C. Guzmán
DIRECTORA