

Comisión 8:

Título: **El alumno universitario recursante**

Fornasero Stella, Martella Lilian, Tumini Graciela¹

El presente trabajo esta realizado en el marco del PIIMEG² *El alumno recursante como centralidad de la reflexión docente*, conformado por las cátedras *Problemas del Conocimiento y Formas de Razonamiento Jurídico* (código 5103) de Abogacía y de *Problemática del Conocimiento en las Ciencias Sociales* (código 2595) del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y la Licenciatura en Ciencia Política.

Estas cátedras, de dos carreras diferentes, comparten como temática la problemática epistemológica de las ciencias sociales especialmente en el campo del derecho, si bien no exclusivamente, además de algunos de sus docentes, y enfrentan dificultades similares con relación a la apropiación que los alumnos realizan del objeto de estudio.

Este informe, abocado únicamente a *Formas de Razonamiento Jurídico* (código 5103), representa un primer acercamiento a la temática del alumno recusante, donde la falta de estudios sistematizados configura un escollo importante para la posterior toma de acciones dirigidas a su transformación. Esta materia pertenece al segundo cuatrimestre del primer año de la carrera de Abogacía. La materia se dicta desde el año 2002, con un promedio aproximado de 500 alumnos y un equipo de siete docentes: dos profesores Adjuntos, un Jefe de Trabajos Prácticos y cuatro Ayudantes de Primera, a cargo de las comisiones de trabajos prácticos. De los docentes tres de ellos, un Adjunto y dos Ayudantes de Primera, pertenecen a la cátedra, los restantes están afectados como colaboradores.

¹FORNASERO STELLA: Lic. En Pedagogía. Profesora Adjunta efectiva. Responsable y a cargo de Problemática del Conocimiento de las Ciencias Sociales. Dep. de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. U.N.R.C. Responsable del Proyecto de investigación e innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) *El alumno recursante como centralidad de la reflexión docente*. Aprobado y subsidiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la U.N.R.C. año 2005 .Categoría III en Investigación.

MARTELLA LILIAN: Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Magíster en Ética Aplicada. Docente efectiva de las carreras del Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y de Abogacía. U.N.R.C. Integrante del proyecto de investigación e innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) *El alumno recursante como centralidad de la reflexión docente*. Aprobado y subsidiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la U.N.R.C. año 2005.Categoría IV en investigación

TUMINI GRACIELA Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Docente interina de las carreras del Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y de Abogacía. U.N.R.C. Integrante del proyecto de investigación e innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) *El alumno recursante como centralidad de la reflexión docente*. Aprobado y subsidiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la U.N.R.C. año 2005

² PIIMEG : Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado, perteneciente a la Secretaria Académica y la SCyT de la U.N.R.C. Año 2005

PROBLEMA PRÁCTICO QUE ORIGINA EL PROYECTO.

Al finalizar cada cuatrimestre nos encontramos que más del 50% de los alumnos inscriptos no logran regularizar la materia.

El grupo de alumnos libres de un año académico, en el próximo año se transforman en *recusantes* y, en algunos casos puntuales, vuelven a cursar la materia hasta tres o cuatro veces. Lograr que el alumno comience a reflexionar sobre la instancia de validación o fundamentación del conocimiento científico es uno de los desafíos centrales que enfrentamos los docentes que nos abocamos a la enseñanza de la Epistemología. Asimismo, que adquiera un aprendizaje significativo en el espacio curricular asignado a un cuatrimestre.

La complejidad del objeto de estudio, la consecuente dificultad para la adquisición del lenguaje específico disciplinar, el alto nivel de abstracción teórica exigen al alumno una necesaria “ruptura”, al estilo Bachelard, con las habilidades que hasta entonces le han devenido gananciosas en las diferentes actividades académicas. La realidad fáctica nos indica que tal ruptura se efectúa sí, pero en un porcentaje reducido de alumnos e instala así el problema que origina este proyecto, la dificultad para alcanzar la regularidad en la materia *Problemas del Conocimiento y Formas de Razonamiento Jurídico* (código 5103) de Abogacía, genera un número importante de alumnos *recursantes*, con toda la significación que esto implica, tanto para los alumnos como para los docentes.

PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO

El problema del conocimiento que se formula en torno al problema práctico, especificado en ítem anterior, nos conduce a cuestionarnos sobre los elementos que configuran la tríada pedagógica: docente (enseñanza), alumno (aprendizaje), conocimiento (enseñabilidad).

Partiendo de un enfoque hermenéutico decimos que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, condicionada por el contexto y cargada de ideología, valores, concepciones éticas y políticas que requieren de un docente capaz de reflexionar sobre los propios procesos de enseñanza, sobre la propia capacidad cognitiva, es decir sobre las creencias, teorías implícitas y explícitas que influyen en su actuar docente, insoslayable para transformar su práctica y posibilite la construcción del conocimiento por parte del alumno. Todo esto, claro, en el marco de

una concepción de enseñanza y aprendizaje como un proceso de acción y reflexión cooperativo (Pérez Gómez 1998)

Respecto a las condiciones de enseñabilidad, consideramos fundamental re- pensar críticamente el abordaje disciplinar, precisamente los aspectos conceptuales, metodológicos, evaluativos (Flórez Ochoa, 2004). Pues, la enseñabilidad son los rasgos que caracterizan a una disciplina, que a su vez la condicionan. Textualmente:

La enseñabilidad de una disciplina se deriva no sólo de las condiciones de comunicación que regulan la interacción entre especialistas de la misma comunidad científica sino, sobre todo, de las características propias de su rigor, su racionalidad, su secuencia y lógica interna, de las reglas que constituyen la sintaxis de sus proposiciones, de sus grados y niveles de epistemología, de su lenguaje empírico, en fin de los rasgos que caracterizan la disciplina y a la vez la condicionan, matizan y sugieren el orden, énfasis, abordaje y contenido sustancial y prioritario que provocan la curiosidad e interés formativo del docente desde la estructura científica objeto de la enseñanza. (Flórez Ochoa, 2004:196)

Las condiciones de aprendizaje de los alumnos concretos se describen como el marco de la disposición de cada alumno para experimentar y orientar su autodesarrollo y realizar su apropiación de una porción de saber con miras a su formación. También creemos que, es desde la opción por una teoría pedagógica y metodológica que gana sentido la observación de los alumnos concretos para identificar en ellos las condiciones de aprendizajes.

Así, el fracaso de un porcentaje importante de alumnos en el proceso de aprendizaje, el escaso establecimiento de relaciones entre dos contenidos disciplinares, la ausencia de integraciones adecuadas, la dificultad para transferir a otros contenidos temáticos vinculados como la falta de criterios de análisis sobre aquello que estudian, han generado una creciente preocupación en ambas cátedras e instaló la necesidad de indagar e investigar los motivos y en qué condiciones se dan estos resultados no deseados dentro de los estudios de grado.

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS

El eje común de ambas materias es el *conocimiento* donde se aborda la problemática del conocimiento en general y del científico en particular, en el devenir histórico de la modernidad y la posmodernidad. Críticamente se desarrollan los distintos paradigmas de las Ciencias Sociales: el modelo naturalista, la crisis del mismo, el modelo

comprensivista y como modelo alternativo: el crítico. Se enfatiza en particular: el status epistemológico de las Ciencias Jurídicas y el de las Ciencias Políticas.

Como criterio general para el dictado de las distintas unidades se procede a evaluar los compromisos gnoseológicos que subyacen a cada concepción epistemológica estudiada. Esto es, se reflexiona e identifica los compromisos de cada versión con las concepciones de verdad, realidad y racionalidad presupuesta o explícita.

La problemática sobre la posibilidad de alcanzar una reflexión crítica acerca del conocimiento científico, específicamente su fundamentación como instancia de validación, nos conecta con el tema de la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos, con el proceso enseñanza y aprendizaje y lo abordamos desde una postura constructivista. En este sentido, el desarrollo de los alumnos se concebiría como cambios conceptuales más o menos estructurables procesados por la actividad del aprendiz.

Dentro de los antecedentes más pertinentes que se encuentran, están los del aprendizaje significativo (Ausubel, 1976) como aquella forma de aprender que conlleva el establecimiento de un pensamiento relacional en el alumno y que facilita las conexiones entre sus propios conocimientos y la nueva información con la cual se encuentra a lo largo del desarrollo de los programas de estas asignaturas. En cuanto al rol docente, siempre desde esta corriente constructivista, se concibe como un mediador que interviene sólo cuando el sujeto de aprendizaje no puede o no logra construir el conocimiento de manera significativa, es decir, no alcanza a establecer las relaciones entre los conocimientos previos, referidos al tema, con la nueva información propuesta por el docente. En definitiva, el docente entra en acción cuando advierte que no se produce un cambio en la estructura cognitiva esperada en el alumno.

La tarea de generar un espacio que facilite aprender cómo, cuándo y por qué utilizar determinados procedimientos, debe implementarse siguiendo una perspectiva constructivista necesariamente.

Desde esta concepción se espera que el alumno construya su propio conocimiento sobre el adecuado uso de procedimientos (Coll, 1996). El alcanzar esta construcción personal permite desarrollar una reflexión activa y consciente en el alumno sobre el significado de los problemas que le van surgiendo y las decisiones que debe tomar con el fin de resolverlo, en una especie de diálogo consigo mismo (metacognición) que no necesariamente se encontraba desarrollado con relación a las tareas académicas. (Monereo en Pozo y Monereo (coord.) 1999).

Se observa entonces lo vital que resulta la relación docente-alumno, donde el profesor adquiere una actuación particular y destacada, ya que al explicitar sus objetivos, decidir que actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar, proporcionándole a los alumnos determinados mecanismo pedagógicos, va a favorecer o no, esa reflexión activa y consciente que se desea lograr al finalizar el dictado de estas asignaturas, específicamente.

METODOLOGIA

La población esta conformada por los alumnos recursantes del año 2005 (75 alumnos) conformándose una muestra al azar con el 25% de los mismos (20 alumnos).

La opción metodológica a los efectos de abordar el problema es de tipo cualitativo. La mirada hermenéutica está presente en tratar de comprender el objeto investigado a partir de su sentido global, configurando una interpretación inevitablemente de horizontes de sentido: el del investigador y el del acontecimiento o acción.

La tríada pedagógica se aborda con distintas acciones instrumentales.

Alumnos (aprendizaje)

- a. Encuesta a los fines de recabar información sobre las condiciones de aprendizajes: conocimientos previos, rasgos sico- socio- culturales, motivos de su fracaso, etc.
- b. Análisis de contenido de los relatos escritos sobre los propios procesos de aprendizajes de los alumnos

Docentes (enseñanza)

- c. Reuniones periódicas grupales con el fin de encontrar, en forma consensuada, posibles alternativas de transformación de la práctica docente.
- d. Análisis de contenido de los Informes Alumnos sobre las actividades docentes

Conocimiento (enseñabilidad)

- e. Análisis de contenido de los programas de cada Asignaturas. Los alumnos deberán identificar los ejes centrales de cada una de las unidades temáticas y fundamentar la selección de los mismos. Como actividad metacognitiva, deberán reflexionar sobre sus propios procesos a los fines de explicitar qué aspectos conceptuales no alcanzaron a internalizar.

ANALISIS DE LA EXPERIENCIA

En cuanto a las características socio-culturales de los alumnos *Problemas del Conocimiento y Formas de Razonamiento Jurídico*, primaron los varones sobre las

mujeres y el promedio de edad fue de 26 años. Excepto una alumna separada, el resto son solteros y solteras, y solamente el 7% trabaja y estudia.

La orientación de los títulos del Nivel Medio es el 47 % en Cs. Sociales y el 26 % de en Economía y gestión. .

Los alumnos remarcan *dificultad en la transición* Escuela Media- Universidad. Hay diferencias en lo conceptual, en las estrategias de estudio, tiempo de estudio, amplitud de las materias, complejidad conceptual, etc., no estando preparado para los estudios universitarios. La *desarticulación entre niveles* del sistema educativo repercute negativamente dificultando sus procesos de adaptación y rendimiento a la vida universitaria. *“En cuanto a la transición Escuela- Universidad pienso que la escuela no prepara en cuanto a formas de estudio, de la mejor manera a los alumnos para ingresar a la vida universitaria...”*, *“...son muy distintas, ya sea relación docente-alumno, cantidad de material de estudio...”* *“... la enseñanza media es de muy baja calidad, y lo primero que desalienta a los jóvenes es la posibilidad de no poder adaptarse a este cambio. Este cambio es mucho más grande de lo que se cree por esto que el nivel de estudio de los jóvenes es mucho menor al esperado...”*

Enfatizan la *responsabilidad* de ser alumnos universitarios y el organizar sus propios tiempos y actividades, no logrando alcanzar un resultado positivo por *falta de tiempo*, (no aclarando el porqué se da ese limitante). Caracterizan al *alumno ideal y al real*, en base al *grado de responsabilidad* con las tareas áulicas (asistencia, toma de apuntes, exámenes, etc.). *“El alumno ideal, es aquel que lee antes de asistir a un teórico, va realizando todas las cosas con tiempo ya sea prácticos, resúmenes, parciales, es el alumno que regulariza todas las materias, así mismo cuando promociona tira finales, casi todos lo llamados y va avanzando con la carrera bien todos los años día a día.*

El alumno real, es aquel que deja todo para el último momento, estudia el último día antes del examen, el que les pide los prácticos al alumno ideal, el que asiste a los teóricos pero charla, no presta la suficiente atención, debe materias de años anteriores, regulariza poco, se le caen materias por no presentarse en los llamados respectivos, etc.”.

Uno de los alumnos encuestado sobre este tema menciona que: *“...el alumno real no toma conciencia del porqué y para qué está en la universidad”.*

Los alumnos *no se responsabilizan de sus fracasos*, en general lo atribuyen a las características de cada materia, solicitan mayor organización de la materia, coordinación entre los distintos profesores, presentación de programa y apuntes, relación teóricos y

prácticos. “... más clara, más comprensible y un poco más organizada...”, “...muchas veces lo teórico con el programa no coinciden con las fotocopias... también me parece que los prácticos se tienen que relacionar más con los teóricos y con la fotocopia”.

“Las clases teóricas me parecen muy abstractas y...más entendible los prácticos ya que la clase es más directa alumno-profesor”. Encuentran relación de esta materia con otras ya cursadas o que están cursando.

En cuanto a las características de *cómo estudian*, el 90 % lo hace sólo, algunos se reúnen para repasar o comentar algunos temas antes de un examen. Aplican distintas estrategias de estudio, no manejan bien el tiempo de estudio, que varía de media hora a 8 ó 9 horas diarias, No leen ante del teórico y a veces para los prácticos. Se quejan de la exigencia de los estudios, la cantidad de apuntes, etc.

Con respecto a la *actividad docente* contestaron muy pocos este ítems, algunos enfatizan la dificultad de lo disciplinar y otros evalúan las clases de algunos de los docentes (identificados por sus apellidos) con valoraciones positivas algunas veces y negativas otras. “... la materia tiene un nivel de complejidad que se demuestra en el material de estudio y en los parciales que no todos los estudiantes logran comprender...”, “... realmente lo único que me quedo del año pasado fueron los nombres de los profesores y algunos conceptos de las notas de cátedra...”, “...se entiende el contenido de lo que explica, pero cuando vas a leer...nada se entiende. Necesito herramientas para comprender el material”

Pudieron, muy pocos *identificar los núcleos conceptuales* del programa del año 2004, enfatizando especialmente la condición de materia secundaria dentro de la curricula de Abogacía. Esto lleva a que subordinen su cursado a las materias consideradas importantes “...me cuesta regularizar debido que soy conciente que al no contar con tanto tiempo para leer los apuntes de todas las materia, es como que trato de acomodar el tiempo de estudio para cada materia dándole mayor importancia a las que tiene correlativas”,

Los alumnos en las encuestas mencionan los posibles cambios en el dictado de la materia, como ser: “... los cambios en el dictado de la materia, que se dicten los teóricos con los puntos del programa...”, “Fundamentalmente que los teóricos y clases prácticas se basen exclusivamente sobre el material de estudio...”.

ALGUNAS PROPUESTAS TENTATIVAS DE TRANSFORMACIÓN

La materia se dicta en el segundo cuatrimestre y los paros del año pasado dificultaron la investigación, por lo que se prevé continuar con el proceso de diagnóstico este año para indagar las dificultades de aprendizaje inherente a la conformación del pensamiento abstracto, propio del campo disciplinar de las materias del proyecto, y su grado de desarrollo en los alumnos de primer año de la universidad.

Se enfatizará el estudio sobre la enseñanza impartida, analizando modelo pedagógico-curricular, el currículo enseñado con el currículum evaluado, y especialmente las evaluaciones aplicadas, que no se alcanzaron a realizar en el año próximo pasado.

Del análisis de la investigación realizada, se propone para el presente año académico:

- Ø Introducir la figura del alumno recursante como una condición de alumno, junto a los libres, regulares, promocionales, con requisitos propios a su situación propiciando una situación de enseñanza y aprendizaje diferente a la que demostró su ineficiencia.
- Ø Incorporar la figura del Docente Tutor, que acompañe los alumnos recursantes, pensando especialmente en la edad de los mismos y en el tiempo que han dejado los estudios de nivel medio.
- Ø Trabajar con los alumnos recursantes acerca del ser universitario (el ejercicio de la responsabilidad), reflexionando sobre las propias prácticas de aprendizaje y sobre los motivos por los cuales no lograron alcanzar la regularidad, dado que tienen que tienen dificultades con el proceso de auto-reflexión, atribuyendo su fracaso especialmente a causas externas a ellos.
- Ø Articular con el Nivel Medio, a nivel de docentes y alumnos, dictando cursos sobre conceptos básicos acorde a la ciencia jurídica y su problemática epistemológica, desarrollando competencias y estrategias indispensables para un aprendizaje eficaz.
- Ø Introducir este año académico, las transformaciones necesarias para mejorar el proceso de enseñanza de los docentes, sobre la base de las observaciones realizadas por los alumnos recursantes acerca de las materias.

El abordaje de la temática de los alumnos recursantes, es de vital importancia por la significación que conlleva, tanto para los alumnos que viven el fracaso de cursar nuevamente una asignatura, para los docentes que deben revisar sus propias prácticas y

el contenido a enseñar, buscando mejoras sustantivas, como para la institución, en cuanto que la problemática es centro de preocupación al interior de las cátedras y se espera que esto genere simultáneamente la discusión intercátedra en dirección a la calidad educativa

ANTECEDENTES BIBLIOGRAFICOS

- AUSUBEL, D.1976. *Sicología educativa: un punto de vista cognitivo*. Trillas México
- COLL, C. 1996. *Psicología de la Instrucción*. EDIUOC. Barcelona
- FLOREZ OHOA y TOBON RESTREPO. 2004. *Investigación educativa y pedagógica*. McGraw Hill. Colombia
- PEREZ GOMEZ, A. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- POZO y MONEREO (coord.) 1999. *El aprendizaje estratégico*. Santillana. Madrid.
- VASILACHIS, I. 1992. *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos*. Centro editor de América Latina. Bs. As.