

Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y de la Salud

Carrera de Contador Público

Asesoría Pedagógica

Comunicación
Pedagógica

4

**DISEÑO DE CARTILLAS
DE AUTOINSTRUCCIÓN**



Año Académico 2006

PRESENTACIÓN

Este documento es una breve presentación de los modelos de enseñanza básicos con los cuales se construyen las estrategias didácticas, ya para conducir experiencias en el aula o fuera de ella.

Esta cartilla tiene el propósito de que los docentes los reconozcan, en sus diferencias y articulaciones y los interpreten como partes que se ensamblan para conformar una estrategia didáctica según los propósitos; la naturaleza del objeto de conocimiento; la

aclarar y acordar el nombre que vamos otorgarle a las cosas que ocurren en el aula y fuera del aula en términos de aprendizaje.

para que cada cátedra alternativas para que

las cátedras diseñen material autoinstructivo propio a fin de que los alumnos puedan tener oportunidades de aprendizajes asistidos pero independientes como continuación de las clases presenciales. Por si mismos no reemplazan esas clases sino que guían al alumno para experiencias de estudio, de elaboración, momentos no áulicos, individuales o grupales.

Para que se interprete esta propuesta es necesario previamente aclarar y acordar algunas cuestiones, hacer un esfuerzo para hablar de lo mismo y hacer más o menos lo mismo cuando proponemos Guías de Estudio, Cuadernos de Casos, Trabajos Prácticos, etc., saber qué alcance tienen, qué límite, para qué contenidos los usamos, en qué oportunidad los aplicamos, etc. etc. en fin qué se puede esperar cuando les presentamos estas experiencias a los estudiantes.

El objetivo es compartir una misma estructura en los planteos, para que los instrumentos sean coherentes con el concepto de aprendizaje y de enseñanza que venimos sosteniendo y que se asienta, entre otros principios, en la articulación equilibrada de teoría y práctica.

Un esquema didáctico elemental

Entonces para ordenar los nombres de las cosas podríamos acordar que hay dos grandes líneas didácticas, dos modos diferentes de encuentro con el objeto de conocimiento, ambos imprescindibles en su justa medida y bien articulados, la **TEORÍA** y la **PRÁCTICA**.

Cada planteo exige distintas posiciones, del alumno y del docente, distintas formas de compromiso, distintos tiempos, distintas tecnologías y por cierto despliegan distintas competencias.

Pero no son opciones excluyentes, por el contrario un buen diseño didáctico las articula haciendo circular al alumno de una a otra forma, según la naturaleza del contenido, según las experiencias previas, los objetivos que se proponga el docente, etc.

Las formas didácticas que se basan en la teoría funcionan con relatos, narraciones orales o escritas, podríamos decir que el contenido es siempre un discurso disciplinar históricamente acumulado y sistematizado, (más precisamente un recorte, un tema del gran campo discursivo). Cada vez que dictamos clase, que el alumno lee un texto contable, jurídico, administrativo, etc. está en el plano teórico; cuando “investiga” en varios textos sigue trabajando en un plano teórico, va de discurso en discurso para hacer su propio discurso.

Muchos de los formatos del tipo “marque verdadero o falso” en un listado de proposiciones ó relacione definiciones con conceptos, etc. son armados teóricos porque se apela a un discurso que supuestamente debería haber internalizado. Incluso cuando participa el alumno en la interrogación, el diálogo crítico o la discusión nos mantenemos en este registro de la narración y en una actitud, no sumisa ni pasiva, pero sí enmarcada en el aula y entre discursos de otros.

Históricamente la universidad argentina ha tenido la estrategia del *dictado de clase*, como única forma o, en todo caso la más usada y, sabemos que no ha dado los resultados esperados en relación al tiempo y los esfuerzos que insume, de últimas es más lo que se pierde, lo que se olvida que lo que queda y, si algo se recuerda son eso precisamente, relatos, narraciones pero no quedan competencias, formas de hacer profesional, modos resolutivos.

Una arista del tema que no debe soslayarse es que el dictado de clase podría ser una estrategia tranquilizadora para el docente, entra a la clase sabiendo de antemano lo que va ocurrir, conoce el guión, lo repite y con ello controla la situación, pone a raya cualquier ansiedad, cualquier inquietud, por no decir angustia. Es una ventaja peligrosa que no podría mantener si estuviera en el terreno, en un caso, en un problema porque allí, la realidad pone a prueba cualquier armado teórico y puede exponernos en el desconocimiento, (que, en rigor, sería lo mejor que nos podría pasar como promesa de aprendizaje para todos, docentes y alumnos). Por otro lado, los docentes tendemos a reproducir la forma en que hemos sido formados y por ello se puede suponer que haremos grandes esfuerzos, racionales y prácticos, para mantener esa repetición.

La teoría tiene valores insuperables, permite acercarse a lo lejano, a lo antiguo ya desaparecido, a lo abstracto y permite construir categorías universales, beneficios que la experiencia práctica nunca podrá dar. El relato tiene la ventaja de forjar principios generales aplicables a cualquier tiempo y cualquier espacio y si bien el caso es único e irrepetible, se interpreta según estos principios generales.

Pero no debemos perder de vista que eso que dictamos son siempre relatos convenidos y convenientes, que explican las cosas de cierta manera y pretende generar una comunidad de interpretación. Las teorías explican teorías, que a su vez explican otras teorías. Ahondaremos este tema en otra oportunidad.

“Mientras tanto en las aulas y en los foros los problemas “reales”, no siempre se discuten, sino los virtuales, que engendran las teorías y que explican a las teorías... tenemos que inventar modos de enseñar a pensar y a conocer... como si los alumnos no llegaran cargados de problemas y preocupaciones! si les diéramos espacio serían motor de búsqueda de respuesta que permitirían hacer algo con tanta pregunta amordazada, acerca de la vida, la

justicia, el trabajo, el amor, la muerte”¹

Hay aprendizaje con el relato? Sí, hay un tipo de aprendizaje, si el docente es un buen narrador, si el contenido es significativo, si el alumno tiene algún contenido previo con qué asociarlo, hay aprendizaje pero de relatos, no se producen competencias escuchando narraciones, estas son un prólogo, un cierre y un acompañamiento de las experiencias prácticas.

De modo que nuestra propuesta es, por un lado, cuidar la calidad y la medida de los relatos, por otro, relativizar los relatos, no presentarlos como certezas, como verdades sino como versiones y además, enriquecer el relato disciplinar-científico con otros discursos, el político, el artístico, el social, etc.

Las propuestas prácticas presentan problemas no temas, exigen resolución no repetición de relatos y llevan necesariamente a la integración de saberes contables, jurídicos, administrativos, etc., ponen en claro que las fragmentaciones disciplinares son arbitrarias y no esenciales y ejercitan visiones complejas por la atención simultánea de múltiples variables.

Los problemas son de alto valor motivacional porque el alumno se compromete, se juega allí, al calor de lo hechos, reconoce qué sabe, qué ignora y qué necesita saber, los problemas dejan marcas de experiencias, por eso son mas significativas y por ello mismo son muy resistentes al olvido.

Además este tipo de aprendizajes va en la línea de políticas para formar profesionales proactivos, porque no se trata de *decir* cómo hay que hacerlo, sino de *saber hacerlo*, y bien, con fundamento teórico.

Debemos revisar el prejuicio de que es imprescindible desarrollar *toda* la teoría para iniciar la práctica, en primer lugar tal cosa es imposible, en segundo lugar es innecesario, breves ordenamientos teóricos pueden ser suficientes para iniciar las prácticas, incluso se puede iniciar un año académico con un caso y la teoría puede ir presentándose a propósito del caso, y/o al final del mismo, como corolario de la experiencia.

Reiteramos, no se trata de excluir la teoría, por el contrario se trata de ponerla en valor al integrarla paso a paso en el análisis del problema.

Una recomendación para los planteos prácticos, para que la experiencia prometa aprendizaje (no podemos garantizarlo, por cierto) el problema debe exceder los conocimientos que ya tiene el alumno, alguna perspectiva, alguna arista debe enfrentarlo con su desconocimiento y, a la vez, el docente debe ponerle a mano, todos las informaciones y procedimientos que pueda utilizar para resolverlo. Si el alumno puede comprender y resolver con los conocimientos que ya dispone, no estamos presentándole una experiencia de aprendizaje, está aplicando lo que ya aprendió. Debemos ponerlo frente a un desafío, una oportunidad de búsqueda teórica y práctica, hay que generar ese espacio de construcción.

¹ Barbagelata, Norma (1999) “El aprendizaje de la didáctica o su parametralización” en “La didáctica: un campo en sospecha” – El Cardo – Junio 1999 – Año 2/N°3 - UNER. pag. 61

Esta sería la forma más madura y más provechosa de aprender, la experiencia práctica energiza el pensamiento, hace una racionalidad comprometida y sin duda harán otras marcas, más allá de opacidad de la repetición de textos de otros

El nudo del aprendizaje está en el círculo teoría – práctica - teoría. Más aún el grado de complejidad de un caso nos llevará a profundizar la teoría y, mayor teoría nos prepara para casos más complejos. En definitiva, en estas experiencias la teoría cobra sentido, cobra valor, se la busca, se la demanda y es aprendida con fuerte carga de significado. Por ello debemos cuidarnos de la tentación de prolongar demasiado el momento de la teoría o de reemplazar el momento práctico con más teoría.

Ahora bien, podría admitirse que entre teoría y práctica habría una tercera línea didáctica que está allí al filo de una y otra, más allá del relato, pero más acá de la producción y que, a los fines ilustrativos, podría considerarse una tercera alternativa, la **EJERCITACIÓN**.

Nos referimos a esas experiencias que armamos y que apuntan a prácticas breves que se proponen para consolidar aprendizajes técnicos. No se trata aquí de enfrentar a los alumnos ni con relatos ni con problemas sino de procedimientos que por si mismos no son resolutivos, pretendemos que hagan propia una destreza. Estos ejercicios se basan en repeticiones en las que se aplica, se usa un conocimiento en nuevas y diversas circunstancias, en todo caso se pretende que haga transferencias, que reconozca las situaciones en las que se debe usar ese saber y lo haga efectivamente con precisión, con eficacia, incluso con rapidez. Las ejercitaciones pueden desarrollarse en el aula o ser propuestas para trabajos autónomos, fuera del aula. Los aprendizajes de procedimientos tecnológicos requieren este tipo de ejercicios.

El alumno tiene aquí una posición más activa que en los relatos pero menos resolutiva que en las prácticas.

El Relato, el Ejercicio y la Resolución de problemas son distintos modos, distancias en ese camino de acercamiento al objeto y las Estrategias Metodológicas deben integrarlos en forma equilibrada conforme al tipo de material que se está enseñando, a nuestros propósitos, a los saberes previos de los alumnos, etc.

Creemos que si un docente interpreta estos esquemas de trabajo, puede diseñar su propias estrategias en el aula combinándolos de acuerdo a sus propósitos sin que debamos recurrir a recetas que, de últimas, ya lo sabemos, nunca resultan

Diseño de Material de Apoyo

Ahora bien, cada planteo didáctico que componemos para las clases presenciales podría continuarse si diseñáramos un Material del tipo autoinstrutivo, para apoyar aprendizajes asistidos y autónomos en los alumnos. Así las guías de estudio son claramente experiencias que continúan planteos teóricos, los trabajos prácticos podrían interpretarse como ejercitaciones y los estudios de casos, reales o simulados, serían formas para prácticas profesionales.

Aclaremos que en ningún caso se trata de fotocopiar partes de libros, revistas especializadas, etc. sino de producir material inédito. Precisamente, en estos documentos cabe lo que no encontrará en esos textos, lo que es anterior a ellos como prólogo ordenador o posterior a esos textos como síntesis, interrogantes o articulaciones del tema con otros temas, de otras asignaturas, de otras disciplinas, con sucesos de actualidad, etc..

Entonces, nuestra propuesta es acordar un formato elemental para la elaboración de estas cartillas que sirvan para aprendizajes guiados, y según se las diseñe podrían ser instrumentos de evaluación.

Lo que presentamos a continuación sería el diseño que podría asumir nuestras ediciones, aclarando que estamos produciéndolos, que esta presentación no es definitiva y que, por el contrario se irá modificando conforme nos oriente la misma experiencia.

El formato que proponemos tendría cuatro partes, a saber, **Presentación, Consigna, Elaboración y Autoevaluación**², ya se trate de materiales de relatos, ejercitaciones o planteo de problemas.

AQUÍ VA LA CARÁTULA

² Este apartado puede estar incluido en el documento o puede ser entregado con posterioridad para el propio control del alumno.

1) PRESENTACIÓN

La presentación debe ubicar esta experiencia en alguna unidad del programa y referir a qué objetivos generales o específicos apuntan y para conformar qué competencias. Imaginamos también que sería útil sugerir qué temas anteriores deberían revisar, ya como principios, datos o procedimientos, (relatos, mapas conceptuales, modelo de ejercicios) de acuerdo al tipo de contenido y a los propósitos.

UNIDAD N°:

TEMA:

PARA ALCANZAR LOS SIGUIENTES OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

PARA IR CONSTRUYENDO COMPETENCIAS REFERIDAS A:

2) CONSIGNA

La consigna es la tarea que debe hacer, las actividades concretas que se esperan. Debe expresar también las condiciones de trabajo, número de integrantes si fuera grupal, los tiempos, exigencias de formatos para la presentación, si se esperan resultados cuantitativos, análisis y comentarios críticos sobre aplicación de normas; propuesta de proyectos; diseño de sistemas, asesoramientos, elaboración de informes, etc. etc.

En estas expresiones vale todo esfuerzo para brevedad, claridad y precisión.

Además, la consigna dependerá de los conocimientos previos del alumnos, del tránsito educativo que tenga, importará también la disponibilidad de materiales bibliográficos, informáticos y los apoyos docentes que efectivamente se le puedan brindar, porque estos modelos “asistidos y autónomos” exigen la posibilidad de consultas. Igualmente, los tiempos asignados deben estar en relación con la envergadura de la tarea.

No obstante queremos reiterar, con respecto a cómo definir el “tamaño” de la tarea, que si queremos formarlos en desafíos, en emprendimientos de largo alcance, que los obligue a búsquedas y organizaciones teóricas, a laboriosidades, a trabajo grupal, a disciplinamientos en sus tiempos, el tamaño de la tarea deberá ser significativo. Por ello la misma consigna debería remitirlos a lecturas y relecturas de textos, leyes, aplicativos, etc., ya transitados o no y plantearle problemas realmente nuevos.

Esta novedad es clave en el aprendizaje autónomo, podríamos arriesgarnos a decir que el alumno debería haber recorrido con ayuda docente el 70 % de los insumos teóricos y prácticos que requiere para la resolución de la consigna. Más aún el grado de autonomía para el aprendizaje se podría medir de acuerdo a cuánto reducimos ese porcentaje.

Si los propósitos docentes están referidos a estudio teóricos las consignas apuntarán a elaboración de mapas conceptuales, síntesis y articulaciones de textos diversos; elaboración de monografías, ensayos, tesinas, etc. que en los primeros años tendrán no más de 5 ó 6 páginas y conforme avance y aprenda a vérselas con el lenguaje serán más extensos.

CONSIGNA DE TRABAJO

- a) Definir el problema en términos
- b) Elaborar hipótesis ...
- c) Diseñar un proceso Administrativo para el caso que sigue.
- d) Diseñar un sistema de información para la toma de decisiones y el control de gestión.....

Recomendaciones:

Datos adicionales:

Condiciones:

3) ELABORACIÓN

La elaboración es la presentación, la devolución que realiza el alumno o el grupo de alumnos puede tener un espacio en la misma cartilla o requerir una presentación aparte de ella.

4) AUTOEVALUACION

La autoevaluación es normalmente una hoja de control que puede ser incorporada en el documento o entregada con posterioridad. No todos los casos admiten una hoja de control, tal vez en las ejercitaciones es relativamente fácil, más difícil será en los planteos teóricos y puede ser imposible cuando se trata de problemas o casos en los que no siempre existe una única forma de resolución y por tanto no siempre puede construirse esta parte del documento.