



Universidad Nacional de Tucumán
Facultad de Medicina

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MÉDICA

TESIS

“Comprensión de Consignas Escritas”

Tesista: Carmen Yolanda Giménez

Director: Dr. Darío Ozuna Quintana

Co Directora: Dra. Silvia Mirkin

Tesis para acceder al título de Magister en Educación Médica

Año 2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMAN

Presidente Rector

- Dr. José García

Decano Facultad de Agronomía y Zootecnia

- Ing. Agr. Roberto Daniel Corbella

Decano Facultad de Arquitectura y Urbanismo

- Arq. Juan Bautista Ramazzotti

Decana Facultad de Artes

- Dra. Estela Susana Noli

Decano Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia

- Dr. Edgardo Hugo Cutín

Decano Facultad de Ciencias Económicas

- CPN José Luis Jiménez

Decano Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología

- Ing. Miguel Ángel Cabrera

Decano Facultad de Ciencias Naturales

- Dr. Hugo Rafael Fernández

Decana Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

- Abg. Adela Seguí

Decano Facultad de Educación Física

- Prof. Rubén Darío Taboada

Decana Facultad de Filosofía y Letras

- Prof. Mercedes del Valle Leal

Decano Facultad de Medicina

- Dr. Demetrio Mateo Martínez

Decana Facultad de Odontología

- Dra. Liliana Ester Zeman

Decana Facultad de Psicología

- Lic. Rosa Inés Castaldo

FACULTAD DE MEDICINA

Decano

- Dr. Demetrio Mateo Martínez

Vice Decana

- Prof. Dra. Liliana Mónica Tefaha

Miembros del Gabinete

Secretario Académico

- Prof. Dr. Jorge Chahla

Secretaria de Innovación y Transferencia Tecnológica

- Prof. Dra. Liliana Noemí Fracchia

Secretaria de Extensión y Bienestar Universitario

- Prof. Dra. Roxana del Valle Toledo

Secretario de Relaciones Institucionales

- Prof. Dr. Francisco Mingolla

Secretario de Posgrado

- Prof. Dr. Héctor Lucas Luciardi

Secretario de Asuntos Estudiantiles

- Sr. Hernán Romano

Subsecretarios

Subsecretaria Académica

- Prof. Dra. Juana Del Valle Abarza

Subsecretario de Posgrado

- Prof. Dr. Fernando Francisco Cenice

Coordinadores

Coordinadora de Recursos Humanos

- Lic. Mercedes Aquino

Coordinador de Gestión Operativa

- T.S.G.U. Jorge Jiménez

Coordinador General de Presupuesto y Planeamiento Económico

- CPN Cristian Álvarez

Director de Tesis

- Dr. Darío Ozuna Quintana

Co Directora de Tesis

- Dra. Silvia Mirkin

Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Medicina

Profesores Miembros Titulares

- Dra. Mariela del Valle Luna (UNT)
- Dra. Laura Beatriz María Aguirre de Bleckwedel (UNT)
- Prof. Celia Alejandra Moreno Vásquez (UNCA)

Miembro de la Comisión de Supervisión

- Prof. María Luisa Czekaj de Mónaco

Miembros Suplentes

- Médico Augusto Cesar Colombrés (UNT)
- Mg. Guillermo Adolfo Mercu Torres (UNT)
- Dra. Claudia S. Benimeli (investigadora adjunto CONICET - PROIMI)

Miembro de la Comisión de Supervisión

- Prof. Lic. Marta Inés Naigeboreng

Solo Gracia recibo de Ti

Virgen del Rosario del Pozo

Las concreciones de los sueños son siempre colectivos porque somos seres en comunidad. Y ser agradecida, es devolver la extraordinaria generosidad y acompañamiento de mi esposo Juan Carlos, de mis hijos Patricia, Romina, Rodrigo, Maryna y Juan.

A la Universidad Nacional de Formosa, Facultad de Ciencias de la Salud

A la Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Medicina, Maestría en Educación Médica.

Muchas Gracias

*Con gratitud inmensa a quien supo ser docente,
investigador y médico, DARIO OZUNA QUINTANA;
cuya visión de la vida profundamente humana contagió,
su impronta esperanzadora, alegre y responsable orientando mi trabajo.
Tu reciente partida de este mundo, redobla en mí, el compromiso con mis semejantes,
desde tu ejemplo humilde como Maestro de la Facultad de Ciencias de la Salud
de la Universidad Nacional de Formosa.*

Al equipo docente de la Cátedra de Bromatología y Tecnología de los Alimentos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Formosa, gracias por la contribución generosa para este trabajo.

Nadie arriba sola o solo a la meta, las experiencias de aprendizajes significativos siempre van acompañadas de seres de carne y hueso que se llevan puesto el sentido de responsabilidad para gestionar con profesionalidad académica, los procesos de enseñanza aprendizaje para que las trayectorias de todo maestrando, avance. Por eso nunca serán suficientes mi agradecimiento a las profesoras: MARTA INÉS NAIGEBORENG DE GUZMÁN Y MARÍA LUISA CZEKAJ DE MÓNACO por sus enseñanzas y motivación; sus acompañamientos y calidez humana. Como también mi profundo agradecimiento a mi Co directora de Tesis Dra. SILVIA MIRKIN

Docente y médico quien fuera Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Formosa, se preocupó para allanarme la entrada al escenario de investigación, estaba entusiasmado por participar del taller con los docentes para escuchar los resultados de la investigación, fue atento y cooperador con mi trabajo. Ya no estás en este mundo, pero la impronta de tu responsabilidad y tener cada día la mejor facultad era tu visión. ¡Gracias Dr. JOSÉ TRINIDAD ESCOBAR!

Profesores de la Maestría en Educación Médica

Enseñar va de suyo la generosidad de dar todo lo que saben, sus experiencias, orientaciones y sobre todo respeto a sus enseñantes, estas caracterizaciones fueron los perfiles del equipo docente de la.

¡Gracias Profesores!

Índice	Pág.
Resumen	
Introducción	14
Capítulo I. El Problema	
I.1 Planteo del Problema	18
I.2 Preguntas de Investigación	19
I.3 Objetivos	20
I.4 Propósitos	21
Capítulo II. Marco Teórico	
II.1 Los retos de la formación universitaria en las Ciencias de la Salud	24
II.2 Acerca de los enfoques, que influyen en el Campo de las Ciencias de la Salud	28
II.3 Modelos en las Ciencias de la Salud y Educación Continua	32
II.4 Las consignas escritas en el campo de la Ciencias de la Salud	34
II.5 La comprensión lectora	37
II.6 El impacto de las Estrategias de Enseñanza en la Comprensión de las consignas escritas	39
II.7 Las consignas escritas	44
II.8 Los contenidos	46
II.9 Los contenidos conceptuales	46
II.10 Los contenidos procedimentales	47
II.11 Los contenidos actitudinales	49
II.12 Las fases del pensar	50
II.13 El reto de enseñar a pensar siempre	50
II.14 Las percepciones y la relación con capacidades y Competencias	52

Capítulo III. Materiales y Métodos	56
Capítulo IV. Resultados	60
IV.1 Los verbos más utilizados	61
IV.2 Contenidos predominantes	62
IV.3 Las percepciones de los docentes acerca de los niveles de comprensión de textos de los estudiantes	64
IV.4 Descripción acerca de cómo construyen las consignas escritas de los trabajos prácticos	64
IV.5 Opinión de los docentes acerca del estudiante de la Carrera de Nutrición.....	65
IV.6 Los contenidos prioritarios y las dificultades	66
IV.7 Propuestas para alcanzar la meta	67
Discusión, conclusión y aportes	69
Bibliografía	74
Anexo. I Protocolos	

Resumen

Los docentes que forman a los profesionales del Campo de Ciencias de la Salud, están conminados a focalizar la atención en la construcción de las consignas escritas, pues la misma involucra el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora, entre otras capacidades a entrenar y andamiar a los estudiantes en todas las disciplinas. Pues la competencia básica de comprender un texto coliga con enseñar a pensar y ninguna universidad podría estar dispuesta a renunciar a ser partícipe de la responsabilidad social de la emancipación de los educandos. La consigna escrita no tiene nada de ingenuidad, pues sintetiza el enfoque de enseñanza, un modo de percibir y opinar acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje y su principal actor: el estudiante. La consigna escrita es un texto que operativiza la cognición y metacognición de los estudiantes. Esta investigación de lógica mixta, descriptiva cuyo objetivo general fue analizar las operaciones cognitivas propuestos por los docentes en las consignas escritas de los trabajos prácticos a los estudiantes del segundo año del ciclo académico 2017 de la cátedra de Bromatología y Tecnología de los Alimentos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Formosa, es una primicia en el contexto universitario de Formosa.

La perspectiva de este trabajo es humanística, holística y crítica, y desde esa posición se analizó el comportamiento de las dos variables puestas en juego, una fue: las operaciones cognitivas propuesta por los docentes a los estudiantes y la otra: las consignas escritas de los trabajos prácticos. Para ello se observaron todos los trabajos prácticos del ciclo lectivo 2017, y se entrevistó a cada uno de los docentes de la cátedra citada. Es de gran utilidad el resultado de la investigación por los hallazgos efectuados, pues dispararon a una discusión, reflexión interesante y original cuyo final es abierto.

Descriptores: Operaciones cognitivas, fases del pensar, consignas escritas, estrategias de enseñanza aprendizaje, contenidos.

INTRODUCCION

Esta tesis responde al cumplimiento de la Maestría en Educación Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán con la finalidad de obtener el título de grado de Magister en Educación Médica.

El propósito fue analizar las operaciones cognitivas propuestas por los docentes en las consignas escritas de los trabajos prácticos a los estudiantes del segundo año del ciclo académico 2017 de la Cátedra de Bromatología y Tecnología de los Alimentos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF)

En estos tiempos de profundos cambios en todos los órdenes, el reto de las universidades es formar personas reflexivas, autónomas y críticas, capaces de pensar e innovar y de crear nuevas soluciones en contextos de incertidumbres permanentes. Este desafío supone que los procesos de enseñanza aprendizaje deben transitar en el marco de las concepciones constructivistas. Esto es así porque las universidades también son espacios de negociación de culturas cuya realidad es la diversidad del lenguaje de los sujetos, sobre todo en regiones lindantes con otros países como lo es la Provincia de Formosa en el Norte de la República Argentina.

Esta investigación fue una primicia pues no existen antecedentes en la institución citada. Por otra parte, la temática elegida, anclada en una perspectiva crítica basada en la posición que esgrime (Almeida Filho 2006) sobre la necesidad de transformación radical del sistema de formación de los sujetos de la ciencia, en el contexto de un nuevo paradigma que conlleve el diálogo de diferentes disciplinas y modos de operar en el mundo de la vida.

Es decir, una formación universitaria en el campo de las Ciencias de la Salud que pueda transitar en y con diferentes ciencias, construyendo para entamar los intersticios cuando se parcela el conocimiento, los saberes, la vida y la cultura.

En esa línea paradigmática desde la mirada holística para analizar las consignas escritas de los trabajos prácticos, se consideraron otros aspectos que confluyeron hacia la producción de un texto escrito – la consigna escrita- en el que se tuvieron en cuenta el comportamiento de dos variables y sus respectivas dimensiones. Una de las variables fue: las Operaciones cognitivas propuestas por el docente.

Los resultados obtenidos suponen un aporte sustancioso para la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNaF, como también de una valorización para reflexionar acerca de las imbricaciones de las consignas escritas con los enfoques de enseñanza de los docentes que forman a los profesionales del Campo de la Salud; del mismo modo se presume que es de utilidad para pensar fundamentalmente respecto a la propia práctica de quienes enseñan.

En el programa de la asignatura Bromatología y Tecnología de los Alimentos el equipo de la cátedra consignó el siguiente propósito que “los alumnos adquieran con actitud crítica y reflexiva conocimientos, actitudes, habilidades y prácticas relacionadas con el origen, composición y características de los principales grupos de alimentos, los procesos tecnológicos que se aplican y las normas alimentarias vigentes; para resolver problemas concernientes a los alimentos. Para poder así contribuir a elevar la calidad de vida de las personas”¹¹. Al respecto, se consideró un aporte significativo el resultado para fortalecer el propósito de la cátedra.

Este desafío supone que los procesos de enseñanza aprendizaje deben transitar en el marco de las concepciones centradas en la persona que aprende y su contexto. Esto es así porque las universidades son territorios de diferentes realidades por la diversidad del lenguaje de los sujetos, sobre todo en regiones lindantes con otros países como lo es la Provincia de Formosa en el Norte de la República Argentina, territorio multicultural y pluriétnico, en el que los pueblos originarios también son parte de este escenario

¹¹ Programa de Asignatura Bromatología y Tecnología de los Alimentos, Carrera Licenciatura en Nutrición Facultad de Ciencias de la Salud UNaF 2017

En ese sentido, una de las actividades centrales del proceso de enseñanza aprendizaje es leer para comprender y aprender, en la idea de Pozo y del Puy Pérez Echeverría (2009) es una de las formaciones de competencias básicas del universitario.

Por eso esta producción fue una primicia en la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNaF y es presentada en esta introducción. La misma está capitulada en los siguientes apartados: el problema: el marco teórico; material y métodos; resultados; discusión, agradecimientos, bibliografía y anexos.

Capítulo I. El Problema

Capítulo I. El Problema

I.1 Planteo del problema

Una mirada hacia las instituciones universitarias en los nuevos escenarios del Siglo XXI, deparan a las universidades el reto de formar personas reflexivas, autónomas y críticas, capaces de pensar e innovar y de crear nuevas soluciones a las problemáticas en diálogo permanente con las incertidumbres que acontecen en la sociedad.

El avance de la modernidad de una nueva era del conocimiento, de estados emergentes y de afianzamiento de la democracia, donde las ciencias prosperan sin pausa, presagian sociedades más justas, inclusivas y tolerantes.

Sin embargo, la configuración de estos elementos junto a los cambios, la visión de una economía basada en tener y no ser, trajo aparejado conflictos y contradicciones. Precisamente, el teórico Guiddens describe que el “*Juggernaut* de la modernidad es un motor de enorme potencia que colectivamente como seres humanos, hasta cierto punto podemos conducir, pero también amenaza con perder el control y hacerse pedazos. El *Juggernaut* aplasta lo que se le resiste, y aunque a veces parece seguir una trayectoria regular, hay momentos en los que gira erráticamente en direcciones que no podemos prever.”²

Esta situación, permite señalar que todas las comunidades del mundo y sus habitantes están envueltas en el *Juggernaut*. Claro es si a los cambios, descubrimientos y avances de esta modernidad, las comunidades e instituciones los incorporan, se resisten o se adaptan para mejorar sus vidas y satisfacer necesidades, se entabla una reyerta entre lo instituido y lo instituyente; como por ejemplo en el corazón de los espacios académicos puntualmente en el salón de clase; es así que se le demanda a las universidades profesionales capaces de gestionar el conocimiento, de aprender, “pero también de difundir, producir y usar de formas diversas el conocimiento académico acumulado en las diversas

² Giddens Anthony citado por Richersd George. En: “Teorías Sociológicas Moderna”. Capítulo 12. Teorías Contemporáneas de la Modernidad. 2000. p.522.

áreas del saber”³. Urge entonces, otear acerca de alguna herramienta transversal que ayude a enseñar a comprender, que dé lugar a lo lúdico, a la imaginación, al asombro y percepción del mundo; pues ¿qué pasa cuando se trata de enseñar a pensar a otros, en escenarios de incertidumbres?, va de suyo la autonomía del sujeto.

Es decir, aquello que permite al estudiante en su trayecto de formación como profesional de la salud reflexionar, distinguir, elegir, inferir e investigar, entre otros. Entonces, cómo enseñar a pensar en un escenario de aparente caparazón universitario, curtido de linealidades, de pensamientos unidireccionales prescriptos y normados; donde pareciera ser que al estudiante se le da la posibilidad de recorrer el territorio del proceso de enseñanza aprendizaje con un mismo mapa para todas las circunstancias. ¿Qué pasa cuando direcciona la tarea de enseñar, cierto pragmatismo teñido de contenidos conceptuales y distanciados de contenidos actitudinales y procedimentales? ¿Qué operaciones vinculadas a las fases del pensar activa el docente en los estudiantes en las consignas escritas en los trabajos prácticos? Leer no es un aprendizaje simple e ingenuo y menos cuando de consignas escritas se trata porque “ leer para realizar un proyecto, hacer una presentación oral ante una audiencia, elaborar un informe escrito, diseñar una investigación, debatir y argumentar sobre un tema, resolver problemas, etc., son tareas que demandan estrategias de lecturas elaborativa, crítica y reflexiva”⁴

I.2 Preguntas de investigación

Ante lo expuesto se formularon las siguientes preguntas específicas de investigación ¿Cuáles son las operaciones vinculadas a las fases del pensar, predominantes en las consignas escritas?;¿Qué dimensión del contenido predominan en las consignas escritas?;¿Qué verbos predominan en las consignas escritas elaboradas por el docente?;¿Cuáles son las estrategias de

³ Pozo Juan I. y M del Puy Perez Echeverría. Psicología del Aprendizaje universitario. La formación en competencias. Ediciones Morata. Madrid 2009 p.19

⁴ Ibidem p.118

enseñanza que subyacen en la construcción de las consignas escritas?; ¿Qué ideas sostienen las estrategias que subyacen en la construcción de las consignas escritas?; ¿Qué percepción tienen los docentes acerca de los niveles de comprensión de textos de los estudiantes?; ¿Cuáles son las opiniones de los docentes acerca de los/las estudiantes de la Licenciatura de Nutrición?

Además, estas preguntas mencionadas llamaron la atención cuando se observó también un final poco feliz, por la cantidad de estudiantes que pierden la regularidad de la materia como también los que no promovieron*⁵ entre otras situaciones. En consecuencia, ameritó enunciar el objeto de investigación a través del siguiente problema: ¿Qué operaciones cognitivas proponen los docentes en las consignas escritas de los trabajos prácticos de la cátedra de Bromatología y Tecnología de los Alimentos a los estudiantes del segundo año del ciclo académico 2017 de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNaF?

I.3 Objetivos

Así, se construyeron los siguientes objetivos que permitieron despejar las incógnitas:

I.3.1 Objetivo general

- Analizar, las operaciones cognitivas propuestas por los docentes en las consignas escritas de los trabajos prácticos a los estudiantes del segundo año del ciclo académico 2017 de la Cátedra de Bromatología y Tecnología de los Alimentos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF)

*⁵ Informe suministrado por Secretaria Académica FCS UNaF. Cantidad de alumnos inscriptos y resultados por examen. Existe dos indicadores comunes desde hace diez años, según datos desde el 2007 al 2017 más del 50 % de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición inscriptos tienen situación académica condicional. Quienes se inscriben a exámenes finales de la materia Bromatología y Tecnología de los Alimentos, se presentan menos del 50% y de estos reprobaban más del 50 %.

I.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las operaciones vinculadas a las fases del pensar que predominan en las consignas escritas.
- Identificar la dimensión del contenido que predominan en las consignas escritas.
- Identificar los verbos predominantes en las consignas escritas elaboradas por el docente.
- Describir las estrategias de enseñanza que subyacen en la construcción de las consignas escritas.
- Interpretar los principios teóricos y pragmáticos que sostienen las estrategias que subyacen en la construcción de las consignas escritas.
- Describir las percepciones de los docentes acerca de los niveles de comprensión de textos de los estudiantes
- Conocer las opiniones de los docentes acerca de los estudiantes.

I.4 Propósitos

Con este trabajo académico, se pretende llevar a cabo el cumplimiento de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Médica. Se anhela responder con esmero y dedicación hacia un perfil profesional que la Universidad Nacional de Tucumán establece para sus egresados. Perfil, que sintetiza la idea de renovar todos los días el compromiso de ser mejores profesionales con sensibilidad social para convertirse en factor de cambio y mejora de la calidad de vida de todos los sectores de la comunidad, remozando las competencias y habilidades profesionales a través de la educación médica anclada en una visión holística, profundamente humana y crítica.

En Formosa, todo es posible, pues en escenarios inciertos y críticos es de público conocimiento los avances en materia de infraestructura como el Hospital de Alta Complejidad y la capacitación sistemática que se efectúan en el lugar, en uno de los trabajos de la Maestría se ha dado cuenta de ello. Es reconocida la Provincia, en el contexto regional por las estrategias del sistema sanitario público

para que, por ejemplo, el dengue no haya hecho estragos en Formosa. La Facultad de Ciencias de la Salud de la UNaF efectúa esfuerzos sostenidos para el cambio y la mejora continua en todos los órdenes, se sabe de tareas coordinadas con el sistema sanitario público, de la predisposición del cuerpo académico y del sentido de pertenencia de los mismos. El desarrollo de esta Maestría en la UNaF, es un claro movimiento de interés por el avance académico al reconocer la necesidad de cambiar lo que acontece en el salón de clase.

Es así que el cuerpo docente de la UNaF, deberá transitar con más herramientas en el proceso enseñanza aprendizaje y virar hacia pensamientos anclados en una visión sistémica de pluralidades, pues la “competencia de aprender a aprender necesita de una base de conocimientos específicos sobre la cual actuar y, por tanto se adquiere dentro de ámbitos específicos de conocimiento y está limitada a esos ámbitos”.⁶

Todas estas cuestiones, convocan a la corresponsabilidad pues siempre hay un espacio para dar y desde esta tesis aportar un grano de arena para que la institución cuente con una iniciativa que mire el proceso de enseñanza aprendizaje como un todo, desde otro lugar, concretamente, desde las consignas escritas y vale pues, no hay antecedentes y si los hay no fueron socializados.

El deseo es desenrollar un ovillo, en este caso encontrar la punta, y construir una primera exploración que permita sentar las bases para futuras investigaciones en profundidad, sin olvidar de no mover los pies de la Tierra y posar la mirada siempre en el cielo.

⁶ Pozo Juan I. y M del Puy Perez Echeverría. Psicología del Aprendizaje universitario. La formación en competencias. Ediciones Morata. Madrid 2009 p.62

Capitulo II. Marco Teórico

Capítulo II. Marco Teórico

II.1 Los retos de la formación universitaria en las Ciencias de la Salud

Se observa un intenso avance, progreso en el campo de la medicina en este Siglo XXI, y si bien se han derrotado o minimizado algunas enfermedades, descubiertas otras como también su tratamiento y cura; lo cierto es que la intervención docente en la formación profesional de la Salud, también está conminada a crecer, a innovar a ser dúctil para comprender la complejidad y decidir que debe distanciarse del modelo médico hegemónico, reto medular de estos tiempos y enseñar a pensar a los estudiantes.

Además, la configuración de ser docente en el campo de la Salud, imbrica la investigación, es decir hacer docencia, extensión e investigación actividades inseparables.

A propósito de la investigación, el formador de profesionales en las Ciencias de la Salud tiene una distinción con respecto a todas las demás ciencias, precisamente en estos tiempos de incertidumbres, caos, *Juggernaut*, entre otros, la tarea de investigar, hacer docencia o extensión universitaria en el Campo de las Ciencias Médicas y disciplinas auxiliares, coloca a los profesionales en la indesligabilidad en su “saber hacer”⁷ en y con justicia, autonomía y beneficencia. Estos pilares al momento de asumir la tarea de investigar, permite una práctica profesional única, púes “que tanto podemos hacernos cargo de lo que decimos y hacemos”⁸, frase que resume una profunda responsabilidad ante el otro.

Estas cosas permiten pensar que será una actividad generosa para la humanidad sí el investigador o la investigadora, tuviera presente que la justicia, autonomía y beneficencia son vividas y encarnadas en el colectivo social, en sus cotidianidades. Pero, junto a estos tres elementos que son componentes de una praxis que debería ser permanente, existen cuatro constantes desafíos que

⁷ Jacques Delors. La Educación es Un divino Tesoro. Documento Guía Ministerio de Cultura y Educación. Argentina. 1999

⁸ María Rita Ciucci. Su disertación. Módulo de Metodología de la Investigación. Licenciatura en Gestión Educativa UnaF. 1999.

lidiaron y seguirán lidiando los profesionales de la salud, el manejo de la verdad, de la enfermedad, del grupo-de la familia y la muerte.

Estas cuestiones referidas al campo de la Bioética y que es transversal es parte de los retos de este Siglo XXI, la pregunta es, la carrera de Licenciatura en Nutrición de la UNaF, el programa de la cátedra de Bromatología y Tecnología de la Alimentación y todos los demás espacios del curriculum que constituyen esta licenciatura ¿les resulta prioritario el tema?, ¿es posible investigar en el campo de las Ciencias de la Salud sin tener en cuenta la perspectiva de la Bioética? La alimentación es vida, pero también es enfermedad o muerte, si no existe o es insuficiente o se altera, etc.

Referir en este acápite a la relación docencia-investigación y la transversalidad de la Bioética, permite ampliar la mirada en torno a los desafíos que tienen los profesores de la Facultad de Ciencias de la Salud, y no se trata de consentimientos específicamente de la medicina en el acto de una intervención para un tratamiento, intervención, etc; sino que se trata de la consistencia ética, estética y moral de la concepción humana y la dignidad de las personas, junto al arte de abordar las investigaciones haciendo coparticipar de un hecho a través de un acta de consentimiento al que esta autora denomina acta de consentimiento didáctico en las Ciencias de la Salud. Este punto es el gran desafío para quien enseña pues debe correrse de cierta forma de hacer investigación en piloto automático, porque no se trata de las Ciencias de la Educación, se trata de las Ciencias de la Salud.

En ese sentido, en uno de los artículos especiales del doctor Horacio Deza (2002), cuyo contenido aborda diferentes aspectos en torno a la ética del estudiante de Medicina. El mismo es de una riqueza académica que trasciende los tiempos, y les cabe a todas las diversas disciplinas de las Ciencias de la Salud.

Deza (2002) en un apartado recrea la idea del profesor Andrés Santos dada en la primera Conferencia Argentina de Educación Médica en 1968. Al respecto, éste refiere a la curricula desde la perspectiva de Santos y dice que el aprendizaje de los estudiantes debe ser personalizada y fundarse en la

participación activa y libertad, todo ello supervisado para responsabilidades progresivas. Puntualmente aludía al conocimiento disciplinar y al perfil de estudiante con “condiciones morales, vocación y espiritualidad, experiencia, condiciones físicas, objetividad, y capacidad de integración, formación cultural y humanista, sentido nacional y de participación universitaria, responsabilidad, capacidad organizativa, aptitud para los cambios, etc.”⁹ También brega porque todo profesional estudie toda la vida, y así actualizarse con la finalidad de certificar y recertificar las competencias profesionales. Esto último es formación permanente y continua.

Esta tendencia formulada más arriba, tipifica también los deberes y derechos presentados por el Dr. Berra de la UBA y Miembros de la Academia Argentina de Cirugía, puntualmente hace más de veinte años, y, la misma amerita ser parte de esta trama teórica pues el decálogo también les cabe a todas las profesiones de las Ciencias de la Salud y tiene vigencia. Es decir, más que obligaciones y derechos del estudiante se infiere que son códigos éticos y estéticos que potencian el oficio de ser estudiante universitario de las Ciencias de la Salud, así: estudiar, aprender, ,ser respetado y respetar, profesar amor, vocación, entrega, son contenidos actitudinales en el que subyace una categoría axiológica que dice “Por encima de todos los deberes; amor a la verdad y al prójimo, amor fértil, entusiasta, libre, lúcido, y, por sobre todo que busque el bien del otro”¹⁰ .

Otra de las tendencias y retos en la formación universitaria en las distintas disciplinas de Ciencias de la Salud es que los procesos de enseñanza aprendizaje tengan como epicentro al estudiante. Y esta idea destierra los paradigmas o enfoques centrados en el contenido y en el profesor, la centralidad en el estudiante conlleva correrse de la comodidad de verdades absolutas, de aulas con estudiantes pasivos ante la magistral ponencia del docente y luego la reproducción acrítica.

Es por eso que **enseñar-aprender en contexto** en los procesos de enseñanza aprendizaje es un vocablo que pierde sentido si no van juntos. Ello es así porque el vocablo separado atañe a una práctica limitada a transmitir los

⁹ Horacio Deza La Ética del Estudiante de Medicina CIMEL Edición N° 7 Setiembre 2002Pág 13

¹⁰ Ibídem Pág.14

contenidos de una cultura determinada a reproducir solamente y el epicentro o protagonista es el docente junto al contenido de la materia y además es ahistórica.

Por otra parte, importante es tener en cuenta las ideas de Aguerre, aclarando que es válida para todas las carreras del campo de la Salud, específicamente desde donde enseñan los docentes. Según este autor afirma que la Medicina como disciplina, siempre se ha ocupado del hombre sano o enfermo. El punto es que en el fondo esta ocupación se funda en dos enfoques una de ellas es la medicina clásica y otra es la medicina social. La primera considera al sujeto aislado y ahistórico, anónimo despersonalizado, es decir de pensamiento “vitalista, organicista, positivista”¹¹. En cambio, en el segundo enfoque el sujeto está unido a su medio ambiente, está integrado y esto sucede de modo continuo y progresivo, tiene un contexto, una historia, es persona relacionándose y vinculándose con otras personas.

De allí se funda esta idea de considerar: los procesos **de enseñanza aprendizaje contextualizados**. Ahora bien, si enseñar es una actividad cuya intención promueve aprendizajes auténticos, entonces se está ante la presencia de una perspectiva epistemológica “de la enseñanza y la función del docente en ella, concibe el **enseñar** como actividad que promueve el **enseñar a pensar**, que no es otra cosa que facilitar en los alumnos el uso de sus herramientas cognitivas, de sus procesos de pensamiento, para un aprendizaje significativo”¹²

Claro es que las implicaciones de enseñar a pensar de modo contextualizado, es considerar que la formación de los profesionales de las Ciencias de la Salud requiere de sus docentes, rápidos y permanentes cambios, actualizaciones y capacitaciones constantes; es decir, fundamentalmente el desarrollo de la capacidad de adaptación a nuevos desafíos en que la tecnología, la robótica, la información y comunicación, como también el hambre, el desempleo, la violencia, entre otros, evolucionan y configuran nuevos dilemas

¹¹ José H Aguerre “Nueva Visión de la Medicina” Responsabilidad Medica y Persona Humana. Consorcio de Médicos Católicos de Buenos Aires. 1971 Editorial Guadalupe Pág 95

¹² Silvia Álvarez Curriculum. Maestría en Educación Médica UNT 2008 Pág 16

que de algún modo impactan socialmente, y la salud de todos se ve comprometida.

En consecuencia, el punto álgido es dialogar entre los docentes acerca de la ductilidad de la formación, es un tema que debe debatirse, pero primero preguntarse como docente formador ¿existe voluntad para desarrollar la capacidad flexible o para reentrenar la propia? Precisamente porque “la necesidad de flexibilización está relacionada con la habilidad de pensar y planificar lo que queremos para nuestra carrera médica”¹³, específicamente desarrollar y reentrenar la habilidad dúctil en la carrera médica pero también en todas las carreras del campo de la Salud. Esto es cuestión no solo de carácter epistemológico, sino también antropológico, sociológico político y cultural.

Esto es así porque aprender, pensar, reflexionar se da haciendo, pues el aprender haciendo da paso a aprender a aprender como también aprender a ser y ser con otros. Así las decisiones que tome el docente para encarar los procesos de enseñanza aprendizaje tiene su correlato con la propia matriz teórica, sus percepciones, creencias desde ahí decide y operacionaliza el curriculum, prepara la materia, construye una planificación, temporaliza el mismo, puntualmente toma una posición desde dónde hace lo que hace y dice. Por último, desde ahí construye, además, las consignas escritas.

II.2 Acerca de los enfoques de las Ciencias de Educación e influencias

Es importante considerar los tipos de enfoques predominantes del campo educativo, porque amplía el espectro que permite desentrañar desde donde se enseña, desde que posición se hace lo que se hace en el aula en los procesos de enseñanza aprendizajes. Esto es así porque el docente que enseña en el campo de las Ciencias de la Salud, en algún momento de su trayectoria de formación educativa bebió de estas fuentes.

¹³ Horacio Deza El Tercer Milenio y las Nuevas Tendencias en Educación Médica. Editorial s/d

En las Ciencias de la Educación circulan tres paradigmas o enfoques que surcan todo hacer en la docencia e investigación a saber: El Enfoque Empírico Analítico, el Enfoque de Las Ciencias Simbólicas, como creadora de normas regida por normas y el Enfoque de La Ciencia Crítica. Las relaciones sociales como expresión histórica.

Uno de ellos, es el que más prevalece en las comunidades científicas occidentales y es el **Enfoque** Empírico Analítico, este es de puro corte cuantitativo. Tiene por objeto la búsqueda de regularidades y es parecida a la Ciencias Físicas y Biológicas en cuanto a su finalidad. En el campo de las disciplinas de la Salud, es imposible desestimar los aspectos cuantitativos, pero también es necesario considerar a la par, los aspectos cualitativos.

El mundo social existe como un sistema de variables. Por ejemplo, el docente como investigador debe precisar y aclarar las variables antes de iniciar la investigación, o sea operacionalizándolas y además asignarle un valor.” El propósito de la investigación consiste en elaborar una teoría de enseñanza que ofrezca un conjunto de proposiciones específicas que describa y prescriban la práctica docente en un ámbito dado.” ¹⁴

Aquí los sistemas simbólicos están apartados de las prácticas cotidianas del docente y la práctica es el encuentro: alumno-docente contenido y contexto. Es decir que en este enfoque o paradigma los vínculos, las relaciones, las interacciones de los sujetos no son considerados. Se estima que las cuestiones sociales deberían tenerse en cuenta porque los sujetos son seres sociales porque construyen signos y símbolos que les son significativos, se vinculan y el lenguaje permite esa interacción.

También es importante conocer que es la empírea; la misma es entendida como atención cuidadosa a los fenómenos; en contraposición, el término se define de un modo más restringido para designar solo lo cuantificable. Por eso este enfoque postula que la única forma válida para desarrollar conocimiento

¹⁴Popkewitz T. S. Paradigma e ideología en investigación educativa Capítulo II. Los Paradigmas en la Ciencia de la Educación sus Significados y la finalidad de la Teoría “Introducción a la edición española De Miguel A. Pereyra Universidad Complutense Madrid Mondadori 1998 Pág.69

acerca del hombre es la variable, aquello que se pueda medir, que pueda observarse, o hacerse observable.

La teoría se relaciona únicamente con los procedimientos cognitivos, racionales y tecnológicos para la comprobación, validación o rechazo de hipótesis sobre los fenómenos sociales observables. También plantea una teoría universal y aquí se está ante una postulación a pensamiento hegemónico, y en la universidad los sujetos sus contextos sociales, y el contexto universitario son diversos, cada estudiante aprende de modo diferente porque el aprendizaje el entendimiento es único, como también lo es el docente que enseña.

En cuanto al paradigma de Las Ciencias Simbólicas, como creadora de normas regida por normas, tiene por objeto averiguar cómo la interacción de los sujetos permite la creación de normas y conductas gobernadas por estas. Se ocupa de los conceptos intersubjetivos, motivo y razón. La teoría intenta aclarar las condiciones de la intersubjetividad y comunicación, el interés cognitivo es distinto al enfoque empírico analítico.

Respecto al paradigma de La Ciencia Crítica. Las relaciones sociales como expresión histórica, en este modelo se distinguen dos corrientes. Una denominada residual con la que mantiene cierta distancia, al respecto proponen Berger y Luckmann (1967), tres momentos de la dialéctica de la vida social de interacción mutua “la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social es dialéctica de la vida social,”¹⁵ y la otra emergente, acá dirige las argumentaciones contra la cultura y las instituciones dominantes. Es importante decir que en esta perspectiva los fenómenos sociales son de naturaleza dialéctica y es interesante el aporte de Gunn (1997) “indica que la naturaleza dialéctica de la investigación supone “ver” el mundo como un flujo continuo en el que se dan procesos de negación y de contradicción. Toda transformación sustantiva se manifiesta como cambio en relación con el todo y consigo mismo y, en consecuencia modifica la forma de la objetividad”¹⁶

¹⁵ Ibidem Pág 78

¹⁶ Ibidem Pág 76

La ciencia crítica, tiene por objeto ocuparse del desarrollo histórico de las relaciones sociales y de la forma en que la historia oculta el interés y el papel activo del sujeto.

“La función de la teoría crítica es comprender las relaciones entre valor, interés y acción y, parafraseando a Marx, cambiar el mundo no describirlo”¹⁷

Estas expresiones citadas permiten reflexionar acerca del cambio en la práctica docente y se piensa al respecto que el término cambio, es posible asociar con palabras como: emancipación, liberación, que plantea la investigación acción que tiene su valor para resolver problemáticas en el aula como emergente resolver problemáticas en el aula como saliente de un dilema de enseñanza aprendizaje. En ese sentido se puede afirmar que entender la teoría crítica de la enseñanza que postula Carr.Kemmis (1988), da lugar a considerar como una herramienta de cambio a la investigación acción.

Considerados estos paradigmas/enfoques como dominantes en las Ciencias de la Educación, importantes es pensar en esta reflexión el concepto de conciencia crítica que propicia en su propuesta de investigación hermenéutica la profesora Esther Díaz (2007), cuando aborda uno de los doce elementos relevantes para abordar la investigación, y expresa que: “la conciencia crítica asume que no existe objetividad per se, independiente del intérprete. La interpretación hermenéutica impugna la objetividad al mismo tiempo que la elige. Desde esta premisa aborda el horizonte de sentido en el que transcurren el hombre y sus producciones. Gadamer afirma que el valor cognoscitivo de las interpretaciones solo se puede garantizar mediante una conciencia crítica y una reflexión sobre la historia efectual que asuma los elementos de pasado y de porvenir que hay en todo presente” ¹⁸ .

Como se puede observar, estos postulados de concepciones operativizadas en el acto pedagógico circularon y siguen circulando en la formación que precede a la formación universitaria, en este caso a quienes enseñan en el

¹⁷ Ibidem

¹⁸ E. Díaz. Entre la Tecnología y el deseo .Epistemología del caos y hermenéutica Editorial Biblos. Buenos Aires. 2007 Pág 84

campo de las Ciencias de la Salud, y también a los estudiantes, y constituye de alguna manera las matrices de los acervos de conocimientos, pues dejan huellas en los itinerarios formativos, porque en los procesos de enseñanza aprendizaje existe una “relación vincular con otro”¹⁹, y es el docente, y, parafraseando a Urbano, en esa acción vinculante, subjetiva como es la relación pedagógica de alguna manera impregna de su impronta personal quien enseña al estudiante.

Estas cuestiones hasta aquí, permiten dar paso a considerar a continuación, los modelos en pugna en la formación de los profesionales del Campo de las Ciencias de la Salud.

II.3 Modelos en las Ciencias de la Salud y Educación Continua

Entre la Formación Tradicional y la Formación Innovadora de los Profesionales de la Salud, es posible establecer rasgos identitarios que permiten efectuar una comparación entre uno y otro modelo. En la primera predominan las concepciones y prácticas biológista, mecanicistas. Es ahistórica y arbitraria, no reconoce los saberes previos de los alumnos ni las diversidades, es de parámetro únicamente cuantitativo. En la otra se observa una visión holística, ecológica, de cambio, constructivista, donde los procesos y relaciones tienen lugar, es original, crítica, histórica, social, creativa e innovadora. Recrea conocimientos, construye teorías y conocimientos, pone en juego estrategias didácticas pedagógicas que facilitan el aprendizaje significativo; es de parámetro cualitativo y cuantitativo. La formación profesional y docente es permanente.

Caracterizaciones

Modelo Tradicional	Modelo Innovador
Concepción mecanicista	Concepción renovadora de cambio, de procesos, es relacional
Conductista, positivista	Es una visión holística y ecológica
Pragmática, biológista	Sus parámetros son cuantitativos y cualitativos
Sus parámetros son únicamente cuantitativos	La visión del cuerpo humano es integrado
La visión del cuerpo humano es aparcelada	Mente y cuerpo se configuran
La mente se separa del cuerpo	La enfermedad – la salud es un proceso multidimensional que abarca aspectos físicos, psicológicos y sociales

¹⁹ Claudio A. Urbano José A Yuni Procesos Formativos retornos de la experiencia intersubjetiva, La Formación docente complejidades y ausencias. Editorial Brujas ,Córdoba 2011 Pág. 86

La enfermedad es vista como una avería de los mecanismos biológicos, es monocausal.	Visión permanente, sostenido de la vida
Visión desintegrada / separada de la vida.	Capacitación permanente, sostenido investiga
Capacitación discontinúa	Es heterogénea, diversa
Es hegemónica, estructural e inmutable	Es histórico
Es ahistórica	Es sistémico
Es asistémica	Es social (amplio más innovador)
Es inmutable	La práctica profesional es simétrica, de encuentro reflexivo, crítico
La práctica profesional es asimétrica (profesional - paciente), es poder sobre el otro	Revela su praxis
No revela su praxis.	Se maneja con los saberes previos
El aprendizaje es asociativo	El aprendizaje es significativo
	La motivación esta presente

La Educación Continua “es el conjunto de doctrinas, instituciones y procedimientos que se caracterizan por apuntar a distribuir la instrucción o educación global de cada individuo de tal forma, que dicha preparación se deba proseguir en todo el transcurso de la vida, principalmente en los ámbitos profesional y cultural”²⁰, esta apreciación descripta permite pensar acerca de la importancia de la Educación Continua, en estos tiempos de incertidumbre de complejidades en el campo de las Ciencias de la Salud. En ese sentido amerita explicar por tres cuestiones esenciales. En primer lugar por **el reto al cambio**, entendido este como un proceso permanente a través del cual se pasa de uno a otro estado de situación, generándose alteraciones o modificaciones de índole cualitativo o cuantitativo de la realidad preexistente.

Supone entonces, que aprender, desaprender ,reaprender y construir con otros es el camino, y eso es ser flexible, dúctil. En segundo lugar por **la resignificación cotidiana de la profesión**, con un compromiso sostenido con la sociedad a la que se pertenece. Se resignifica de muchas formas, pero es pertinente iniciar por repensar la práctica profesional cotidiana, es decir reflexionar acerca de los saberes. y experiencias que se ponen en juego en las tareas día a día, cuáles no, y cuales mejorarlas u optimizarlas . En tercer lugar a considerar es la **producción científica**, entendida esta como parte de la gestión del conocimiento. Para ello todos los involucrados en el campo de la Salud: instituciones, organizaciones, profesionales deberán transitar hacia el modelo innovador. Estas tres cuestiones entre otras que explican el valor de la Educación Continua, permiten aseverar la indesligable necesidad de la

²⁰ Diccionario de Ciencias de la Educación Océano México 2004

Educación para toda la vida, de los actores del campo de la Salud. ¿Por dónde empezar?, Puede que por aquello que cotidianamente coloca a los docentes en la plenitud de la acción educativa: el acto pedagógico y las consignas escritas son parte del acto junto a otros elementos, en los procesos de enseñanza aprendizaje.

II.4 Las consignas escritas en el campo de las Ciencias de la Salud

Las consignas escritas propuestas por los equipos docentes, tanto en trabajos prácticos, exámenes, exposiciones, búsquedas, entre otros; en la dinámica de la tarea en el aula en cualquier asignatura, constituyen un punto intrincado y en el ámbito universitario la capacidad de comprender una consigna escrita por parte del estudiante, debería ser un motivo para la convergencia de todas las miradas de las diversas disciplinas de todas las carreras y afines a las Ciencias de la Salud, pues supone abordar acerca de la capacidad de comprensión lectora del estudiante, factor esencial para el logro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Ello es así porque las consignas escritas son propuestas para resolver problemas que efectúa el equipo docente, y son utilizadas asiduamente porque tiene que ver con las competencias del futuro profesional porque el desafío del campo de las ciencias de la salud es desarrollar las competencias de los estudiantes universitarios que le permitan recorrer para abordar problemas complejos tanto en el manejo de la lengua y puntualmente el ejercicio de pensar pues “enseñar a leer ha dejado de ser un tema exclusivo de los lingüistas y reclama la participación de todos los profesores de las diferentes materias”²¹

En este marco, la consigna es un texto producido para dialogar, es decir, para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores, como mínimo. Y por eso, un mismo texto consigna, moviliza la producción de tantos otros textos diversos. Cada lector será capaz de realizar operaciones y acciones mentales

²¹ Pozo Juan I. y M del Puy Perez Echeverría. Psicología del Aprendizaje universitario. La formación en competencias. Ediciones Morata. Madrid 2009 p. 117.

según su desarrollo de pensamiento y lenguaje lo hagan posible. En consecuencia, en tanto y cuanto exista un docente que intervenga con visión paradigmática abrevada del enfoque de enseñanza de aprendizajes significativos e ir más allá del texto, esto es concebir que el “aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce”²². Es el punto de modulación de los enfoques o modelos de enseñanza y las consignas escritas que proponen a los estudiantes quienes enseñan en la universidad.

Estas cuestiones son vertebrales en cualquier carrera de las Ciencias de la Salud porque propone en la tarea ir más lejos de la lectura reproductiva. Se trata de comprender lo que se lee.

Entonces, la construcción de los textos de las consignas requiere por parte del docente un nivel de precisión y elaboración compleja. Esto es así, porque involucra a otras disciplinas tales como: la Psicología, la Didáctica, la Pedagogía, las Ciencias de la Educación, la Lengua, entre otras. La comprensión de consignas escritas, es un tema que en las universidades en general inquieta. En ese sentido, son significativos los antecedentes acerca del mismo, por ejemplo en la Universidad Nacional de la Matanza Buenos Aires, Ana Bidiña (2006) en su ponencia acerca de “La lectura en la Universidad: de la comprensión a la interpretación”, trabajo realizado en el marco del Programa de Incentivos 2001-2002 con alumnos de primer año de las Carreras de Humanidades y Ciencias Sociales., expresa en uno de los fundamentos de los resultados obtenidos lo siguiente:

“La investigación llevada a cabo sobre la comprensión e interpretación lectora en el nivel universitario pone en relieve la distancia entre los saberes de los estudiantes y los requerimientos para la adquisición y transformación de los conocimientos.” continúa la argumentación expresando que: “ante consignas que apuntan a la comprensión e interpretación sólo resuelven aquellas más próximas a su conocimiento de mundo y a su experiencia lectora. En síntesis, los alumnos se apropian de los modelos formales pero, en muy pocos casos, pueden crear sobre ellos puesto que no pueden realizar las operaciones necesarias para que esas estructuras sean textualmente significativas.

²² Coll (1989) Citado por Sanjurjo, Liliana y Rodríguez, Xulio. En “Volver a pensar la clase”. Ed. Homo Sapiens Ediciones. 2003. (2) p.33.

Repiten formas -tanto en nivel estructural como léxico y estilístico-. Asimismo evitan el punto de vista crítico y personal para quedarse en la construcción estipulada y aceptada socialmente”²³

También hace una fuerte crítica a los textos destinados para el nivel secundario por cuanto ignoran el condicionamiento socio-histórico del conocimiento y marca la diferencia de los textos universitarios y los que se utilizan en el nivel medio, aclara que los docentes universitarios suelen exigir la comprensión de textos científicos pero no le enseña a leer como miembros de un claustro universitario en su respectiva disciplina. Insiste en la necesidad de crear espacios de alfabetización académica para instalar sistemáticamente un lugar para ejercitar la comprensión lectora e instituir las habilidades del pensamiento crítico. Dice que “la llamada “alfabetización académica” requiere un entrenamiento especial en lectura y escritura que la universidad exige y no enseña, porque se sostiene en general, que si el alumno aprendió a comprender en el nivel medio, sabrá comprender en el universitario y “expresar por escrito” aquello que comprendió”²⁴. Por último, insiste en realizar un verdadero diálogo ético respecto al tema, entendiéndose entre todos los actores que tienen la misión del proceso enseñanza aprendizaje.

La teórica Dora Riestra, también a través de sus investigaciones propone la reenseñanza de la lengua formulada para los estudiantes del primer año de la universidad, desde el enfoque histórico cultural apoyándose en autores tales como: Vygotsky, Leontiev, Bronckart entre otros.

Amerita considerar como referencia la resolución N° 71/2007 de la Universidad Nacional de Cuyo y sus anexos, por cuanto ha tomado la decisión, a través de sus órganos pertinentes de establecer las competencias transversales básicas puntuales para cada carrera y disciplina. En ese sentido la cuestión de la comprensión lectora es troncal, hay definidos indicadores de

²³ Ana Bidiña En Ponencia acerca de “La Lectura en la Universidad: De la Comprensión a la Interpretación” Universidad Nacional de la Matanza. Argentina [Internet]. (Consultado el 23 de septiembre del 2009 para Seminario Tesis) Disponible en:

http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/po%02018%20BIDINA.pdf Internet

²⁴ Ana Bidiña En Ponencia acerca de “La Lectura en la Universidad: De la Comprensión a la Interpretación” Universidad Nacional de la Matanza. Argentina [Internet]. (Consultado el 23 de septiembre del 2009 para Seminario de Tesis) Disponible en:

http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/po%02018%20BIDINA.pdf Internet

logros. Al solo efecto de tener otras perspectivas como antecedente respecto al tema y desde lo lúdico vale el estudio realizado en la Escuela de Educación Técnica y el Instituto de Educación Media (IEM) dependiente de la Universidad de Salta en la Provincia homónima en la Argentina durante el ciclo lectivo 1995. Se destaca en este trabajo experimental, la utilización de dos elementos claves: la preeminencia del juego y la resignificación de la diversidad del lenguaje. Los problemas identificados fueron la comprensión y la falta de articulación entre niveles educativos. El mencionado proyecto tenía como objetivos fundamentales: “desarrollar las habilidades de la comprensión y de la producción oral y escrita”²⁵. Como también, “articular el paso de un nivel escolar a otro”²⁶

II.5 La Comprensión Lectora

Para Parodi G. (2010) toda lectura tiene un propósito, en ese sentido los motivos por el cuál lee la persona son las siguientes: leer para estar informado, leer para pasar el tiempo, leer para entretenerse, leer para aprender y esto último es vinculante con la concepción que tiene el docente acerca de aprender. Esta autora conceptualmente efectúa la diferencia entre aprender y conocer y expresa de este modo:

“...debemos precisar qué entendemos por aprender. A primera vista pudiera pensarse que conocer y aprender son lo mismo. Ambos son verbos transitivos, se conoce algo y se aprende algo. Sin embargo, entre ellos existen diferencias lingüísticas que es necesario justificar:

- Se conoce a la gente, no se la aprende
- Se conocen lugares lejanos, no se los aprende
- Se aprende una lengua, no se la conoce
- Se aprende a ser paciente, no se conoce a ser paciente.

Sn embargo los significados de ambos verbos se traslapan...la diferencia entre ambos verbos, así como a sus semejanza: ambas denominan un proceso cognitivo mediante el cual parte de la realidad interiorizada. La diferencia parece radicar en

²⁵ Fajre Cristina y Arancibia, Hugo Victor La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela Argentina Internet (Consultado el 05/07/09 para Seminario de Tesis) Disponible en : <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0000110121A.PDF>.

²⁶ Ibidem.

un factor temporal: aprender implica algo más duradero tanto en el proceso mismo de permanencia de lo aprendido”²⁷

La comprensión de un texto que se lee es la meta de toda lectura, siempre que se lee se lo hace para entender, porque la lectura sin comprensión carece de sentido. En este caso el estudiante comprende un texto cuando puede encontrarle su significado, es decir, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa. Esta situación permite aseverar, que la comprensión lectora surge de una interacción entre lo que dice el texto y lo que el lector conoce y busca.

Amerita entonces desde esta visión interactiva comprender que la comprensión lectora: son mecanismos que interjuegan según el texto y que tienen relación con la urgencia que tiene un sujeto por entender. Se basan en lo emocional, saberes previos y ciertas inclinaciones personales. Así también es un proceso. Y por ello, la didáctica y la práctica del equipo docente son factores indisolubles de estos procesos. Por lo tanto, la no comprensión lectora, es un factor crucial que preludia la deserción o fracaso universitario, entre otros. Precisamente, porque las Universidades deberían ofrecer oportunidades para pensar, si esto no sucediera, la competencia de ser, saber y hacer en el mundo no sería posible.

Y el “pensar es una manera de aprender, de investigar el mundo de las cosas; si el pensamiento tiene alguna finalidad, entonces, los hechos así descubiertos podrán servir para lograrla”²⁸. Para ello, en esa diada deberá existir de un lado, un equipo docente facilitador y del otro, estudiantes que participen de la aventura del juego por excelencia que es la actividad de pensar.

Es común escuchar el dicho popular nadie enseña lo que no sabe, llevar por lo tanto este adagio al campo de la didáctica de cualquier disciplina amerita el siguiente interrogante ¿Qué componentes del sistema de la lengua, con el fin de focalizar debidamente la atención de los alumnos conoce y sabe enseñar el

²⁷ Giovanni Parodi y otros Saber leer Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A de Ediciones 2010 Buenos Aires Pág 58,59

²⁸ Raths, Louis E.; Jonas, Arthur; Rothstein, Arnold M. y Wassermann, Selma. En: “Cómo enseñar a pensar”. Ed. Paidós Bs. As 1994. (10) p. 23, (19) p. 22, (22) p.23.

docente? Al respecto, merece pensar que las cuestiones gramaticales como sistemas de “reglas, clases de unidades y definiciones que se proponen describir una lengua de manera ordenada, jerárquica y clara”²⁹ son conocimientos que el docente no debe desconocer, y así, proceder en esa trayectoria reflexiva metalingüística.

Esto es así, porque las reglas y normas en la lengua española tienen carácter abstracto y convencional a la vez. Por otra parte, la gramática resulta ser un sistema de reglas que une las formas de sonido a través de oraciones con los significados. De este modo, la semántica, la sintaxis, la morfología, los morfemas y las representaciones sociales son componentes necesarios que un grupo humano necesita para resignificar a las cosas. Es decir, su significatividad son componentes del sistema de la lengua que el docente debe estar al tanto para ayudar a los alumnos a vincularse y comunicarse. De la misma manera, la cohesión y la coherencia, la articulación de temas y comentarios, la coordinación y los conectores son componentes medulares del universo de la lógica textual para la comprensión lectora. Por último los docentes universitarios “encargados de la enseñanza de las distintas materias en un campo del saber ,los que como usuarios de la lectura en ese campo, mejor conocemos las prácticas discursivas de la comunidad textual a la que pertenecemos y los que, por tanto, mejor podemos orientar y guiar a los nuevos miembros que se incorporan a ella, nuestros estudiantes”³⁰

II.6 El impacto de Las Estrategias de Enseñanza en la comprensión de las consignas escritas

La idea de Álvarez (2008) respecto a la metodología de la enseñanza, ésta afirma que el diseño y actividades junto a los propósitos educativos dependerá de las concepciones de los profesores acerca de la educación, la enseñanza y el aprendizaje; expresa además que objetivos y contenidos facilitan la

²⁹ Alisedo G.; Melgar S. y Chiocci C. En: “Didáctica de las Ciencias del Lenguaje” Ed. Paidós. Educador. 1994 Bs. As. (11) p. 184.

³⁰ Pozo Juan I. y M del Puy Perez Echeverría. Psicología del Aprendizaje universitario. La formación en competencias. Ediciones Morata. Madrid 2009 p.117

orientación de las actividades y la concreción de las estrategias de enseñanza aprendizaje, continua diciendo que estos son componentes del diseño curricular y didáctico, de allí que las orientaciones didácticas que emerjan de las respuestas de cómo enseñar permitirá diseñar actividades de enseñanza aprendizaje, seleccionar las estrategias a instrumentar ,facilitando así la apropiación significativa por parte de los estudiantes.

Y si bien estos componentes que interjuegan en los procesos de enseñanza aprendizaje asumen un rol, según como dice Álvarez; en ese sentido se seleccionó como ejemplo de este entramado el trabajo comparativo acerca de las estrategias de enseñanza

Debe iniciarse tempranamente ya en el primer grado, algunos teóricos como Graciela Alisedo, Sara Melgar, entre otros, aconsejan comenzar en forma oral y mantener de modo sostenido durante la estadía del alumno en la escuela primaria. De esa manera, con grados crecientes de compromiso escrito y en todos los espacios curriculares o áreas. Las autoras citadas afirman que “el manejo de las consignas es una de las condiciones previas para que los chicos puedan saber: Qué se pide de ellos en cada tarea; qué preguntas puede formular si no entienden las consignas; cómo reformular consignas para entenderlas”³¹

Por otra parte, amerita reflexionar acerca de un punto muy importante, el área de las Ciencias del Lenguaje no se circunscribe solamente así misma, sino a todos los espacios curriculares, áreas o materias. Y la universidad es un territorio de producciones científicas, de trabajo con otros , supone que las Carreras de las Ciencias de la Salud estarían en la vanguardia por tener la responsabilidad de abordar las cuestiones de la vida humana, la salud individual y colectiva, y la comunicación e información son herramientas claves.

En ese sentido la lengua permite la comunicación y la consigna es un texto, por lo tanto se pueden llevar a cabo observaciones léxicas, semánticas,

³¹ Alisedo, Graciela y Otros “Didácticas de las Ciencias del Lenguaje”. Paidós Educador. Bs. As. 1994. Pág. 213.

gramaticales y pragmáticas. En fin, componentes que están presente en el día a día de la comunicación universitaria y se reitera en cada área, disciplina.

En consecuencia, es pertinente pensar que las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora, están emparentadas con el tipo de enseñanza que postula el docente. Es decir: la clase magistral teórica; la enseñanza directa; indagación basada en el descubrimiento entre otros el rol que asume el mismo.

En ese sentido ilustra esta reflexión, el cuadro de L. Torp y S. Sage (1999) que a continuación, se despliega : el esquema comparativo de las estrategias de enseñanza:

Tipo de enseñanza	Rol del docente	Rol del estudiante	Foco cognitivo	Foco meta – cognitivo	Rol del problema	Problema	Información
Clase teórica	Como experto: guía el pensamiento, posee el conocimiento, evalúa a los alumnos	Como receptor: estático, inactivo, vacío	Los alumnos repiten el conocimiento adquirido y los aplican en las evaluaciones	Ninguno: el alumno es responsable de su habilidad para el estudio	El estudiante aprende algo ajeno a su experiencia personal o “lejano” (Heathcote y Herbert, 1980)	Estructurado. Presentado como un desafío a la capacidad de retención	Organizada y presentada por el docente
Enseñanza directa	Como conductor: Organiza el aprendizaje Guía la repetición Evalúa a los alumnos	Como seguidor: Motivado Semiactivo Espera la guía del docente	Los estudiantes practican y repiten el conocimiento recibido y lo aplican en las evaluaciones.	La práctica guiada ofrece un foco táctico en las estrategias.	El estudiante aprende algo ajeno a su experiencia personal o “lejano” (Heathcote y Herbert, 1980)	Estructurado . Presentado como un desafío a la capacidad de retención	Organizada y presentada por el docente
Método de casos	Como consultor: explica. Define el ambiente. Aconseja. Evalúa a los alumnos	Como “cliente”: Motivado Semiactivo Aplica su propia experiencia	Los estudiantes aplican el conocimiento recibido de su propia experiencia para resolver casos.	Se aplican a los casos las estrategias aprendidas, no necesariamente de manera independiente	El estudiante aprende algo Indagación basada en el descubrimiento ajeno a su experiencia personal o “lejano” (Heathcote y Herbert, 1980)	Estructurado . Presentado como un desafío a la capacidad de aplicación y análisis	En su mayor parte organizada y presentada por el docente

Indagación basada en el descubrimiento	Como escritor de novelas de misterio: Combina partes que conducen a resolver el enigma Da claves presagia eventos Evalúa a los estudiantes	Como investigador: Recoge indicios Semiactivo Busca pruebas	Los estudiantes aplican las verdades “descubiertas” a la formación de otros constructos y principios	El proceso de indagación aprendido se aplica a las investigaciones, no necesariamente de manera independiente.	El estudiante aprende algo ajeno a su experiencia personal o “lejano” (Heathcote y Herbert, 1980)	Estructurado pensado como una estrategia para la construcción del conocimiento	En su mayor parte organizada y presentada por el docente
Aprendizaje centrado en un problema	Como recurso: enseña de manera explícita los contenidos y la resolución del problema Plantea problemas que interesan a los alumnos Los traduce al mundo de los alumnos Evalúa a los alumnos	Es quien resuelve el problema: Evalúa recursos Elabora soluciones divergentes Activo	Los estudiantes integran conocimientos y resuelven independientemente los problemas en un contexto curricular	El proceso de resolución de problemas aprendido se traslada a problemas, no necesariamente de manera independiente	El estudiante aprende algo ajeno a su experiencia personal o “lejano” (Heathcote y Herbert, 1980)	Relativamente estructurado Presentado como una estrategia para desarrollar aptitudes de aprendizaje eficaz	En su mayor parte organizada y presentada por el docente
Simulación y juego	Como director de escena: maneja la situación Pone en marcha la simulación / juego Observa desde afuera Informa sobre la situación	Como jugador: Experimenta la simulación / juego Reacciona a las condiciones / variables que surgen Activo	Los alumnos aprenden acerca de sí mismos, de sus roles en las situaciones de vida y acerca de la realidad representada	El aprendizaje expuesto en el proceso del informe final La experiencia interpretada y evaluada reflexivamente	Como jugador o instrumento reacciona a los eventos que son parte de su experiencia personal o son “cercaños” para relacionarse con las cosas “lejanas” (Heathcote y Herbert, 1980)	Relativamente estructurado Presentado como una estrategia para comprender y para comprender los eventos	En su mayor parte organizada y presentada por el docente
	Como guía de viajes: promueve el aprendizaje desde adentro del grupo	Como viajero: Experimenta activamente la travesía.	Los alumnos reconstruyen en la comunicación del aula creando	La presión apremiante de la experiencia vivida recupera	Como agente dinámico introduce en el tiempo del evento y	Puntualmente enfocado, pero relativamente	En su mayor parte organizada y presentada por

Ropa- je del exper- to (roles)	Traza mapas por los cuales los alumnos descubran lo que necesitan saber para completar la tarea. Los guía en la travesía. Hace un informe final	Actúa dentro y a través de una perspecti va histórica.	una dialéctica en la que aprenden en los niveles conceptual , personal y social.	el aprendiz aje previo. El docente simultáne amente muestra y prepara.	aprende sobre eventos “cercanos” (Heathcot e y Herbert, 1980)	estruct urado. Present ando como una situació n que requier e interacc ión con el sistema social	el docent e
Aprend izaje basado en proble mas	Como preparador: presenta una situación problemática. Muestra, prepara y se retira a un segundo plano. Participa en el proceso como coinvestiga dor. Evalúa el aprendizaje	Como participa nte: se esfuerza por dilucidar la compleji dad de la situación . Investiga y resuelve el problema desde adentro.	Los alumnos integran y construye n el conocimie nto necesario para dar solución a los problemas de un modo que satisface las condicion es impuestas por ellos mismos	El docente muestra y prepara cuando es necesari o. Los estudian tes desarroll an estrategi as para impulsar y dirigir su propio aprendiz aje	Como “encarga dos”: se sumergen en la situación y aprenden sobre eventos “cercano s” (Heathcot e y Herbert, 1980)	No estruct urado. Presen tado como una situaci ón en la que aún debe definir se un proble ma estimul ante.	Es poco lo que present a el docent e si los alumno s no expresa n la necesid ad de saber. La mayor parte es reunida y analiza da por los alumno s

Cuadro comparativo de los tipos de enseñanza de L.Torp. S. Sage (1999)³²

Esta incorporación comparativa se considera importante para comprender el proceso e implicación que conlleva los tipos de enseñanza, es decir desde donde enseña, y, si en el sistema educativo el estudiante no tuvo oportunidad de transitar en un proceso de aprendizajes auténticos en la primaria, y quizás lo mismo sucedió en el secundario, la universidad tiene que hacer algo al respecto cuando lo recibe en sus aulas. Estas son cuestiones constitutivas para reflexionar, pensar y preguntarse ¿Quién es el estudiante, y cuáles son sus necesidades?, ¿Qué capacidades ha desarrollado en los niveles educativos

³² Torp, Linda y Sage, Sara. “El Aprendizaje Basado en Problemas”. Amorrortu editores. 1999. Bs. As. Pág. 56,57 y 58.

anteriores?; ¿Qué saberes le son significativos?; ¿A quién beneficia la estrategia de enseñanza seleccionada en la disciplina?

II.7 Las Consignas Escritas

La consigna escrita es un texto pensado desde un lugar por el docente y puesto en juego en el salón de clase para abrir el diálogo con responsabilidad hacia el otro. Esto supone, una meticulosa construcción por parte del profesor cuando de consignas escritas se trate. Pues es de esperar de modo espiralado se retroalimente ese encuentro comunicacional entre docentes, estudiantes y los otros en un contexto histórico. Encuentro de sujetos que permite un ida y vuelta.

Esta mirada, de la participación debe entenderse que quien enseña, da lugar al joven universitario para que exteriorice lo que sabe cómo producto de un mundo familiar y comunitario, con hitos singulares, con historias de vida irrepetibles. Por lo tanto, tener en cuenta esta percepción del estudiante ahuyenta las intervenciones comunicativas, tipo cerbatana de quién propone una consigna escrita.

La consigna escrita es bisagra, opera como eslabón dialógico con el que interactúa mentalmente el estudiante-el docente en ese proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, la pericia para construir la consigna es un saber hacer del docente que supone unidad de sentido. Esto es así, porque el texto no es un producto aislado, forma parte de una situación y está íntimamente vinculado a un contexto.

Por otra parte, este saber hacer de la consigna, involucra conocer la Zona de Desarrollo Potencial de los alumnos por parte de los responsables de la cátedra. Para ello deberá partir del nivel operacional adquirido para desde allí, recorrer el Desarrollo Próximo. De este modo, las acciones mentales propuestas transitan un recorrido gradual, y por consiguiente, coloca la necesidad de la progresión en las secuencias didácticas. Claro es, que esa gradualidad en la enseñanza debe ser desde una intervención mediadora.

Dirigir la mirada sobre el rasgo mediador de la consigna escrita, es pensar que el estudiante universitario ante la propuesta escrita realizará operaciones y acciones mentales, según lo permitan su desarrollo de pensamiento y lenguaje. Precisamente porque es un sujeto cognoscente y fundamentalmente porque es un sujeto cultural y participativo. En consecuencia:

“el andamio que constituye la consigna en la realización de acciones mentales, la mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, es, en el espacio de recepción del alumno: a) el espacio del problema a resolver, b) el trayecto de elaboración mental que permitirá apropiarse de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas, c) las diferentes explicaciones que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales”³³

La consigna escrita es un texto que indica al que lee qué debe hacer; y a veces cómo debe hacerlo, por lo tanto es un texto instruccional, pero en el paradigma holístico que se posiciona esta investigación el texto instruccional es insuficiente. En este aspecto, la interacción entre estudiante, docente, texto y contexto, conforman espacios discursivos, pues contar y exponer es parte de la enseñanza de cualquier disciplina.

Entonces, las operaciones cognitivas que propone el docente al estudiante a través de las consignas escritas, precisamente es fundante para que el futuro profesional descubra, y entrene las habilidades de las operaciones del pensamiento, que le permita hipotetizar, planear, investigar y decidir; claro es, que las consignas escritas no deberán ser estrictamente instruccionales o conceptuales.

Como se puede apreciar, el currículum, la gestión didáctico-pedagógica, entre otros confluyen en la formación de competencias del estudiante y en esas aptitudes es posible distinguir las intelectuales y las habilidades sociales, es decir: Las capacidades intelectuales son básicas para construir las demás capacidades, pues se refieren a procesos cognitivos para operar con símbolos,

³³ Riestra, Dora “Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua”. THESE. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. 2004. Consultado en sitio Web: www.unige.ch/cyberdocuments/theses2004/RiestraD/these.pdf Fecha de consulta: 23/08/09. (13) p. 65 -para Seminario de Tesis.

representaciones, imágenes, conceptos y otras abstracciones. Incluye habilidades analíticas, creativas, meta cognitivas, entre otras; y, el profesional de la salud no trabaja en soledad, sino en equipo y la Universidad debe brindarle ese entrenamiento en su estancia como estudiante.

Como se puede observar cuán importante es la construcción de una propuesta didáctica con miras al desarrollo del pensamiento. Por otra parte, las capacidades sociales, se refieren a la participación de la persona, como miembro de un equipo, en los ámbitos de referencia próxima, sea en la propia unidad académica y en el contexto no inmediato a la cotidianeidad que le tocará al graduarse es decir la comunidad y sus instituciones.

II.8 Los Contenidos

Los contenidos designan al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de estudiantes se considera esencial para su desarrollo personal y social. Por lo tanto, el conocer es el punto central en esta dimensión, tradicionalmente se consideraban como contenidos a enseñar sólo los hechos, fenómenos o conceptos. Los nuevos aportes teóricos señalan que los hechos, datos, fenómenos, conceptos son sólo una parte de los contenidos y son denominados contenidos conceptuales. La adquisición de conceptos se realiza mediante un aprendizaje significativo, siendo necesario que el contenido esté internamente organizado y sea comprensible, que el estudiante disponga de conocimientos previos para relacionar con el nuevo contenido y manifieste una actitud activa hacia la búsqueda de nuevos significados.

II.9 Los Contenidos Conceptuales

Los contenidos conceptuales, abarcan hechos, conceptos, ideas, interacciones, secuencias, principios. Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta para la formulación y organización de los contenidos conceptuales es no confundir entre sus elementos.

Por otra parte, preexisten diferencias entre conceptos y datos – hechos. Los conceptos se refieren a la comprensión y relación con conocimientos previos, además permiten relacionar datos y hechos para otorgarles significados. Los datos y hechos se vinculan a la información, que constituye la base imprescindible para iniciar el aprendizaje. Se logran a través de la memorización y se olvidan con facilidad. Son los que en forma habitual se llamaban contenidos.

Ahora bien, aprender hechos y conceptos significa que el estudiante es capaz de identificar, reconocer, describir y comparar objetos, suceso o ideas. Así, aprender un principio, es ser capaz de identificar, describir, reconocer, clasificar y comparar las relaciones entre los conceptos y hechos a la que se refiere el principio. La comparación y la clasificación se hallan en estrecha relación con la observación, el análisis, la generalización, la elaboración de proceso, la argumentación. Al respecto, corresponde el siguiente cuadro de ejemplificación:

Identificar	Situar, en el espacio o tiempo	Sacar conclusiones
Reconocer	Analizar	Indicar
Clasificar*	Inferir	Ordenar
Describir*	Generalizar	Señalar
Comparar*	Comentar	Resumir*
Conocer*	Interpretar	Aplicar*
Explicar	Relacionar	Distinguir

Contenidos que deben ser operacionalizados a través de actividades.³⁴

II.10 Los Contenidos Procedimentales

Los movimientos procedurales, son acciones que se relacionan en forma estrecha con lo que se denomina habilidad, comprenden un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Aparecen como los contenidos funcionales por excelencia, a tal punto que la funcionalidad se convierte en su razón de ser. Se refieren a un curso de acción, un camino, un

³⁴ Piatti, Lilia de Vázquez En: “Evaluación de Aprendizaje” Ed. Vazpi Editorial. Paraguay 2001. p. 22 y p. 23.

proceso, una secuencia, una operación, una serie de operaciones. Implica orden, de tal modo que unas cosas se suceden después de otras y en base a criterios e indicadores que se establecen y se consensuan con los estudiantes.

Es el saber hacer. Por ejemplo: observar, medir, clasificar un hecho o fenómeno, seleccionar y registrar la información. Esto quiere decir que la concepción de contenido se amplió y no se limita a lo conceptual; la inclusión de las actitudes y los procedimientos en la categoría de contenidos los pone en un plano de igualdad de conceptos. Los contenidos procedimentales incluyen estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y se aprenden conjuntamente con los contenidos conceptuales. Para mejor entender: la recolección de datos en distintas formas, interpretación de índices, investigaciones experimentales, entre otros constituyen ejemplos procedurales.

El procedimiento general es la estrategia cognitiva que resulta común a diversas materias. Sirve de ejemplo para la formulación de hipótesis y a la deducción de conceptos. Además, existen también estrategias cognitivas que en forma específica se relacionan con la naturaleza de las distintas disciplinas. Por ello, se podría delimitar que el procedimiento constituye una habilidad intelectual específica, que desarrolla de manera propia en la persona, una materia concreta, sin cuyo estudio se truncaría en algunos aspectos la formación integral del ser humano. Por ejemplo, “un procedimiento de geografía es la situación y orientación en el espacio.”³⁵ O un procedimiento de la comprensión lectora es la comprensión de la consigna escrita, entre otros.

Por otra parte, los procedimientos subsidiarios son aquellos específicos de una disciplina cuyo uso es imprescindible en otra. Por ejemplo, el cálculo es específico en matemática, su desarrollo no es propio por ejemplo de los Estudios Sociales, pero lo utiliza: el cálculo es un procedimiento. Entonces, aprender un procedimiento significa que el estudiante es capaz de utilizarlo en diversas situaciones y de diferentes maneras, con el fin de resolver los problemas que se plantean. Vale para la comprensión de las consignas escritas en cualquier

³⁵ Piatti, Lilia de Vázquez En: “Evaluación de Aprendizaje” Ed. Vazpi Editorial. Paraguay 2001. p. 22 y p. 23.

disciplina. En consecuencia, cada procedimiento de la actividad debe dar respuesta a la forma cómo debe ejecutarse esa actividad. Se ilustra con ejemplos en el cuadro siguiente:

MANEJAR	RECOGER
CONFECCIONAR	REPRESENTAR
UTILIZAR EJECUTAR	EXPERIMENTAR
CONSTRUIR Y EMPLEAR MODELOS	COMPONER
APLICAR	OBSERVAR
PROBAR	ELABORAR
SIMULAR	DEMOSTRAR
RECONSTRUIR	PLANIFICAR

“Un contenido procedimental necesita en forma imprescindible de las actividades y debe operativizarse a través de distintas actividades para el logro del objetivo propuesto”³⁶. A propósito, en este punto las repeticiones, las mecanizaciones, las simulaciones, entrenar la visión periférica, entre otras, son parte de las actividades procedurales que el futuro profesional Licenciado en Nutrición debería saber hacer en su estancia en cada disciplina durante el cursado de la Carrera.

II.11 Los Contenidos Actitudinales

Aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicha apreciación estipula. En ese sentido, los contenidos actitudinales comprenden valores, actitudes, normas y se aprenden integradamente con conceptos y procedimientos, y esto es transversal en la Ciencias de la Salud.

³⁶ Ibidem

II.12 Las Fases del Pensar

Desde la mirada de Lilia Piatti (2001), se incluyen vocablos que hacen referencia a las distintas modalidades del pensamiento. Las siguientes seis fases comprenden todo el proceso del pensar. Porque así lo amerita se recrea a continuación las etapas y fases como también los verbos que generalmente se utilizan:

ETAPAS	FASES	VERBOS
Etapas Perceptiva	Fase receptiva (Observación)	Observar – Leer - Escuchar
	Fase reflexiva (Análisis-relación)	Analizar - Contar – Relacionar - Juzgar
	Fase adquisitiva (Síntesis-memorización)	Definir – Identificar – Resumir
	Fase Extensiva Ampliación y modificación de los elementos cognitivos.	Preguntar – Ampliar – Cambiar - Imaginar - Crear
Etapas Reactiva	Fase expresiva Es la manifestación externa del resultado de un proceso de conocer.	Explicar – Hablar – Escribir - Dibujar - Actuar Modo de usar las cosas Modo de trabajar
	Fase práctica Aplicación de los conocimientos a las distintas manifestaciones de la vida	Valorar – Elegir – Reproducir Utilizar - Construir

Cuadro de elaboración propia, los contenidos del mismo son las propuestas de Lilia Piatti Vázquez (2001)

II.13 El Reto de Enseñar a Pensar...siempre

Hasta aquí, puede que esta trama teórica resulte irreverente para quienes sostienen categorías axiológicas atribuidas a determinados postulados acerca del pensamiento científico en el campo de las Ciencias de la Salud, es decir aquellas producciones científicas cuyos objetos de estudios se aíslan del mundo de la vida, de lo social; y actúan de modo estancos; en consecuencia puede decirse que las prácticas profesionales en los ámbitos académicos tienen rasgos hegemónicos, lineales y anclados en las ciencias fácticas.

Al respecto, y parafraseando a Testa, la discusión acerca del pensamiento no hegemónico es una de las reyeratas del cambio de las maneras aceptadas por otras nuevas, es la tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Esta tensión toma formas, diferentes matices, pero no es otra cosa que el anclaje de las ideas, teorías, enfoques, epistemologías de concepciones del mundo de la vida, la salud, la enfermedad, quizás en estos amarres están los profesionales formadores de las diferentes disciplinas de la Salud.

Por eso enseñar a pensar a los estudiantes universitarios es un desafío, es romper con la profecía de que la culpa tiene el sistema educativo que antecede a la universidad, sin embargo “cuanto mejor sea la base, con tanta mayor rapidez podremos anticipar el florecimiento de un estudio inteligente y comprensivo del hombre y de sus problemas. Subrayar la importancia del pensamiento implica dar un gran paso inicial para el mejoramiento de la condición humana” ³⁷

Es decir que las posibilidades de enseñar a pensar a pesar de no tener una buena base es posible, y ciertas capacidades elementales tales como: comprensión lectora, producción escrita, resolver problemas, trabajo con otros y pensamiento crítico entre otros, son capacidades que componen el universo de enseñar a pensar siempre a los estudiantes en el Campo de las Ciencias de la Salud.

Enseñar a pensar es replantearse la propia formación docente y ese punto es el salto cualitativo necesario de una matriz profesional quizás arraigada en el modelo médico hegemónico, espejo en el cuál se observan y replican: formaciones, carreras, planes de estudio curriculum, prácticas docentes, normativas o regímenes pedagógicos, entre otros. Estas cuestiones entrañan enseñar a pensar; y comprender una consigna escrita de un trabajo práctico es la síntesis de estas observaciones expuestas reflexiva y críticamente.

Claro es que tampoco puede escindirse en el reto de enseñar a pensar siempre, algunos indicadores que si bien ha pasado tres décadas de la existencia democrática en la Argentina, pareciera ser que ciertas matrices formativas están vivas en las universidades, pues “debido a las modificaciones que han tenido que sufrir para adecuarse a las condiciones impuestas por la reciente dictadura. Esto afectó principalmente a las universidades, sometidas a un rígido control

³⁷ Louis E. Rath, Selma Wassermann y otros Como enseñar a Pensar Teoría y Aplicación Paidós Studio Buenos Aires 1994 . Pág.60

policial que expurgaba a los docentes, a los contenidos de la enseñanza y a los textos utilizados. En tales condiciones, los contenidos sociales de la actividad docente se eliminan y esta se transforma en un saber técnico desprovisto de cualquier capacidad crítica”³⁸

Por otra parte, enseñar a pensar se coliga con enseñar a aprender y comprender y un aspecto que también debe considerarse en este discurrir, es que las percepciones y opiniones de quienes intervienen en los procesos de enseñanza aprendizajes entran una sutil manera de expresión que opera en la cotidianeidad precisamente en las aulas.

II.14 Las percepciones y la relación con capacidades y competencias

Existe un adagio que dice: si el aprendizaje se da es porque hay vida. Y por lo tanto si el aprendizaje existe es porque hay inteligencia en consecuencia en cualquier sentido será posible la creación y el progreso individual y colectivo (Ynoub 2007).Entonces, esta idea vertida coloca a los seres humanos en la necesidad de otros para saber, para aprender desde diversos accesos: el cuerpo, la escritura, el lenguaje; claro es que la aventura de la participación en estas experiencias sociales es distintivo de la especie humana porque se van construyendo subjetividades, representaciones sociales, conocimientos y en ese sentido la cultura es parte de esa construcción que el ser humano puede hacer con otros. Es un constante devenir en una suerte de adaptación vital.

Es por eso que referir a la percepción como concepto, este es un proceso cognitivo que consiste, en el “reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios entorno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentra el aprendizaje, la memoria y la simbolización”³⁹ , precisamente por ser personas en conexión con otras.

³⁸Mario Testa Pensar en Salud. Lugar Editorial S.A. 2006 Pág. 232

³⁹ Luis María Melgarejo Vargas, Alteridades. Universidad Nacional de Mexico1994;pág.48).

Pero, ¿cómo opera la percepción, cómo debe ser entendida?. La percepción es un conocimiento inmediato global y pareciera ser que el hombre conoce algo sin mediaciones. Esta facultad humana desmenuza Ynoub (2007) cuando caracteriza el método de la intuición tipificando los rasgos tales como: inmediatez, involucramiento corporal, individualismo e incomunicabilidad, emotividad, resistencia (individual) al cambio, holismo o totalismo, presencia actual del pasado (u olvido de la historicidad o recaída inmediata), además estos rasgos caracterizados están entramados, se dan todos a la vez y en un instante, puede sintetizarse el acto de percepción a la metáfora de un *coup d'oeil* (golpe de ojo).

Al respecto la percepción como primer acto de conocimiento y/o concepción de las cosas, requiere atención en cuanto a la práctica docente universitaria. Pues esa primera impresión del profesor acerca de algo o de alguien en los ámbitos académicos deberían ser motivos para reflexionar respecto a lo explícito e implícito en los procesos de enseñanza aprendizaje. En ese sentido “para entender el quehacer docente y para transformarlo cuando se considera conveniente, interesa sin duda acceder a los conocimientos explícitos de los profesores, pero es igualmente necesario calar hasta esas otras representaciones implícitas profundamente encarnadas y que, precisamente porque no se tiene conciencia de ellas, no se someten a revisión”⁴⁰, y la percepción es un aspecto importante.

Es por eso que el tema de esta investigación, la comprensión de consignas escritas es compleja pues las implicaciones son de carácter múltiples y las ideas y concepciones de los profesores, en este caso denominada percepciones direccionan de algún modo los resultados académicos. Es decir es parte de un todo, y comprender las consignas escritas refiere a una de las capacidades del estudiante universitario que siempre debe ser desarrollada y entrenada: la comprensión lectora.

Por último, y puntualizando que los procesos de enseñanza aprendizaje son complejos y entender o comprender un texto escrito es parte de ese universo de

⁴⁰ Elena Martín Capítulo XII Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente . Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Morata S.R.L.2009. pág201

complejidades, importante es decir en los términos de Martín E.(2009) respecto a entender en estos procesos que “los contenidos son obviamente necesarios para desarrollar las capacidades ,pero que, no obstante, la meta de la enseñanza , su finalidad prioritaria, debe ser ayudar a construir competencias y no centrarse por tanto ni exclusiva ni principalmente en los contenidos como referente último del aprendizaje ni de la evaluación”⁴¹

⁴¹ Ibídem Pág. 206

Capítulo III. Materiales y Métodos

Capítulo III. Materiales y Métodos

Esta es una investigación de lógica mixta, es decir cuantitativa y cualitativa de carácter exploratorio y tuvo por objetivo: analizar, las operaciones cognitivas propuestas por los docentes en las consignas escritas de los trabajos prácticos a los estudiantes del segundo año del ciclo académico 2017 de la Cátedra de Bromatología y Tecnología de los Alimentos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF).

En el marco de la institución citada más arriba, se focalizó el escenario de investigación en la Cátedra de Bromatología y Tecnología de los Alimentos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF); esta asignatura es anual y para su promoción los estudiantes deben reunir los criterios estipulados en el Régimen Pedagógico de la Universidad, uno de ellos son los trabajos prácticos.

Así entre ciento veinte a ciento cuarenta y cinco estudiantes divididos en cuatro comisiones de aproximadamente treinta a treinta y cinco alumnos ejecutaron veintitrés (23) trabajos prácticos en el 2017, guiados por cuatro (4) profesores ayudantes de cátedras, integrantes del cuerpo de profesores de la Cátedra de Bromatología y Tecnología de los Alimentos (BTA). Además la responsable del cuerpo docente, titular es quién desarrolló los contenidos teóricos a la totalidad de los estudiantes, tanto la titular de cátedra y demás docentes fueron acompañadas por una ayudante de cátedra, estudiante de avanzada de los cursos superiores, determinado por Resolución N° 028/16.

Cada uno de estos objetivos de investigación fueron revelados a través de datos obtenidos por medio de dos instrumentos, uno de ellos entrevistas realizada a cada docente de la cátedra y esas voces se escudriñaron bajo las teorías, paradigmas y reflexiones devenidas desde un posicionamiento crítico, ético y estético; el otro instrumento fue una grilla de observación de las consignas escritas.

Irrumpir con una propuesta de tesis constituyó un nivel de conducta exclusivo del homo sapiens, que solo fue y será válida si está religada con la

responsabilidad hacia el otro. En ese sentido, la tarea intelectual del investigador, no puede desarroparse del contexto, “pues cumplir una de las más importantes tareas sociales, si se comprende que la inteligencia, origen de la técnica que hoy nos deslumbra, exige y hace posible la organización de una sociedad justa al servicio de los hombres. La tarea intelectual no es un aislamiento egoísta e irresponsable, sino un fecundo servicio”⁴². Por eso, el consentimiento de los actores involucrados como también sus producciones, construcciones es un punto de encuentro, de sumas, de aportes, en fin de cooperación de participación altamente responsable por parte de los profesores. Estas consideraciones, sustentaron un protocolo de asentimiento (Anexo I) .

En esa línea paradigmática desde la mirada holística para analizar las consignas escritas de los trabajos prácticos se consideraron otros aspectos que confluyeron hacia la producción de un texto escrito – la consigna escrita- en el que se tuvieron en cuenta el comportamiento de dos variables y sus respectivas dimensiones. Una de las variables fue: las Operaciones cognitivas propuestas por el docente, cuyo significado compréndase a los procesos cognitivos, éstos, son operaciones relacionadas con el conocimiento o, más exactamente, con las capacidades (percepción, formación de conceptos, razonamiento, decisión, lenguaje, pensamiento) y mecanismos de aprendizajes y de acceso al conocimiento y al saber. El indicador fue: fases del pensar (concentra los verbos según los momentos del proceso enseñanza-aprendizaje).

Otra variable fue: las consignas escritas de los Trabajos Prácticos en este marco debe entenderse al texto construido por los docentes para ser cumplimentado por los estudiantes, puede considerarse lo planificado, prefigurado y analizado sistémicamente como instrumento desde la perspectiva didáctica. Para esta variable, se definieron los siguientes indicadores: los contenidos predominantes, los verbos predominantes, las estrategias de enseñanza, las percepciones de los docentes acerca del nivel de comprensión del texto de los estudiantes y por último las percepciones de los docentes acerca del estudiante de nutrición.

⁴² Armando F. Zubizarreta G., citado por Antón Peter. Baron En “El Trabajo Intelectual y la Investigación en Ciencias Sociales. “Editorial. Paraguay 2006.Pág.14

La población estuvo constituida por los profesores ayudantes de cátedra (JTP) y titular de cátedra. La muestra estuvo representada por cuatro docentes de la cátedra Bromatología y Tecnología de la Alimentación, la misma es de carácter anual y se ubica en el segundo año de la Licenciatura en Nutrición

Capítulo IV. Resultados

Capítulo IV. Resultados

Se observaron las consignas escritas de 23 veintitrés trabajos prácticos propuestos por los docentes a los estudiantes. Estos trabajos lo realizan en grupo. A continuación se presentan los hallazgos, producto de los datos obtenidos en los cuales permitió visibilizar el comportamiento de la variable: operaciones cognitivas propuestas por el docente, para ello se utilizó el indicador: fases del pensar.

Cuadro N° 1

N° TRAB AJO PRÁC TICO	VERBOS UTILIZADOS	ETAPA PERCEPTIVA				ETAPA REACTIVA	
		FASES DEL PENSAR PREDOMINANTE				FASES DEL PENSAR PREDOMINANTE	
		RECEPTIVA	REFLEXIVA	ADQUISITIVA	EXTENSIVA	EXPRESIVA	PRÁCTICA
01	Leer, emparejar, hablar, ordenar completar	X	X	X	-----	X	x
02	Completar, describir	---	X	X	-----	X	x
03	Definir, leer analizar	X	X	x	-----	X	x
04	Describir, señalar, comparar	X	X	x	-----	X	x
05	Leer, interpretar, compartir, socializar, buscar armar	X	X	x	-----	X	x
06	Validar, justificar, completar	-----	X	x	-----	X	x
07	Comparar	-----	X	x	-----	X	x
08	Validar, justificar, explicar	-----	X	x	-----	X	x
09	Mencionar, explicar, realizar	-----	X	x	-----	X	x
10	Leer, responder	X	-----	-----	-----	-----	x
11	Describir, señalar, clasificar, observar, distinguir	-----	X	x	-----	X	x
12	Realizar, observar, explicar, clasificar	X	X	x		X	x

13	Diferenciar, mencionar, clasificar, definir	-----	X	x	-----	X	x
14	Definir, explicar	-----	X	x	-----	X	x
15	Realizar, nombrar, explicar, observar	X	X	x	-----	X	x
16	Leer, describir, mencionar	X	-----	-----	-----	X	x
17	Explicar, observar, realizar, clasificar	X	X	-----	-----	X	x
18	Realizar, explicar, clasificar, observar, verificar	X	X	x	-----	X	x
19	Exponer	-----	-----	-----	-----	X	x
20	Realizar, describir, explicar	-----	X	-----	-----	X	x
21	Realizar, explicar, diferenciar, validar	-----	X	x	-----	X	x
22	Clasificar, realizar, dibujar	-----	X	x	-----	X	x
23	Diferenciar, justificar, nombrar	-----	X	x	-----	X	x

Cuadro de elaboración propia, clasificándose desde la argumentación teórica de Piatti Vázquez

En los veintitrés trabajos prácticos observados, se identificaron en cada uno de ellos los verbos utilizados, y desde la perspectiva de Piatti Vázquez, se observa que del 100 % de los trabajos prácticos en la etapa perceptiva representa a la fase del pensar receptiva el 2,30 %; corresponde a la fase reflexiva el 4,37 %; a la fase adquisitiva el 4,14 % y el 0 % a la fase extensiva. Por otra parte en la etapa reactiva la fase del pensar predominante expresiva es del 5,06 % y el de la fase práctica del 5,29 %.

IV.1 Los verbos más utilizados

La observación de los veintitrés trabajos prácticos reveló también que los verbos más utilizados en orden decreciente fueron: ocho veces :explicar,

realizar, seis veces clasificar, cinco veces leer, describir, observar; cuatro veces completar, diferenciar; dos veces señalar, validar, justificar, mencionar y una vez los siguientes verbos: ordenar, analizar, compartir, socializar, armar, distinguir, definir, nominar, verificar, dibujar, nombrar.

En el cuadro siguiente se agrupan los verbos frecuentemente utilizados en la totalidad de 23 trabajos prácticos

Cuadro N° 2

Verbos utilizados	Cantidad
<i>Explicar, Realizar</i>	8 veces
<i>Clasificar</i>	6 veces
<i>Leer Describir, observar</i>	5 veces
<i>Completar, diferenciar</i>	4 veces
<i>Señalar, validar, justificar, mencionar</i>	2 veces
<i>Ordenar, analizar, compartir, socializar, armar, distinguir, definir, nominar, verificar, dibujar, nombrar.</i>	1 vez

IV.2 Contenidos predominantes

Los contenidos predominantes encontrados en las consignas escritas, en orden decreciente son, en primer lugar en un 12,88% contenido procedimental, en un 4,83 % contenido conceptual y en tercer lugar contenidos actitudinales en un 0,46 %.

Cuadro N°3

N° DEL TRABAJO PRÁCTICO	VERBOS UTILIZADOS*	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
01	Leer, emparejar, hablar, ordenar completar	1	4	0
02	Completar, describir	1	1	0
03	Definir, leer analizar	2	1	0
04	Describir, señalar, comparar	2	1	0
05	Leer, interpretar, compartir, socializar, buscar armar	0	4	2

Comprensión de Consignas Escritas

06	Validar, justificar, completar	0	3	0
07	Comparar	-	1	-
08	Validar, justificar, explicar	1	2	-
09	Mencionar, explicar, realizar	-	5	-
10	Leer, responder	-	2	-
11	Describir, señalar, clasificar, observar, distinguir	2	4	-
12	Realizar, observar, explicar, clasificar	-	4	-
13	Diferenciar, mencionar, clasificar, definir	1	3	-
14	Definir, explicar	1	1	-
15	Realizar, nombrar, explicar, observar	1	3	-
16	Leer, describir, mencionar	2	1	-
17	Explicar, observar, realizar, clasificar	1	3	-
18	Realizar, explicar, clasificar, observar	1	4	-
19	Exponer	-	1	1
20	Realizar, describir, explicar	2	1	-
21	Realizar, explicar, diferenciar, validar	2	2	-
22	Clasificar, realizar, dibujar	-	3	-
23	Diferenciar, justificar, nombrar	1	2	-

Cuadro de elaboración propia cuya perspectiva es de Piatty Vázquez 2006.

Se destaca según la perspectiva de Piatti Vázquez que del 100 % de los trabajos prácticos las consignas escritas conllevan un 4,83% de contenidos conceptuales, el 12,88 % de contenidos procedimentales y el 0,46 % de contenidos actitudinales.

IV.3 Las percepciones de los docentes acerca de los niveles de comprensión de textos de los estudiantes

Las respuestas de los cuatro docentes entrevistados dió los siguientes resultados, al preguntárseles acerca de la comprensión de consignas escritas de sus estudiantes, si percibe que el estudiantes solo comprende las palabras e ideas por separados un docente dijo *“definitivamente sí”*, dos respondieron *“probablemente sí”*; uno no contestó.

Ante la pregunta si para alcanzar procesos globales realizan los estudiantes las siguientes operaciones mentales: extraer ideas interpretar y relacionar para llegar a comprender el texto, las percepciones fueron: *“probablemente si”* para dos docentes entrevistados, uno reveló *“probablemente no”* y otro docente no contestó.

En cuanto a la percepción de los docentes acerca de las consignas escritas si los estudiantes además de alcanzar procesos globales, reflexionan y efectúan inferencias; las respuestas fueron: dos docentes expresaron *“probablemente no”* uno expresó *“probablemente sí”* y uno no contestó.

Por último, se preguntó si percibe que el estudiante comprende, evalúa y contrasta diferentes perspectivas acerca del problema que se le plantea en la consigna de los trabajos prácticos, indicaron dos docentes que *“no es probable”* uno de ellos respondió que *“sí es probable”* y uno no contesto.

IV.4 Descripción acerca de cómo construyen las consignas escritas de los trabajos prácticos

Al preguntar a cada entrevistado, ¿De qué manera construyen las consignas escritas de los trabajos prácticos? ¿Qué tienen en cuenta?,

Docente 1: *“Que los alumnos trabajen juntos siempre en grupo. Construimos cuando arrancamos lo hacemos a principio de año, entre todos, teniendo en cuenta el perfil de la titular de cátedra, las consignas son iguales para las cuatro comisiones, es decir para todos, pero yo por ahí modifico algunos aspectos e incluyo puntos que me parecen importante...si es necesario les leo, explico”*

Docente 2: *“ hacemos al inicio, a la hora de elaborar las consignas escritas los criterios que se tienen en cuenta son los temas dados en la clase teórica, trabajan, hacen siempre en grupo”*

Docente 3: *“Los criterios a tener en cuenta para las consignas escritas de los trabajos prácticos es específicamente de la teoría paralela al trabajo práctico, se busca siempre que trabajen entre ellos, en grupo”.*

Docente 4 *“Las construimos de manera conjunta a comienzo del año cuando realizamos la planificación. Tenemos en cuenta las debilidades y fortalezas que hemos tenido en años anteriores. Para construir las consignas escritas tenemos en cuenta que las mismas sean claras y de fácil comprensión. De todo modos el docente si es necesario, explica los objetivos y las consignas detalladas paso a paso.”*

IV.5 Opinión del docente acerca del estudiante de la Carrera de Nutrición

Los docentes expresaron acerca de los estudiantes cursantes de la materia Bromatología y Tecnología de los Alimentos lo siguiente:

Docente N°1: *“...están divididos en comisiones, al ser anual hay una relación íntima, cálida pero el grupo necesita trabajar más la responsabilidad, fijate que yo preparé actividades de apoyo para que nadie se quede en el camino y aun así no se preocuparon en aparecer a tomar esas clases porque la asistencia es concurrir al 80 % de las clases dictadas, y a esta altura del año en la comisión solo tengo quince alumnos y comencé con una comisión de veinticinco alumnos!!, por eso te digo que la sensación que tengo es que la responsabilidad requiere trabajar ”*

Docente N°2: *“...hay algunos alumnos, muy responsables, dedicados, comprometidos con ellos mismos y con la carrera y paralelo a eso hay otros que no toman en serio la carrera”*

Docente N° 3 *“... a mi parecer considero que los estudiantes de estos últimos años son más tranquilos, relajados y no toman en serio la carrera en sí. Son pocos responsables”*

Docente N° 4 *“...son alumnos todavía con muchas pautas de la secundaria .Todavía les cuesta adaptarse a la educación superior, repiten la información tal cuál la reciben, se basan en el aprendizaje puramente memorístico. Creo que en todas las carreras pasa lo mismo, muchos abandonan porque no es la carrera ,que esperaban, otros por razones económicas o laborales y creo que también juega en contra los desfases horarios que tienen”.*

IV.6 Los contenidos prioritarios y las dificultades.

Al preguntar qué contenidos son prioritarios a enseñar en la Materia Bromatología y Tecnología de los Alimentos, como también la dificultad para el desarrollo de los mismos, los docentes expresaron:

Docente 1 “...Los rotulados, CLAIMS, Procesos técnicos, conservación CAA. Las dificultades ..Bueno la distracción, el celular, conversan, a veces cuando hacemos la puesta en común, les digo, pero cómo? ¿Contestan mal otra vez?”

Docente 2 “Son prioritarias las tres primeras unidades del programa: legislación, conservación de alimentos y rotulado nutricional, porque son la base de los temas posteriores. . Son los conocimientos que luego serán los previos para poder comprender las siguientes bolillas, para que les surja un conflicto cognitivo, dificultades se da en la parte práctica de Rotulados Nutricional quizás por falta de razonamiento de los alumnos a la hora de analizar envases rótulos de los mismos”

Docente 3 “Considero prioritarios las tres primeras bolillas Legislación, conservación y rotulados de los alimentos, porque son la base de la materia en

si. Tienen dificultades del uso de Claims, les cuesta razonar, diferenciar rótulos de diferentes envases”

Docente 4 “Como estrategia primordial para favorecer un intercambio entre los alumnos y el docente y entre cada alumno y el grupo, se propone la metodología. Los profesores JTP crean el ambiente propicio de aprendizaje colaborativo.(estimulación ,interacción, y modelaje) para que los estudiantes descubran ese conocimiento .El alumno es un partcipe de la construcción de su propio conocimiento en la interacción con materiales y sus pares .Las actividades están estructuradas de manera tal que los estudiantes se expliquen mutuamente lo que aprenden. De esta manera ellos pueden aprender de sus puntos de vista, dar y recibir ayuda de sus compañeros de clase y ayudarse mutuamente para investigar de manera más profunda acerca de lo que están aprendiendo.

Los Contenidos prioritarios las tres primeras bolillas que son el tronco de las siguientes bolillas. Son los conocimientos que luego serán los previos para poder comprender las siguientes bolillas, para que les surja un conflicto cognitivo, desde el enfoque constructivista. Basándome en la teoría del aprendizaje de Ausubel”

IV.7 Propuestas para alcanzar la meta

Al preguntar ¿Qué cambios efectuaría ante los muchos estudiantes que ingresan y pocos llegan a la meta?, las respuestas fueron:

Docente 1 “Los apoyos extra clase, haría obligatorio, me pregunto cómo puedo llamar la atención a mi alumno para que se esmere, se entusiasme”

Docente 2 “En algunos casos no llegan a la meta por cuestiones económicas ya que muchos alumnos son del interior, otros porque priorizan otras materias de la carrera, o simplemente no se dedican de lleno a la carrera postergando así el objetivo. Podría revertirse claro que si principalmente con esfuerzo y dedicación, asistiendo a clase de apoyo que en muchas materias dictan. En cuanto a la media en si habiendo cuatro parciales y dos recuperatorios, se le da al alumno todas las posibilidades para seguir en carrera, se da al alumno la

posibilidad de recuperar integralmente los parciales, dándole así la oportunidad de su aprobación.”

Docente 3 “Primero es una materia anual, se desarrollan varias bolillas a lo largo del año...segundo lugar hay alumnos que la mayoría vienen del interior o de otra provincia cercana para cursar la carrera, lo cual es dificultoso. Al alumno se le da varias oportunidades de regularizar, parciales recuperatorios aparte de aprobar con la totalidad de los trabajos prácticos”

Docente 4 “Creo que en todas las carreras pasa lo mismo muchos abandonan porque no es la carrera que esperaban otros por razones económicas o laborales y creo que también juega en contra los desfases” de horarios que tienen. Por eso primeramente cambiar el Plan de Estudios ya que la mayoría de las correlativas no guardan correlación entre sí. Promover la investigación desde los primeros años ya que el aprendizaje requiere de un tiempo y un ritmo, entre otras....Aportaría compartiendo mis conocimientos adquiridos a lo largo de mi curriculum”.

Discusión, Conclusión y Aportes

El hallazgo es concluyente porque ha permitido satisfacer cada objetivo de la investigación, y por lo tanto es posible poner bajo la lupa en primer lugar las fases del pensar predominante desde la mirada de la autora paraguaya Piaty Vázquez, como se podrá observar en el cuadro N°1 y esto se relaciona con el resultado de una perspectiva centrada en el contenido. Al respecto es necesario considerar tres cuestiones: el estudiante aprende como un espejo y responde lo que leyó y escuchó en clase, esto último “clase teórica” en la perspectiva de Sange y Torp porque es lo que le propone la consigna escrita. En segundo lugar se sospecha que algún tipo de diagnóstico inicial no está presente. Pero también se intuye por este hallazgo la tercera cuestión, el cumplimiento a como de las normativas vigentes, así, los profesores cumplen a reglamento porque son responsables; al respecto la pregunta es **¿el modelo tradicional de la educación médica goza de excelente estado de salud en los procesos de enseñanza aprendizaje?**

Esta reflexión que termina en el párrafo anterior con una pregunta es porque, la fase del pensar predominante es la expresiva y práctica, así verbos en el que indique la manifestación externa del resultado de un proceso de conocer, es la revelación. Así los verbos tales como realizar, explicar, etc., configura un modo de enseñar en contraposición a la posibilidad que postula Álvarez (2002). Pero, también amerita expresar que no deja de tener presencia un componente que direcciona el deber ser o lo instituido, y es puntualmente el régimen pedagógico estandarizado- homogéneo para todas las carreras de la UNaF., requiere ser modernizado, porque pareciera ser que funciona como un corsé, pues parece estar atravesado de todos los enfoques lineales acríticos de los modelos de las Ciencias de la Educación.

Esta contraposición que aquí se dirime, desde el enfoque innovador de la educación médica con una visión holística donde el estudiante es la centralidad del proceso de enseñanza aprendizaje, toma poder, porque un dato inesperado saltó en esta exploración y es la fase del pensar extensiva que no tiene ningún predominio, ello quiere decir que verbos tales como: preguntar, ampliar, cambiar, imaginar, crear, no son repertorios de las consignas escritas de trabajos

prácticos, esto es en ninguno de ellos. Precisamente esta propuesta cognitiva es la que da lugar a la metacognición, es la que junto a todas las demás fases del pensar permite el ejercicio mental de otorgarle significatividad a lo que ya sabe. Pero requiere desestimar el vestigio del modelo médico tradicional o hegemónico como también el positivismo de los enfoques de las Ciencias de Educación. Indudablemente las consignas escritas de los trabajos prácticos es similar a la caja negra de un avión

Se infiere que en el marco de los procesos **de enseñanza aprendizaje contextualizado**, enfoque así nominado por la autora de este trabajo sostenido a lo largo del marco teórico es la trayectoria académica hacia la que requiere mudarse la práctica docente de la Cátedra de Bromatología y Tecnología de los Alimentos de la Carrera de Licenciatura en Nutrición de la UNaF, porque dará chance a los estudiantes a retarse a sí mismo y a esclarecer lo que sabe y no sabe, a darse cuenta de lo que es capaz de saber, conocer, aprender, porque se le está dando la oportunidad de pensar. Y la ventaja que tiene el equipo docente es que los estudiantes trabajan en grupo, producen los trabajos prácticos de modo cooperativo.

Sin embargo se visualiza que en el marco de conceptos, enfoques tanto los que expone Álvarez Melgar, Testa, Torp y Sage, las estrategias de enseñanza tales como: **aprendizaje basado en problemas, enseñanza situada, indagación, dramatización, juego**, colocarían la responsable tarea de este equipo cátedra en un territorio cuyos logros en cuanto a los aprendizajes significativos de los estudiantes en una posición, que desterrará la estadística de hace diez años, en el que más del cincuenta por ciento de los estudiantes son condicionales, más del cincuenta por ciento se inscriben para exámenes finales y se presenta un veinte por ciento y de ahí reprueba casi la totalidad. Se gradúan pocos, abandonan muchos.

Es por eso que preguntarse al respecto ¿que depara al estudiante la proposición en una consigna escrita de un trabajo práctico para **imaginar, jugar, crear, preguntar, cambiar, ampliar**? es poner en juego los saberes, que ya los tiene y que se denominan previos que para ellos son significativos, en consecuencia podría movilizarlos a **que se asombren, descubran, investiguen**

y ponerlos en situación de lo que son capaces de hacer y ser como personas, es la oportunidad de correrse de la centralidad del contenido y centrarse en el estudiante.

Pero para que se asombre, cree, busque, juegue, aprenda, entre otras acciones será conveniente construir propuestas que partan desde lo que sabe el estudiante considerando su contexto, ello es así porque el saber previo del estudiante requiere ser capitalizado como **experiencia genuina** de su aprendizaje significativo. Y, a partir de allí ponerlo en situación de diálogo con algo nuevo, estas cuestiones resumen la zona de desarrollo próximo.

Ello es así porque otras cuestiones consideradas en el marco teórico interpelan el denominador común de percibir que el estudiantes es *“relajado, carente de responsabilidad”*, puesto que todo tiene que ver con todo y aquí se cumple la perspectiva tanto de Deza, Almeida Filho, Pozo y Pérez Echeverría. Y que se resume en la siguiente categoría. **La perspectiva holística en la educación médica se operativiza con el desarrollo de las capacidades básicas, esencial la comprensión lectora entre otras capacidades y competencias ,siempre y cuando converja a la par en fusión el proceso de enseñanza aprendizaje contextualizado, centrado en el estudiante .**

Uno de ellos es la construcción de conocimiento para que toda la comunidad se beneficie pues ya no es posible “recibirlo empaquetado y cerrado”, quizás sea el agua donde se abrevan las deserciones, ausencias, falta de interés del estudiante. En consecuencia se está en condición de expresar una categoría que dice: **reproducir sin deconstruir un conocimiento en conteste con el contexto en el campo de las Ciencias de la Salud es producir daño y no hacer daño es una categoría axiológica fundante en la educación médica.** Pues pierde la direccionalidad del decálogo que menciona Deza acerca de: estudiar, aprender, amar, ser flexible y responsable, entre otros porque tiene que ver con las trayectorias de aprender a ser estudiante universitario de las Ciencias de la Salud. Claro es que el equipo de cátedra entrevistado a denotado necesidades, de cambio de mejora pues visualizan la necesidad de transformar horarios y plan de estudio, las correlatividades; y esto es una fortaleza y responsabilidad de este grupo de docentes, y este hallazgo se observa y

reflexiona desde la perspectiva de Filho, sobre la necesidad de transformar radicalmente el sistema de formación de los sujetos de la ciencia, en el contexto de un enfoque que module, ponga en diálogo diferentes disciplinas y maneras de entender y abordar el contexto.

Esta investigación contribuyó con el conocimiento de un área, desde la elucidación de un aspecto cuya transversalidad es ineludible: el lenguaje escrito: su comprensión, pues la formación de los futuros profesionales en el campo de las Ciencias de la Salud, conforma un capital cultural científico y humano vinculado a las habilidades y capacidades del sujeto que aprende. Por lo tanto, el involucramiento responsable desde una posición en la defensa de un “modelo educativo centrado en el aprendizaje y en definitiva en la actividad cognitiva de los alumnos con el fin de construir el conocimiento en vez de meramente recibirlo ya empaquetado y cerrado”⁴³, fue y será la posición de la autora de este trabajo.

Esta tesis produjo pistas para resolver un problema práctico, porque por primera vez los actores docentes cuentan con una herramienta científica que les permite mirar su práctica cotidiana, desde un plano diferente, es decir, las consignas escritas que proponen a sus estudiantes en los Trabajos Prácticos. También esta pesquisa llenó un hueco de conocimiento en el lugar, contexto y espacio curricular de la Carrera de Licenciatura en Nutrición, porque no posee antecedentes similares a esta investigación por lo cual ha sido una exploración original en la Facultad de Ciencias de la Salud.

Es por eso que la Educación Médica y disciplinas adyacentes deberán siempre interpelarse porque es una ciencia del mundo de la vida, cambiante precisamente por eso, enseñar a pensar es andamiar las zonas de desarrollo próximo de los estudiantes ,urge correrse de postulados lineales y acríticos de la enseñanza, animarse a cruzar los límites de la enseñanza aprendizaje contextualizada con otras disciplinas cuya utopía sea el desarrollo de capacidades básicas universitarias como: la comprensión lectora, producción escrita científica, resolver problemas, trabajar siempre con otro, y pensar críticamente.

⁴³ Pozo Juan I. y M del Puy Perez Echeverría. Psicología del Aprendizaje universitario. La formación en competencias. Ediciones Morata. Madrid 2009 p.11

Por último, este es un final abierto que seguirá la discusión, porque el acta de consentimiento con este equipo docente que generosamente participó de esta investigación tendrá su devolución en un taller en el que se han sumado a participar las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNaF.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRE JOSÉ A. (1971) *“Nueva Visión de la Medicina” Responsabilidad Medica y Persona Humana*. Consorcio de Médicos Católicos de Buenos Aires. Editorial Guadalupe
- ALISEDO G.; MELGAR S. y CHIOCCI C. En: “Didáctica de las Ciencias del Lenguaje” Ed. Paidós. Educador. 1994 Bs. As.
- ARIAS CASTILLA, (2006) C. A.” *Enfoques Teóricos sobre la percepción que tienen las personas*”.Horiz.Volum 8
- ARMANDO F. ZUBIZARRETA G., citado por Antón Peter. Baron En “El Trabajo Intelectual y la Investigación en Ciencias Sociales. “Editorial. Paraguay 2006.
- BACHELARD GASTÓN, (1984). *“La Formación del Espíritu Científico”*. Siglo Veintiuno Editores, SA Buenos Aires
- CARR W. Y KEMMIS S.(1988) *“Teoría Crítica de la Enseñanza”* Capitulo 4.”Lo teórico y lo práctico Nueva Definición del problema. España Ediciones. Martínez Roca S.A.
- CROS, F. 1999 *“Innovation en education: une possible gestion du future? en OCCDE Les écoles innovantes”*. Lavoisier, Paris
- DÍAZ BARRIGA A, (2003) Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol.5.Nº 2, México, D.F., México
- DIAZ E.. (2007) Entre la Tecno ciencia y el deseo .Epistemología del caos y hermenéutica Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. Gil Editores. Colombia 2004.
- FREIRE P. (2008) *“Pedagogía del Oprimido”* Siglo Veintiuno Editores Buenos Aires
- GIDDENS Antonhy citado por Richersd George. En: “Teorías Sociológicas Moderna”. Capítulo 12. Teorías Contemporáneas de la Modernidad. 2000.

- GIOVANNI PARODI Peronard Saber leer Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara Instituto Cervantes 2010 Buenos Aires
- GOMEZ MARIN, R. Y JIMENEZ J.A. (2002) *“De los Principios del Pensamiento Complejo” s/d*
- MEDINA, Jorge (2006). El malestar en la pedagogía. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires 2006.
- PERKINS D. y Otros (1994) “Un aula para pensar”. Aique.
- PIATTI, Lilia de Vázquez En: “Evaluación de Aprendizaje” Ed. Vazpi Editorial. Paraguay 2001.
- PIPKIN EMBOM Mabel. En: La Lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con el texto? Ed. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires 1998.
- PODESTA H. A. (1971) *“La Responsabilidad en la formación del estudiante y medico”* Responsabilidad de la Medicina de Grupo o de Equipo. Responsabilidad Medica y Persona Humana. Consorcio de Médicos Católicos de Buenos Aires. Editorial Guadalupe
- POPKEWITZ T. S. (1998) *“Paradigma e ideología en investigación educativa “Capítulo II.” Los Paradigmas en la Ciencia de la Educación sus Significados y la finalidad de la Teoría “Introducción a la edición española* De Miguel A. Pereyra Universidad Complutense Madrid Mondadori
- POZO Juan Ignacio y PUY PEREZ ECHEVERRÍA (2009). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencia. Editorial Morata Madrid.
- RATHS L. E. y Otros (1994) “Como enseñar a pensar. Teoría y aplicación”. Paidos Studio. Bs. As.
- ARNAY, Rodrigo (1997) “La construcción del conocimiento escolar”. Paidos. Barcelona.
- SANJURJO, Liliana y RODRÍGUEZ, Xulio. (2003) En “Volver a pensar la clase”. Ed. Homo Sapiens Ediciones. 2003.
- SCHÜTZ Y LUCKMANN T. (1973) *“Las estructuras del mundo de la vida”* Amorrortu. Buenos Aires

- SOUTO M. (2011) *“Complejidad y formación docente”* Yuni J.A, Compilador Encuentro Grupo Editor . Editorial Brujas
- TESTA M (2009) *“Pensar en Salud”* Lugar Editorial S.A.
- TOBAR Tobar (2006) Como sobrevivir a una tesis de Salud, Instituto Universitario ediciones ISALUD
- TORP, Linda y SAGE, Sara. (1999) En: “El Aprendizaje Basado en Problemas”. Ed. Amorrortu editores. Bs. As.
- TREVOR H. Cairney. (1992) “Enseñanza de la Comprensión Lectora”. Ed. Ediciones Morata.
- VARGAS Melgarejo Luis María (1994). *“Alteridades”*. Universidad Nacional de México. Volumen 4, N° 8
- YNOUB R.C. (2007) *“El proyecto y la Metodología de la Investigación”* Editorial Cengage Learning. Buenos Aires.
- YUNI J. A (2011) *“La Formación Docente Complejidad y Ausencias”*. Urbano C, Yuni J.A *“Procesos formativos, retornos de la experiencia intersubjetiva”* Encuentro Grupo Editor . Editorial Brujas

Diccionarios

- Diccionario de Ciencias de la Educación. Océano. México. 2005
- Diccionario de Sinónimos y Antónimos. Océano. 2000.

Web

- BIDIÑA, Ana En Ponencia acerca de “La Lectura en la Universidad: De la Comprensión a la Interpretación” Universidad Nacional de la Matanza. Argentina [Internet]. (Consultado el 23 de septiembre del 2009)
Disponible en:
http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/po%02018%20BIDINA.pdf.
[Inter net](#) .
- FAJRE, Cristina y ARANCIBA, Hugo Víctor “La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela” Argentina [Internet] (Consultado el

05/07/09) Disponible en:

<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0000110121A.PDF>.

- RIESTRA, Dora “Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua”. THESE. Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation de l’Université de Genève. 2004. Consultado en sitio Web: www.unige.ch/cyberdocuments/theses2004/RiestraD/these.pdf Fecha de consulta: 23/08/09.

ANEXOS PROTOCOLOS

ENTREVISTA

Sujeto N°:----

Profesora:....., gracias por el tiempo que me concede y por acceder a la propuesta que le propusiera a usted y sus tres compañeras de equipo. Su cooperación me permitirá cumplir con este trabajo académico. Para ello necesitaré me responda algunas preguntas, sus respuestas no son para evaluar si las mismas son correctas o no. Reitero mi gratitud por su gesto.

1.-Profesora, **la consigna escrita para los trabajos prácticos** es un texto que el estudiante debe leer. Considerando esto indíqueme su percepción.

PREGUNTA	Definitivamente si	Probablemente si	Indeciso	Probablemente no/Definitivamente no
1.1. En las propuestas de las consignas escritas de los trabajos prácticos de la materia que usted enseña; percibe que el estudiante solo comprende las palabras e ideas por separados.				
1.2. Usted percibe que el estudiante para alcanzar procesos globales, realiza las siguientes operaciones mentales: extraer ideas importantes y relacionar para llegar a comprender el texto de la consigna escrita,				
1.3. Usted percibe que el estudiante para el desarrollo de las consignas escritas además de alcanzar procesos globales, reflexiona y efectúa inferencias.				
1.4 Usted percibe que el estudiante comprende, evalúa y contrasta diferentes perspectivas acerca del problema que se le plantea en la consigna de los trabajos prácticos.				

2.-Considera usted, que las cuestiones de comprensión de textos de los estudiantes. ¿Es un tema que debería resolver la escuela secundaria? ¿Es responsabilidad del estudiante? Dígame su apreciación.

3.- Cuénteme. Las consignas escritas de los Trabajos Prácticos. ¿Son grupales o individuales, usted entrega personalmente en la clase a los estudiantes? Dígame ¿de que modo lo hace?

4.- Cuando construye las consignas escritas de los trabajos prácticos. ¿Qué elementos o criterios tiene en cuenta?

5 Ustedes son cuatro en el espacio curricular, ¿de qué manera construyen las consignas escritas de los trabajos prácticos para los estudiantes? Por favor, detálleme la estrategia de la construcción.

6.- Profesora al entregar la consigna escrita de los trabajos prácticos.

Siempre-la mayoría de las veces sí-algunas veces si algunas veces no-la mayoría de las veces no-nunca.

Usted Realiza las siguientes acciones	siempre	A veces	Nunca	n/c
6.1.Lee en voz alta a la clase				
5.2.Evacua consultas de los estudiantes acerca de las consignas				
5.3.Aclara, amplía aunque no pregunten los estudiantes				

7.- En el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia Bromatología y Tecnología de los Alimentos ¿Qué contenidos considera usted prioritarios para ser enseñados a los estudiantes y porqué?

7.-Dígame, en cuanto a los contenidos que usted considera prioritarios ¿Qué dificultades nota para el desarrollo de los mismos?

8.-De acuerdo al Régimen Pedagógico de la Carrera los trabajos prácticos son obligatorios, por favor, relátame ¿cuáles son las estrategias que usted ejecuta para construir las consignas escritas de los mismos?

9.-Ustedes son cuatro docentes en este espacio curricular. Describame ¿De qué manera construyen las consignas escritas de los trabajos prácticos? ¿Qué tienen en cuenta para ello?

10.-¿Qué piensa de sus estudiantes?

11.- Cuando las respuestas a las consignas escritas de los trabajos prácticos no son las esperadas... ¿a qué atribuye estos desenlaces? Detálleme su apreciación profesora.

12.- En la Carrera existen datos de la cantidad de estudiantes que ingresan y los pocos que llegan a la meta, es decir a graduarse. ¿Qué cree que está pasando? ¿Se puede revertir esta situación? ¿Cuales cambios son necesarios? ¿Qué aportaría usted para que estos cambios positivos tengan a lugar?

GRILLA DE OBSERVACION DE LAS CONSIGNAS ESCRITAS DE LOS TRABAJOS PRACTICOS

Nro. del Trabajo Práctico	Verbos utilizados*	Fases del Pensar*	Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales	Contenidos Actitudinales

- Corresponde a las ideas y observación de Lilia Piatti