



Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

**LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS FRENTE A LOS
DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DEL ALUMNO ADULTO
UNIVERSITARIO**

Autor: Mta. y Prof. Marisa del Rosario Sosa Laborda

Directora: Mag. Florencia Teresita Daura

AÑO 2013

INDICE

Índice de abreviaturas	6
Dedicatoria	7
Prólogo	8
Introducción	10
Primera parte. El marco teórico o conceptual	14
Capítulo 1. El alumno adulto	15
1.1. Características afectivas y madurativas de esta etapa	16
1.2. Las subetapas de la adultez: temprana e intermedia	19
1.3. Las características cognitivas del adulto	20
1.4. El aprendizaje del adulto. Definición de aprendizaje	24
1.5. El aprendizaje autónomo del adulto	26
Capítulo 2. La motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje	29
2.1. Definición general y algunos modelos teóricos. De la teoría de la motivación de Logro a la Teoría de la motivación humana	30
2.1.1. Un breve recorrido histórico sobre el estudio de la motivación	34
2.2. Vinculación de la motivación con el proceso de enseñanza y aprendizaje	35
Capítulo 3. El rol del docente universitario	38
3.1. Particularidades de su rol y de su función	39
3.2. Formación inicial y continua del docente	40
3.2.1 Breve estado de la cuestión de las ofertas educativas universitarias para docentes	42
3.3. El docente como agente motivacional	45

Capítulo 4. Las Estrategias Pedagógicas y su finalidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario	49
4.1. Las estrategias y su vinculación con las técnicas de enseñanza	50
4.2. Hacia una definición de Estrategias pedagógicas	52
4.3. Las estrategias pedagógicas en la educación superior	55
Segunda parte. El diseño metodológico	57
Capítulo 5. El diseño de la investigación	58
5.1. Diseño metodológico	59
5.2. Población y muestra	60
5.2.1. La Escuela de Educación de la Universidad Austral	61
5.3. Descripción de los instrumentos utilizados para la recolección de datos	63
Capítulo 6. Análisis de los resultados	65
6.1. Resultados de las entrevistas semi-estructuradas a personal docente y directivo	66
6.2. Observación de documentos institucionales	78
6.3. Resultados de la Escala Likert	80
6.4. Triangulación de los resultados	84
6.4.1. Triangulación intra-metodológica	85
6.4.2. Triangulación inter-metodológica	87
Conclusiones	90
Bibliografía	95
Anexos	103
Anexo I. Operacionalización de las variables.	104

Anexo II. Guía de entrevista semi-estructuradas para Miembro Directivo de la EEDU (Secretaría Académica y Coordinadora de carrera)	106
Anexo III. Guía de entrevista semi-estructurada a las Asesoras Pedagógicas.	107
Anexo IV. Guía de entrevista semi-estructuradas a docentes (Trayectos: Organización y Gestión, Fundamentos de la Educación, Investigación y Epistemología)	108
Anexo V. Entrevistas semi-estructuradas	109
Anexo VI. Guía de análisis de las entrevistas semi-estructuradas	190
Anexo VII. Guía de observación de documentos institucionales	191
Anexo VIII. Escala Likert aplicada a los estudiantes	192
Anexo IX. Datos obtenidos de otros informantes	194

INDICE DE ABREVIATURAS

APA: American Psychological Association

AAP: Asociación Americana de Psicología, para sus siglas en español.

EEDU: Escuela de Educación.

LOGE: Licenciatura en Organización y Gestión Educativa.

TEI: Trayecto de Epistemología e investigación.

TFE: Trayecto de Fundamentos de la Educación

TOG: Trayecto de Organización y Gestión.

*“Las palabras, ya ves,
jamás alcanzan,
si lo que hay que decir
desborda el alma...”*
Teresa Parodi

A mi padre,
a mi madre,
a mis tías,
y a Julio, por apostar
y por esta oportunidad de
crecimiento académico.

PRÓLOGO

Primero lo primero. Cuando una persona se pone en campaña para realizar algo, es solo al llegar al final que puede ver cómo sucedió todo. Y cuando se visualiza el orden en que se fue dando, es cuando uno dice: Dios ha hecho pulgar para arriba.

El ocupar el cargo de Secretaria de alumnos en la Escuela de Educación, en una actividad meramente administrativa, fue derivándome a la inquietud de: ¿qué es lo que “le sucede” al alumno adulto al transitar esta carrera?

Fue entonces que esto se percibió y vino la propuesta del Director, Dr. Julio Durand: - Marisa, ¿te gustaría hacer la LOGE?-. La turbación siguió a esta propuesta y pensar en aventurarme volver al aula después de casi 20 años y que compatibilizara con el trabajo, ameritó una especial meditación. El desafío se presentaba delicado, ¡por ser la secretaria!. El “sí” se hizo esperar, pero llegó.

La experiencia en el aula y el trayecto académico se tornó sumamente interesante: “vivenciar” como alumna lo mismo que “vivenciaban” los alumnos que atendía. La observación a cada uno de ellos, mis compañeros, sus inquietudes, las clases, la interrelación con profesores, el ida y vuelta, las preocupaciones, las críticas, las deliberaciones, los cansancios, el saltar dificultades personales y familiares, el cumplimiento de entregas, etc. estaban en mí y así fui parte de ellos en esta instancia universitaria. Todo fue objeto de estudio y cosechado para la realización de este trabajo de investigación, con el fin de conocer más a fondo y desde adentro.

Mi profesión y mi experiencia de musicoterapeuta hizo que el interés y la mirada fuera desde ese ángulo y en este sentido lo he perfilado: conocer y comprender para servir.

Miembros del Consejo de Dirección, mis compañeros de trabajo de la Escuela de Educación, mi familia, mis amigas y amigos, fueron importante soporte para que esto sucediera. ¡Gracias!

Mi especial y sincero agradecimiento a mi Directora de Tesis, Mag. (y ya casi Dra.) Florencia Teresita Daura, cuya dedicación, disponibilidad, profesionalidad y entrega han sido impecables. ¡Gracias!

A todo el plantel de increíbles profesores de la LOGE, a mis compañeros y a quienes aportaron luz a mis pensamientos para armar conceptos e ideas, siendo personalidades que admiro por su sabiduría y su calidad humana: Dr. Julio Durand, Mag. Carlos A. Díaz, Esp. María Inés Montserrat, Mag. Florencia T. Daura, Mag. Ana María Amarante, Mag. Raúl De Titto, Mag. Juan Assirio, Mag. Mara Villanueva, Dr. Claudio García Pintos, Dra. Hilda Di Fabio. ¡Gracias!

Al Dr. Pedro L. Barcia y a mi amiga de la vida y folklorista argentina Sra. Teresa Parodi quienes me iluminaron aportando su parecer en el armado del apartado "Motivación y cultura". ¡Gracias!

Por último, a quienes me hicieron la guardia y el apuntalamiento como intercesores celestiales mi sentimiento de profunda gratitud: a mi Virgencita, Sede de la Sabiduría, a San José, al Beato Juan Pablo II, a Don Álvaro del Portillo, y a mi colega musicoterapeuta Patricia Durand, con quien me uní espiritualmente en la profesión y supe acudir a ella mirando al Cielo, para que estuviera atenta en lo que pudiera colaborar para responder acertadamente a las exigencias de mi licenciatura. ¡Gracias!

A Dios...todo! De El vino y a El va, en Gloria y Adoración.

Marisa del Rosario

INTRODUCCIÓN

El tema que compete a esta investigación pretende conocer las motivaciones del estudiante adulto que emprende la realización de una carrera de grado universitario y cómo estas son contempladas por los docentes a través de las estrategias que se utilizan en el proceso formativo.

El interés está puesto en el perfil del alumno adulto (entre 30 y 50 años de edad promedio), sus características, las ventajas y desventajas que tiene al traer una experiencia profesional previa (en algunos casos) y los desafíos que se le presentan en la actualidad (por ej. el avance de la tecnología y el uso de todo lo que estas herramientas proponen en el aprendizaje) tanto a él como al docente y al orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de la búsqueda bibliográfica efectuada, se han encontrado estudios que se vinculan con el tema propuesto y en los que se desarrolla, en primer lugar, el enfoque de la persona adulta, tratada esta etapa con especial atención por Guardini (1960), autor que lleva el hilo conductor en esta caracterización, junto a otros autores, tales como Piaget (1969), Vázquez (2006, 2007), Feliciano Villar (2003), entre otros. El concepto de motivación o el de las estrategias pedagógicas en relación a estudiantes que se hallan en la etapa de la niñez o de la adolescencia -entre ellos, los trabajos de Beláustegui (2005) sobre cómo debe intervenir el sistema educativo en la orientación intersubjetiva del adolescente y el uso de las herramientas didácticas por parte de los docentes y directivos con la naturaleza de la motivación implicada; el de Vázquez y Barandarian (2003) que versa sobre la toma de apuntes y la influencia de algunos factores motivacionales sobre la mejora de las competencias que esta tarea implica. Otros autores, como Ottobre y Temporelli (2010) se detienen en la tarea de estudiar lo motivacional relacionado con la creatividad y el aprendizaje, en esta época a la que llaman “de la desatención”, cuyo aporte es de especial interés al incluirlo como situaciones a considerar en la actualidad y que atañe a toda persona que se expone hoy a una situación de aprendizaje.

En lo referente al nivel universitario específicamente, se hallaron los estudios de Huertas y Agudo (2003) en relación a las concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación; el de Miguez Palermo (2005) sobre las estrategias didácticas implementadas en un curso de Inmunología para mejorar la motivación y la comprensión de los estudiantes; el de Gutiérrez Rico (2005) sobre el desarrollo de un enfoque estratégico por parte del claustro docente para promover el aprendizaje en los estudiantes universitarios; el de Contreras, Monereo y Badia (2010) concerniente a los profesores estratégicos y la vinculación de este concepto con las nociones de self y de identidad docente.

Entre los estudios sobre la educación de adultos se destacan las obras de Medina Rivilla y cols. (1995) que se refieren a la metodología de enseñanza a desarrollar con personas adultas. Sin embargo, hasta el momento, no se encontraron trabajos en los que se analice la relación existente entre las estrategias pedagógicas y la motivación del alumno adulto en el ámbito de la Escuela de Educación de la Universidad Austral.

Para desarrollar el marco teórico respecto a la motivación se partirá de la lectura de los trabajos efectuados por Nuttin (1982), que define este constructo como “el aspecto dinámico de la relación de una persona con el mundo”. También se prestará especial importancia a los trabajos de Vázquez (2006, 2007, 2009) que siguen la línea teórica planteada por el autor antes mencionado, y a los desarrollados por Pintrich (2000) que desde una postura sociocognitiva logra explicar la vinculación que existe entre los factores cognitivos y afectivo motivacionales que se ponen en juego durante el proceso de aprendizaje.

Las obras de Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2006), Bernardo Carrasco (2000, 2004a, 2004b, 2004c y 2008), García Marirrodiga y Durand (2009) entre otras servirán para profundizar las estrategias pedagógicas y didácticas que se emplean en el nivel universitario.

Más allá de que son varios los estudios referenciados, se considera que el presente trabajo permitirá cubrir una laguna de conocimiento, debido a que no se han efectuado investigaciones al respecto en la institución en la que se llevará a cabo el trabajo de investigación, de allí que los resultados y conclusiones que se obtengan redundarán no solo en su beneficio para

efectuar algunas propuestas de mejora, sino que también abrirán el campo a futuras investigaciones que se efectúen en esta y en otras organizaciones educativas de nivel superior dedicadas a la formación de adultos.

El problema de investigación se concreta a partir de la siguiente pregunta *¿Qué estrategias pedagógicas se implementan desde la asesoría académica de la escuela de educación para contemplar la motivación del estudiante adulto?* De la cual deriva el objetivo general que se detalla a continuación:

- Indagar cuáles son las estrategias pedagógicas que aplican los docentes de la Escuela de Educación para favorecer la motivación del estudiante adulto que cursa una carrera de grado universitario.

A partir de este objetivo general, se desprenden algunos objetivos específicos:

- Describir cuáles son las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes de una carrera dictada en la Escuela de Educación de la Universidad Austral.
- Indagar cuáles son las características propias de la motivación del alumno adulto universitario y cuáles son los factores que la favorecen.
- Caracterizar el perfil de los alumnos de las carreras de grado universitarias de la Escuela de Educación de la Universidad Austral.

Este estudio ha sido dividido en dos partes y está conformado por un total de 6 capítulos que se disgregan del objetivo general. El diagramado del trabajo se centra, en primer lugar, en la persona del alumno adulto y en toda la caracterización que corresponde a esta etapa, incluyendo lo referido al proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo capítulo nos sitúa frente a todo lo que tiene que ver con su motivación, donde las teorías que se ocupan de la temática permiten dar luz sobre “lo que mueve” a una persona adulta a actuar y a ponerse en camino para continuar con su formación. El tercer capítulo pone la atención en el docente, en su rol y en los desafíos que enfrenta para orientar el proceso educativo y ser un significativo aporte en aquello a lo que apuesta y aspira el alumno adulto. El capítulo cuatro se detiene específicamente en las estrategias pedagógicas y su utilización en la educación superior. No solo se brinda una definición sobre el constructo, sino también sobre las técnicas y los procedimientos en la enseñanza. Se profundiza en cuáles y cómo son aplicadas de modo que respondan y se adecúen al aprendizaje y a la

motivación del alumno adulto, como variable que interviene en el proceso mencionado.

El diseño metodológico y el análisis de los resultados ocupan la segunda parte de este trabajo, en sus capítulos cinco y seis. La población en la que se desarrolló el trabajo de campo y los instrumentos de recolección de datos van a dar el marco a estos capítulos, para luego pasar al análisis y revisión de los resultados obtenidos de entrevistas semi-estructuradas a directivos, coordinadores, asesores pedagógicos y profesores de la carrera de la Escuela de Educación de la Universidad Austral. La observación de documentos institucionales (informes ministeriales y programas) y encuestas realizadas a los alumnos serán referentes en el aporte de información.

Así también se elabora una síntesis sobre las ofertas educativas para esta etapa y las propuestas brindadas desde la Escuela de Educación de la Universidad Austral, que con cuidado diseño de criterios intentan responder adecuadamente a las posibilidades de la población escolar a la que se ofrece. Las conclusiones darán el debido cierre a esta investigación.

PRIMERA PARTE. EL MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1. EL ALUMNO ADULTO

Capítulo 1. El alumno adulto

1.1 Características madurativas y afectivas de esta etapa

Con la intención de dar un orden al planteo, es menester situarse en la persona del estudiante adulto que se dispone a continuar con su formación en una carrera de grado, primero desde una visión general y luego desde otra más acotada a la institución que se ha elegido para realizar el trabajo de campo.

En vinculación con la pregunta inicial, se plantean algunos interrogantes que surgen del tratamiento del tema: ¿Qué expectativas mueven al adulto que decide emprender una carrera de grado? ¿Qué espera recibir? ¿Dónde están puestas sus aspiraciones?

Deviene oportuno el planteo que Guardini (1960) presenta en su libro *Las etapas de la vida* para acercarse a la persona del alumno adulto y la etapa por la que transita. Describe en el hombre distintas fases que ayudan a circunscribirlo y caracterizarlo para ubicarlo en lo que se predispone a encarar, específicamente las crisis vitales, a partir de las cuales explica la modalidad con que éstas se resuelven y marcan el paso a una nueva etapa o un estancamiento y, en éste caso, la manifestación de conflictos de distinto tipo. Considera que la persona se caracteriza por la constante novedad y por la inmutabilidad: por un lado, su situación anímico-corporal cambia continuamente y aparecen nuevos elementos de su ser en las relaciones que entabla con cada persona; por el otro, su imagen se presenta y afirma como una unidad según trabaje o repose, según esté en lucha o en posesión pacífica, aunque se enfrente a diversas situaciones en el ámbito de su salud, profesional o social.

Cada apartado de la vida presenta algo nuevo. Por ejemplo, una fase del día: la mañana, el mediodía y la tarde: una unidad del día y noche frente a lo precedente; o una estación del año a distinción de la precedente; o un año

entero comparado con el anterior; y así sucesivamente. Estas metáforas planteadas por el mismo autor, permiten ubicar el lineamiento que sigue cada etapa y cómo cada una va a cimentar y dar pie a la que le sigue en lo que va aconteciéndole vivir y emprender a cada hombre.

En el hecho de que cada fase de la vida del hombre sea nueva y no existiera antes, y sea única y pase para siempre, es en donde reside la tensión de la vida: el íntimo incentivo para vivirla. Releva interés vincular estos conceptos con lo que la doctrina piagetiana aporta respecto al *conflicto* como signo de posibilidad de nuevas construcciones que mueven a diferenciar esquemas y, por lo tanto, a acomodaciones y asimilaciones constructivas. Cabe aclarar que se hace referencia a los conflictos cognitivos y no socio-afectivos. En este sentido, se lo relaciona con el aprendizaje, el cual sigue leyes de desarrollo, sin que se puedan saltar etapas, y en el que se observan modificaciones que consisten en aceleraciones y conflictos, que al principio se presentan perturbadoras, mientras que luego son generadoras de nuevas adquisiciones conformes a las líneas de desarrollo (Vázquez, 2011:26-27).

Cada etapa es algo propio que no se puede deducir de lo anterior ni de lo siguiente al mismo tiempo, que está inserta en el conjunto y adquiere su pleno sentido sólo cuando se desarrolla realmente con referencia a él (Guardini, 1960).

Interesa esta visión para poder tener una mirada retrospectiva del adulto hoy, sin dejar de lado lo que antecedió y, a partir de allí, poder avanzar.

Las fases que presenta Guardini (1960) son las de la vida materna, la niñez, la juventud, la adultez y la vejez. Sin embargo, el que vive, es persona en todas las fases de su vida y en él se pueden relacionar cada fase por separado y en su conjunto. Dentro de la caracterización del hombre, por ejemplo en la niñez, se sostiene que el niño no está ahí sólo para hacerse mayor sino también y ante todo, para ser niño, y como niño, ser persona.

Creer es un camino. Un camino de devenir. Surgen apropiadas las palabras de Goethe (1749-1832) “no se camina sólo para llegar, sino para vivir caminando”. Tener un camino por delante enriquece este “tirar del hilo” en la formación, dónde se hace propicio elegir el modo en que cada uno se sitúa, la forma en que se va a relacionar y también el trabajo que va a realizar.

Este camino puede ser un símbolo para todos: el camino representa la vida. Un camino interior que lleva a la experiencia de sentirse bien. Cada uno tiene la experiencia de necesitar crecer personalmente, sentir un *algo interior que invita a avanzar*. ¿Cómo llamarlo? ¿Crecer? ¿Madurar? ¿Hacernos más persona? Llamar a este proceso crecer en humanidad. Un proceso que incluye el cuidado de las diferentes dimensiones: corporalidad, psicología, conocimiento, afectos, interioridad y mundo del sentido de la vida, en una tarea de integralidad. Y ese hilo es el que invita a moverse mejor en una dirección o en otra. (Buceandosentido, 2008).

El niño por esencia crece. El valor moral propuesto a su edad, o sea, el del crecer como es debido, queda de modo decisivo en la responsabilidad de los que ya han crecido, padre, madre, hermanos mayores, maestros y educadores.

Estos conceptos que se desprenden de la etapa primera de una persona, no desentonan en un similar operar con lo que caracteriza a la de la etapa adulta. Es decir, en otro plano y en pos de tejer una analogía con el adulto, en esta etapa busca entregarse a la responsabilidad de quienes han transitado parte del recorrido y son “mayores” en el camino que se aspira a transitar.

Respecto a los valores, se refuerzan en la persona adulta los valores éticos centrales de la juventud los cuales residen en lo que se llama “carácter”, en la exigencia de sinceridad, de honradez, de fidelidad, de valentía y firmeza. Son valores centrales de la personalidad y por cuya realización se construye auténticamente el hombre moral, en la medida en que se exige la máxima superación.

Dentro de la estructura vital de la fase de la juventud la implicancia está en la pureza en el modo de ver, la pasión por las ideas, el carácter incondicional de la firmeza, pero aún sin saber cómo son ni cómo van a ser en realidad las cosas de la vida, por esta razón el joven se remite a la experiencia de los demás (Guardini, 1960). El adulto en cambio, si bien se remite a experiencias de otros para reforzar la propia, el fin de sus aspiraciones y búsquedas apuntan a un cultivo más refinado que se sustenta en la experiencia propia pero que escala a fines perfectibles más específicos.

Como lo afirma de modo impecable Guardini (1960), se tiene una relación dialéctica en la que se reúnen el valor para ser uno mismo y el riesgo hacia lo nuevo, con la orientación hacia lo dado y el aprovechamiento de la experiencia

ajena. La penetración en la propia vida, en el destino; y a la vez, el aprovechamiento de la experiencia de otros, hasta que las propias vivencias¹ se hayan constituido poco a poco suficientemente fuertes.

La mayoría de edad, muestra a un hombre que ha adquirido una base, tanto en su persona y su modo de ver cuanto en la realidad, que ha descubierto lo que se llama estar, persistir y decide realizarlo.

Un apartado importante es el de los valores, que en esta etapa adquieren un significado especial: la entrega a lo que se ha emprendido; la fidelidad a la palabra dada, el honor como sentimiento infalible de lo que es justo e injusto, lo que es noble y lo que es vulgar, la capacidad de distinguir entre lo auténtico e inauténtico en palabras, conductas y cosas. Se descubre lo que significa la duración, y esto se emparenta con lo eterno: lo que edifica, mantiene en pie, sostiene y lleva adelante.

La permanencia, la fundamentación en la prosecución y en la maduración son otras características que sobresalen.

1.2 . Las subetapas de la adultez: Temprana e intermedia

Dos subetapas se distinguen dentro de la etapa de la adultez, cada una con sus respectivas y diferentes características.

La primera, se desarrolla entre los 20 y los 40 años y se caracteriza por la elección vocacional y la definición del proyecto de vida, el inicio la vida universitaria y de la vida laboral. Coincide con la sexta etapa del desarrollo evolutivo descrita por Erikson, en la que luego de que la propia identidad se consolida, el sujeto tiene la necesidad de comprometerse con otra persona, lo cual puede arriesgar a su vez el propio yo. La crisis que ello genera, puede resolverse en forma positiva o negativa. Resolverlo con éxito significa vivir en

¹ En este contexto se toma el término como sinónimo de experiencia.

un estado de confianza mutua, sin perder la propia identidad; de otro modo, se cae en un aislamiento en el que las demás personas son vistas como seres peligrosos u obstaculizadores (Feliciano Villar, 2001). Según Erikson, la superación de esta etapa se demuestra en el logro de la *capacidad de amar*. Esta facultad es propia de todo ser humano, independientemente del momento de la vida en el que se encuentre, y es la que posibilita vivir plenamente ya que lleva a salir de sí mismo para darse a los demás.

En vinculación con las ideas antes referidas, una vez alcanzada esta etapa de la vida y superada la crisis consecuente, la capacidad de amar se expresa a través de la concreción del proyecto de vida ya sea matrimonial o de consagración a Dios.

La segunda subetapa, se extiende entre los 40 y los 65 años aproximadamente, y coincide con la etapa de la *Generatividad versus Aislamiento* descrita por Erikson (Feliciano Villar, 2001). La crisis vital que la caracteriza se vivencia una vez que se consolida la elección del proyecto vital y en ella existe la posibilidad de caer en el egoísmo o en el aburrimiento que lleva a encerrarse en un estado de *confort* personal y a no buscar el bien común. Por el contrario, la resolución positiva de este conflicto permite volcarse con satisfacción a los demás, para ayudarlos y transmitirles el propio saber (Piaget, 1969).

Estos conceptos nos aportan elementos para observar todo aquello que caracteriza esta etapa de la vida y que sirve de base para los posteriores temas que se desarrollan en el presente trabajo.

1.3 Las características cognitivas del adulto

Las características madurativas y afectivas captaron el apartado anterior. El turno de la función intelectual se destaca a continuación. Para abordarla, se parte de una concepción integral de la persona a la que se considera un ser

bio-psico-socio-espiritual. De esta forma, se evita caer en explicaciones que la encierran en determinismos biológicos.

La actividad intelectual es aquella que permite que el hombre pueda captar las propiedades y las notas esenciales de la realidad natural; facilita la formulación de conceptualizaciones y definiciones, el desarrollo de la ciencia, la elaboración de teorías, la reflexión sobre el sentido último de la propia vida y del mundo; asimismo, permite el autoconocimiento y la autoconciencia, es decir, la advertencia de sí mismo como un ser espiritual y trascendente (Vázquez, 2007:116).

Por lo dicho, es el propio intelecto el que abre la posibilidad de conocer la realidad material e inmaterial. Pero también supone una aprehensión sensible, que permite organizar la experiencia a partir de la cual se desenvuelvan los procesos de abstracción y otros más elevados y propios de la esfera intelectual.

Son conocidos los estudios que se han hecho en el área de la psicología y de la neurología para explicar cómo se van desarrollando estas capacidades con el transcurrir de las etapas de la vida y cómo, en cada una de ellas, van teniendo diversas características. Entre los trabajos más reconocidos, se encuentran los efectuados por Piaget sobre el desarrollo intelectual, seguramente por haber sido el primer científico que se ocupó de estudiar la *epistemología genética* o la génesis de las funciones cognitivas desde un enfoque biologicista.

El autor (Piaget, 1969), describe cuatro etapas que se extienden desde el nacimiento hasta la adultez y que se suceden en forma *espiralada*, una como consecuencia de la otra y no exactamente en las edades que se detallan: Etapa sensoriomotora (0 a 2 años), Etapa preoperacional (de los 2 a los 7 años), Etapa de las operaciones concretas (de los 7 a los 11 años) y Etapa formal (11 años a la adultez).

Es durante la última etapa mencionada, que comienza a desarrollarse entre los 11 y los 12 años y que alcanza su punto de equilibrio durante la adolescencia (Piaget, 1969:61), pero que continúa desplegándose hasta la adultez, en la que la persona es capaz de resolver problemas abstractos, elaborar hipótesis y se interesa por temas vinculados con su identidad y con otros que van más allá de sí mismo y del contexto que lo rodea.

De acuerdo con estas ideas, las funciones cognitivas del adulto también se caracterizarían por encontrarse en esta etapa. Ahora bien, ¿qué otras peculiaridades podrían describirse en ella?

Es oportuno hacer un primer enfoque sobre la relación ciencia y educación para dar integralidad a este apartado. Lejos de querer adentrarnos específicamente en esta temática que, por su magnitud, escapa al interés del presente trabajo, es necesario hacer referencia y dar una pequeña aproximación al funcionamiento del cerebro con el fin de reflejar qué áreas intervienen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se han realizado diversos estudios sobre la importancia de las relaciones neuropsicológicas para entender las vinculaciones que se mantienen con otras personas, las formas de aprender, de entender lo que ocurre alrededor, de comportarse ante determinadas situaciones, la emotividad de los actos, es decir, todo aquello que ayuda a conformar la identidad a un ser humano.

En concreto, los estudios han demostrado que existen diferencias entre cómo aprende un cerebro joven y cómo lo hace un cerebro adulto, las cuales radican principalmente en el entrenamiento que se da al cerebro en las distintas etapas vitales. Es decir, la plasticidad del cerebro no atiende únicamente al factor edad, sino a cómo se es capaz de educar en todas sus facetas a este órgano.

Resulta de interés detenerse en el concepto de *plasticidad* cuando numerosas investigaciones y artículos de carácter científico, ponen de relieve la importancia de entender que en cualquier estadio de la vida, el cerebro, realiza funciones a todos los niveles comportamentales, diferenciándose en sus *modus operandi* en cada etapa de la vida. Esto es, se ha de diferenciar cómo la plasticidad del cerebro hace que los comportamientos varíen en función del momento vital en el cual se encuentra la persona (Small, 2009:57).

La plasticidad (Doidge, 2008:103) es una capacidad natural y fascinante del cerebro que permite el propio aprendizaje, la enorme capacidad de adaptación en la especie, así como la posibilidad de recuperarse tras padecer un accidente o daño cerebral. Constituye la base de casi todo lo que es y lo que puede llegar a ser el hombre (Maryanne, 2008:45). Entonces, la afirmación de que la plasticidad es intrínseca al ser humano, permite plantear cuánta importancia tiene la modalidad con la cual se aprende y por qué unos

aprendizajes son más o menos efectivos que otros. En relación a ello, la tarea educativa constituye el eje central del aprendizaje y contribuye a que las diferencias que existen en la particular modalidad para aprender² entre las distintas generaciones, sean menos notables en uno u otro caso (Marcos Sánchez 2011).

Se torna significativo el concepto de la implicancia del control genético en el desarrollo del cerebro. Así lo afirma Coll (2011) en su ponencia "Plasticidad cerebral y experiencia: fundamentos neurobiológicos de la educación"³. Estos conceptos, respecto a la influencia genética y de los factores ambientales que inciden en el desarrollo cerebral, son de suma importancia en el proceso educativo, como así también en el momento de trazar las estrategias educativas.

Más adelante estas afirmaciones colaborarán al tratarse el tema de la motivación del alumno adulto, donde lo genético y lo ambiental pueden ser factores influyentes.

Varias investigaciones han tratado de comprobar las capacidades cognitivas en cuanto a conservación, clasificación y desarrollo de operaciones formales en los adultos, para lo cual se elaboraron tareas específicas para cada uno de estos conceptos. La tendencia en la construcción de dichas tareas parece encaminarse hacia la adaptación a situaciones de la vida cotidiana, en un intento de acercar el contenido a los individuos. Así se consigue un menor nivel de dificultad, al tiempo que las características estructurales permanecen intactas (Ruiz, 2001).

Las habilidades conllevan cambios en la relación que el adulto maduro mantiene con la realidad como objeto de conocimiento. Es oportuno transcribir las palabras que expresara Labouvie-Vief (1992:209, en Ruiz, C. 2001) "el sujeto maduro llega a comprender el conocimiento como una transformación social, activa, de la realidad a través de un proceso de cuestionamiento crítico que tiene en cuenta el contexto histórico".

² Estas ideas pueden profundizarse con la lectura del trabajo de Marcos Sánchez (2011) en el que se hace referencia a la "brecha digital" que existe entre los aprendices que se encuentran en la etapa de la adolescencia o la juventud y aquellos que están transitando la adultez.

³ Este tema, que focaliza en las Neurociencias de la Educación, puede consultarse en ponencias presentadas con motivo del XII Congreso de Teoría de la Educación 2011, realizado en la Universidad de Barcelona, España.

Para avanzar sobre otras características del pensamiento adulto (Ruiz, 2001) en su estudio sobre *¿Cómo aprenden los adultos?* nos refiere que puede existir un decremento en el funcionamiento de la memoria hacia los treinta y cinco a cuarenta años, pero este decremento puede jugar el papel de potenciador madurativo. Existe una reducción de la capacidad memorística para poder integrar mejor reflexivamente en estructuras superiores los conocimientos adquiridos.

El nuevo potencial adquirido del sistema cognitivo de la mediana edad, puede permitir a los individuos superar los puntos oscuros y "defensas" de su juventud, y con ello ganar una nueva forma de "sabiduría" que no fue posible en los años de juventud (Ruiz, 2001).

1.4 . El aprendizaje del adulto. Definición de aprendizaje

Las características descritas hasta el momento nos permiten abordar las particularidades que tiene el proceso de aprendizaje durante la adultez, por lo cual es menester avanzar sobre su delineamiento.

Si bien existen numerosas definiciones sobre aprendizaje, en líneas generales, puede decirse que es un proceso activo, individual, que es distinto en cada persona, y en el que se desarrollan, modifican y transforman las estructuras mentales nuevas o existentes a partir de las actividades que realizamos, basadas en la activación y el uso de nuestro conocimiento previo (Gutiérrez Rico, 2008).

A estos factores se suman otros de carácter afectivo-motivacional, madurativo, por lo cual, el aprendizaje, no se desarrolla solo por los datos que se reciben y que se almacenan en la memoria, sino por una multiplicidad de variables que influyen sobre la persona.

Hay varios factores que se deben considerar frente al desafío que supone el proceso de aprendizaje del alumno adulto, al ser la adultez la época de mayor capacidad productiva y de rendimiento.

El adulto puede aprender toda su vida. Para ello necesita de instancias que le provean verdaderas oportunidades de aprendizaje, que completen su saber, ampliando y profundizando el campo de su experiencia a partir de ella misma (García Marirrodriaga y Durand, 2009).

La persona adulta, luego de haber adquirido cierta experiencia a nivel profesional, necesita ir en busca de más elementos y herramientas que le permitan trascender y enriquecer su tarea, resolver los interrogantes que en ella se le presentan.

El aprendizaje del adulto siempre se produce por algún deseo concreto, por la necesidad de promoción, necesidad de adaptarse al medio laboral, o necesidad de resolver algún problema en el trabajo (D'anna y Hernández, 1998:42). Además tiene cuatro características principales (D'anna y Hernández, 1998: 42-43):

- Es *reflexivo*: capacidad que permite que el adulto constata el grado de concordancia o de discrepancia entre un plan de acción que se ha seguido y el éxito o el fracaso que se obtuvo. Por esto, para aprender algo, el hombre debe plantearse previamente con entera claridad la meta que desea alcanzar, para después poder comprobar si la ha logrado o no y en qué medida. De tal constatación surgirá el aprendizaje humano propiamente dicho, que permitirá al sujeto conocerse mejor a sí mismo y enunciar más objetivamente sus metas posteriores de conducta.

- Es *fluido*: la fluidez se relaciona con el concepto de *Inteligencia Fluida* (Horn y Cattell, 1966) y es la que permite percibir y discriminar con facilidad las relaciones que existen entre los distintos conocimientos y saberes.

- Se *cristaliza*: esta característica se vincula con el concepto de *inteligencia Cristalizada* (Horn y Cattell, 1966) y se refleja en el conjunto de hábitos, capacidades y conocimientos que el adulto desarrolla y prefiere a otras en base a la experiencia de vida y a los factores hereditarios. Esto hace que algunas habilidades mentales se desplieguen en mayor medida y otras pierdan fuerza.

- Llega a ser *objetivo*: el adulto es capaz de ver la realidad con independencia de sus sentimientos y valoraciones personales.

A estas características se suman otras que se vinculan con la autogestión o el autoaprendizaje que predomina en esta etapa de la vida (D'anna y Hernández, 1998)

- Es *lento* para incorporar información, como consecuencia del esfuerzo que implica relacionar el conocimiento teórico con el práctico.

- Necesita *integrar y analizar* todo lo que aprende.

- Es *funcional* porque trata de aplicar lo aprendido y de lograr cambios en su realidad laboral y personal.

- Es *generativo*, en tanto genera producciones por su creatividad y capacidad de autodiscusión.

Una cuestión a destacar es que el adulto tiene la tendencia a acumular conocimientos en forma pasiva, que incide a que se dedique más a buscar información que a desarrollar el saber propiamente dicho. Lo cual marca la importancia de ofrecer situaciones de aprendizaje que se vinculen con la vida cotidiana, laboral y con los conocimientos previos de la persona y que favorezcan el despliegue del saber.

1.5 . El aprendizaje autónomo en el adulto

Lo anteriormente tratado, trae propicio hacer referencia al aprendizaje autónomo. El término “autonomía” ha suscitado numerosos debates y posee varias acepciones con respecto a lo que realmente significa en la práctica de la enseñanza y del aprendizaje. Para determinadas situaciones, significa resolver, estudiar o hacer algo en un lugar o espacio temporal, con ayudas y apoyos específicos, que el estudiante se busca por sí mismo. Con las tecnologías de la información y la comunicación, puede significar trabajar “online”. También

puede considerarse aprendizaje autónomo aquel que se realiza fuera de las condiciones de formalidad institucional y curricular.

Si bien estos significados responden al término referido, en líneas generales puede decirse que el aprendizaje autónomo en estos casos reflejará una conducta del estudiante que se orienta fundamentalmente a dar respuestas a las demandas específicas de conocimiento formuladas por el profesorado, y escoge por sí mismo solo aquellas condiciones contextuales (de tiempo, lugar, herramientas, etc.) que estime necesarias para elaborar esas respuestas. Es decir, la autonomía se concede con respecto a las condiciones pero no sobre el resultado o producto del aprendizaje (Rué, 2009).

El concepto aludido remite a su propia raíz etimológica, a una concepción normativa, es decir, la capacidad de dotarse uno mismo de las reglas, de las normas para el aprendizaje, en función de sus diversos niveles de exigencia, sin eludir por ello a dar cuenta de sus procesos y de sus resultados (De la Vega Hazas Ramírez, 2000). Tener un profesor es tener alguien ante quien interrogarse, responderse y a quien responder. Este concepto se confrontaría con lo que es el aprendizaje “independiente” en la medida en que la autonomía en el aprendizaje se concibe en relación a determinado nivel de exigencias. El estudiante en una situación de aprendizaje no puede prescindir de un profesor, del programa, del contexto curricular, etc. tal como puede hacerlo alguien que decide aprender algo por su propia cuenta, al margen de que exista reconocimiento y marco institucional, a la manera autodidacta.

La preocupación por su estudio suscitó numerosas investigaciones en el ámbito académico y con basamentos teóricos diversos. Ello también llevó a que se utilizaran otros sinónimos para hacer referencia al mismo constructo, como “aprendizaje autorregulado” o “self-regulated learning” en los países de habla inglesa. En un primer momento, la investigación se centró en los aspectos intelectuales que intervienen en el aprendizaje, sobre todo por la repercusión que generaron los estudios de Flavell (1979) sobre la “metacognición”. Posteriormente, teóricos socio-cognitivos (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000), no solo incluyeron la variable contextual y la afectivo-motivacional en su abordaje, sino que también ofrecieron una definición concreta sobre el constructo. Así, Pintrich (2000) explica que “es un proceso de construcción activa por el cual los estudiantes, sobre la base de las metas de

aprendizaje que eligen y de la influencia ejercida por el contexto, intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta⁴ (Pintrich, 2000:453).

De esta manera, se incluyeron otros factores que vehicularizaron su abordaje, entre ellos: la regulación de la cognición, del comportamiento, de los afectos y de la motivación, y del contexto. En general, a través de ellos se demostró que la autorregulación no es una capacidad innata o que se alcanza a una determinada edad del ciclo vital, sino que puede adquirirse y/o perderse a través del proceso educativo por el que se transite. Asimismo, se ha visto cómo los estudiantes que poseen un mejor rendimiento son aquellos que manifiestan ser más autorregulados.

De allí que la institución universitaria tenga entre sus objetivos promover estudiantes autónomos (Rue, 2008). Pero ¿Cómo lograrlo? Más aún si se trata de alumnos adultos.

Las condiciones del mundo actual requieren de períodos escolares de aprendizaje a lo largo de toda vida en los que los cuatro pilares de la educación -aprender a conocer, aprender a hacerse, aprender a vivir juntos, aprender a ser- son pieza clave en una nueva visión de la educación superior (Gutiérrez Rico, 2008). Toda institución educativa debe incentivar a los estudiantes a desarrollar las capacidades, estrategias y recursos personales con los que puedan acceder por sí mismos al conocimiento, a diferencia de un sistema que hace referencia a captar e interiorizar un programa de datos ya establecidos.

Cuando los aprendices son competentes para utilizar adecuadamente los procesos implicados en el aprendizaje y, asimismo, son capaces de controlarlos y evaluarlos, se está hablando de aprendizaje autónomo. (Rodríguez González, 2006). Sin duda, para lograr esta capacidad, se debe contar con estudiantes que estén motivados por adquirirla. Es a este constructo al que se dedica el siguiente capítulo.

⁴ Traducción de la autora.

CAPÍTULO 2. LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Capítulo 2. La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje

Intentar definir lo que es la motivación lleva a encontrar distintas conceptualizaciones que se ocupan de explicarla. Varias preguntas pueden desencadenarse al dar una mirada comprensiva ante lo que pasa cuando se está motivado. ¿Es interior o exterior al hombre? ¿Qué es este fenómeno que repercute y como consecuencia inclina el accionar del hombre hacia tal o cual pretensión? ¿Es un movimiento interior o exterior? También se disparan algunas palabras con la intención de explicarlo: motor, movimiento, acción interior o exterior.

Varios autores se han dedicado en exponer teorías, definir el concepto y dar luz a una situación humanamente imprescindible que permite a la persona ponerse en camino hacia aquello que aspira.

2.1. Definición general y algunos modelos teóricos. De la teoría de la motivación de Logro a la Teoría de la motivación humana

Existe un gran interés por estudiar el concepto de motivación en vinculación con el ámbito laboral y académico. Así, muchos autores lo han abordado. Tal es el caso de Bernardo Carrasco (2004) que se plantea diversos interrogantes en relación al concepto, como ¿Qué sentimiento interno nos mueve a hacer algo? ¿En qué campo actúan las motivaciones humanas?

Según la Real Academia Española (2001a) “motivar” es dar una causa o motivo. Deriva etimológicamente del término latino *motus* que significa “movido” ó “movimiento”. Para definir el concepto: originar, impulsar, causar, estimular o animar son algunas palabras que nuestra lengua nos provee para hacerlo.

Es pertinente una definición que sostiene que motivación es el conjunto de factores (personales y sociales, actuales e históricos) que inciden en la dirección eficaz de un comportamiento (García Pintos, 2011). El autor coloca a la motivación como factor interno de la persona, el que es movido por incentivos, factor externo.

En otra definición encontramos que la motivación es un fenómeno complejo que está condicionado por innumerables factores. Motivo, motor y motivación tienen la misma raíz que implica acción (Miguez Palermo, 2005).

También puede afirmarse que la motivación hace referencia al proceso que instiga y logra mantener una actividad en forma continuada hacia una meta (Ottobre, 2011). El mismo autor sostiene que en educación no existe una clasificación única de motivación, sino que varía de acuerdo al objeto con que esté relacionada. A saber:

1. En relación con la tarea o intrínseca: el alumno se ve reforzado a partir que domina el objeto de estudio (...)
2. Relacionada con el yo (autoestima): en las acciones dirigidas a aprender, el alumno forma una idea positiva sobre sí mismo (...)
3. Centrada en la valoración social: basada en la aceptación y valoración de aquellos a quienes el alumno considera superiores.
4. Motivación que apunta al logro de recompensas externas: relacionada a los premios o regalos al lograr el resultado esperado.

Algunos apartados que el mismo autor presenta (Ottobre, 2011) en una hoja de ruta, como por ejemplo motivación y desafío, motivación y creatividad, motivación y afecto, motivación y juego, motivación y humor, entre otros, llevan a pensar este fenómeno como parte de un componente cultural y, como consecuencia, sostener que mucho de lo que hace a la motivación de una persona se relaciona con su contexto cultural. Anteriormente se esbozó mínimamente la teoría según la cual lo genético con el aporte de lo ambiental y las experiencias vividas, pueden configurar e influir en el desarrollo biológico de una persona.

En una arista más global y primigenia para tratar el tema, se concluye que la influencia de lo cultural incide en forma determinante sobre las motivaciones de una persona. En estas ideas, se ve ilustrado como lo que “la condiciona consciente e inconscientemente, y está detrás y alrededor y encima de todo.

Más aún, está dentro de cada pensamiento, porque se absorbe con la observación, se mama desde la cuna, se desarrolla en lo social, se come, se bebe, aflora en cada acto, en cada idea, en cada actitud (...) Las motivaciones cuando tienen que ver con los deseos, con el amor, con las ilusiones, con las expectativas, con las esperanzas, con lo soñado, con lo buscado, empujan a cambios impensados y a ponerse en marcha...”⁵.

En una línea similar a lo expuesto, Nuttin (1982) estudia la motivación como el aspecto dinámico de la relación de una persona con el mundo, que concierne a la dirección activa de la conducta hacia ciertas categorías preferenciales de situaciones o de objetos.

Para este autor, en el estudio de la motivación ocupan un lugar central los procesos mediante los cuales las necesidades se transforman en fines y proyectos de acción. La conducta se define como una respuesta significativa ante una situación, en un fenómeno global integrado por todos los procesos y funciones psíquicas de la persona en su relación con el mundo (Nuttin, 1982). Es en esta vinculación “yo-mundo” en la que no solo se configura la personalidad, sino que también las necesidades básicas, [biológicas o de supervivencia, afectivas, espirituales] de todo ser humano se “canalizan” en función al fin de vida elegido, hacia el que se dirigen todas las cualidades, otorgando unidad y coherencia, un perfil propio y una gran eficacia (González y Daura, 2012).

La perspectiva desarrollada por Nuttin (1982) es, a nuestro entender, la que llega a dar una respuesta integral sobre el constructo, ya que lo vincula con el desarrollo de la personalidad y con la “perspectiva de futuro”, concepto que aquí no será desarrollado por su extensión⁶.

De igual manera viene oportuno citar lo que Nuttin expresa que, por un lado, "el hombre, más que adaptarse simplemente al mundo, busca adaptar el mundo a sus proyectos..." (Nuttin, 1967:12, en D'Angelo Hernández, O, 2000); y por el otro, "el proyecto de futuro introduce una cierta unidad en el conjunto de actividades que forman parte de, él. Así la suma enorme de comportamientos

⁵ Ver Anexo IX.

⁶ Para profundizar su estudio puede consultarse la obra: Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Lovaina, Bélgica: Presses Universitaires. También: González, M. y Daura, F. T. (2012).

realizados, por ejemplo, en vista de la preparación de una carrera y de la realización progresiva de un proyecto en la vida social, forma cierta unidad de conducta y de motivación. Cada segmento de comportamiento que se inserta en esta *perspectiva de vida* no es más que artificialmente aislado del proyecto de conjunto del que forma parte". (Nuttin, 1967:4, en D' Angelo Hernández, O., 2000).

Es en esta vinculación "yo-mundo" en la que no solo se configura la personalidad, sino que también las necesidades básicas - biológicas o de supervivencia, afectivas, espirituales- de todo ser humano se "canalizan" en función al fin de vida elegido, hacia el que se dirigen todas las cualidades, otorgando unidad y coherencia, un perfil propio y una gran eficacia (González y Daura, 2012).

Es en virtud del proceso de "canalización" o de personalización de las necesidades, según el cual, se desarrollan las potencias que están vinculadas a ellas, mientras que otras pierden fuerza al no estar relacionadas con el fin elegido como valor integrador y unificador de la propia vida (Vázquez, 2007).

La constitución de la identidad de la persona remite a todo lo anteriormente expuesto, que la envuelve y la define culturalmente, y que será el soporte de las decisiones que tome en su vida. Lo que una persona recibe desde su hábitat, su ambiente, su realidad, su contexto cultural (idioma, costumbres, tradiciones, el medio ambiente, etc) la va demarcando interiormente, y hará que luego, en lo exterior, busque lo que la satisfaga y le ayude a responder sus inquietudes, poniéndola en movimiento detrás de sus aspiraciones. Es decir, una persona influenciada culturalmente, va a conservar intrínsecamente la necesidad de seguir cultivándose, va a estar en una permanente tensión y apertura que le permitan desarrollarse y crecer.

2.1.1. Un breve recorrido histórico sobre el estudio de la motivación

Muchas de las exposiciones que actualmente existen sobre la motivación coinciden en distinguir tres grandes direcciones teóricas en el tema: la *biologista*, la *conductista* y la *cognitivista* (Vázquez, 2007 en González y Daura, 2012).

En la primera, que tuvo gran influencia entre 1920 y 1960, tiene gran peso la influencia del evolucionismo, que dio lugar a las teorías clásicas de la motivación, entre ellas la de McDougall y la de Freud. En la segunda, se explica que el origen de las conductas está en los estímulos recibidos y en las asociaciones y el refuerzo aprendido (Vázquez, 2007 en González y Daura, 2012).

Las teorías cognitivistas, por su parte, tienden a reducir el momento afectivo-tendencial a los procesos de conocimiento, otorgándole la función de ser el origen de la conducta (Vázquez, 2007 en González y Daura, 2012); los modelos conceptuales que surgieron dentro de este enfoque están centrados en la experiencia consciente, el interés por la motivación de rendimiento y su importancia, junto con los logros en la vida personal, el valor otorgado a la meta y las expectativas de logro (Herrera, 2004, en Naranjo Pereira 2009). De hecho, este enfoque es el que continúa teniendo gran incidencia en la actualidad, sobre todo a partir de la centralidad del estudio del autoconcepto (Naranjo Pereira, 2009).

Entre las vertientes que se destacan en el estudio de la motivación se encuentran la *Teoría de la Motivación de Logro* (Atkinson, 1964) y la *Teoría de la Motivación Humana* propuesta por Nuttin (1982) (Vázquez y Rapetti, 2006 en González y Daura, 2012).

La Teoría de la motivación de logro, explica que la conducta se orienta en base a las tendencias de aproximación al éxito y de evitación del fracaso que el sujeto posee. De allí que la motivación se origina en base al valor que se concede a lo que se espera lograr y a la expectativa de éxito que tenga el sujeto. Estos dos aspectos, el valor de la tarea y la expectativa de éxito, posteriormente, dieron lugar a distintos constructos teóricos sobre el valor, el tipo de metas, las creencias o las expectativas de éxito (González y Daura, 2012).

Por lo visto en el marco propuesto, de todas las conceptualizaciones desarrolladas por los distintos autores, la teoría de Nuttin es la que se considera como la más exhaustiva y profunda, ya que en ella, la fuente misma de la motivación la constituye la personalidad ideal y el fin elegido para la propia vida.

El recorrido sintético que se presenta sobre las diferentes definiciones y conceptualizaciones en relación a la motivación se considera necesario para delinear lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno adulto, cuando ya la instancia de la vida en la que se encuentra lo predispone a una actitud madura, de experiencias vividas y de lo futuro por experimentar que se le presenta como incentivo permanente. Movimiento, motor, inicio, incentivo, energía, acción, dinamismo, individuo, dirección, proceso, conducta, reto, son términos claves para dibujar lo interior en la persona adulta en relación a su motivación.

2.2. Vinculación de la motivación con el proceso de enseñanza y aprendizaje

En el apartado dedicado al aprendizaje autónomo, se hizo referencia a que los teóricos socio-cognitivos fueron quienes lograron incluir la variable motivacional en el estudio del aprendizaje. Si bien esta idea, hoy en día parece una cuestión obvia, fue un gran avance para ese momento y aún continúa siéndolo.

Pintrich (2000; 2004; Pintrich y De Groot, 1990), explica que para alcanzar un buen rendimiento académico no solo se necesitan los elementos cognitivos, sino también los motivacionales y afectivos. Para profundizar sus ideas, describe que los primeros están conformados por:

- las *estrategias metacognitivas*: planificación, seguimiento y modificación de la cognición.

- la *gestión del tiempo y el control del esfuerzo* o *estrategias de administración de recursos*: se refieren al esfuerzo para hacer una tarea académica, a la administración del tiempo, al control del ambiente y a la búsqueda de ayuda de otras personas.
- las *estrategias cognitivas*: que se seleccionan para estudiar (como la repetición, la elaboración, la organización).

Los factores afectivo-motivacionales están conformados por tres tipos de componentes (Pintrich, 1998):

- los *componentes de expectativas*: las creencias positivas o negativas que se posean sobre la capacidad personal para realizar una tarea.
- los *componentes de valor*: son la importancia que se otorga a las actividades académicas y se vinculan con *la orientación hacia las metas y el valor de la tarea*.

En relación a las metas, pueden existir metas intrínsecas (como obtener mayores conocimientos sobre determinado tema, etc.) y metas extrínsecas (recibir consideración por parte de otras personas); pero las primeras son las que permiten que el estudiante se sienta capaz de trabajar con empeño y perseverar hasta finalizar una actividad independientemente de las dificultades que se presenten. “De allí que son las metas que mejor responden al qué, al porqué y al cómo de las acciones académicas que se efectúan, modificando directamente el desenvolvimiento de otros procesos autorregulatorios (Pintrich, 2000, en Daura, 2010).

En relación al valor de la tarea, se hace ostensible especialmente cuando el estudiante otorga una valoración utilitaria a la actividad académica, que influye en el compromiso frente al aprendizaje.

- los *componentes afectivos* son los sentimientos y afectos que se tienen sobre sí mismo y sobre las actividades a realizar, que en última instancia expresan la autoestima y los sentimientos de autoeficacia que posee la persona.

Más allá de la distinción que Pintrich (1998; 2000) realiza sobre los componentes motivacionales, que son en sí mismos útiles a la hora de estudiar este constructo, consideramos que por sobre ellos está la noción que sobre el mismo concepto desarrolla Nuttin (1980, 1982).

El abordaje de la motivación demuestra diversas vertientes en su tratamiento. Algunos autores lo estudian focalizándose en su aspecto intrínseco, otros se balancean hacia lo extrínseco, hacia lo trascendente, o a los componentes de expectativas. No obstante, aquí se sostiene que una visión integral sobre el constructo tiene que efectuarse en coherencia con la realidad de la persona humana. Sin profundizar en su definición, cuestión que excede los temas centrales de la presente investigación, se la concibe como un ser corporal y espiritual, con una área biológica, psicológica, social y espiritual, que abarca cada uno de los tipos motivacionales aludidos.

CAPÍTULO 3. EL ROL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Capítulo 3. El rol del docente universitario

3.1. Particularidades de su rol y de su función

Ser profesor universitario es un modo de ser y crea carácter. Si se desdibuja ese carácter, si no se desarrollan las virtudes que se desprenden de él, entonces la universidad languidece, su existencia es puramente nominal (Polo, 1994).

La clave de una institución universitaria son sus profesores, no obstante, también hay un *interjuego* entre el nivel alcanzado por sus docentes y por toda la institución en su totalidad (Polo, 1994).

Esta breve introducción da pie a una incipiente labor para delinear la figura del profesor universitario y lo que le ocupa ante el desafío de los nuevos retos que presenta la educación frente al que debe actuar con idoneidad.

Autores que se focalizan en la figura del docente hacen su aporte respecto a su rol y sostienen que en el ámbito universitario debe tener las competencias para desarrollar metodologías activas de enseñanza e incluir una evaluación formativa clara y coherente con los objetivos de aprendizaje. Se considera además que es menester, antes de organizar su asignatura, que planifique las experiencias de enseñanza-aprendizaje, a las que luego deberá motivar, evaluar y retroalimentar, entre otros aspectos esperables de su desempeño (Benito y Cruz, 2005; Coll, Palacios, Marchesi, 2008, en Salas Velasco, 2007).

En términos conceptuales la identidad docente se define a partir de preguntas como: ¿Quién soy como profesor?, ¿cuáles son los significados vinculados a mí mismo en mi trabajo?, ¿qué tengo que hacer y por qué? (Day, 2006, en Contreras, Monereo y Badia, 2010). Las respuestas a estos interrogantes abordarán dimensiones de la identidad que han sido descritas en la literatura, y que aluden a roles profesionales, las concepciones y principios

sobre la enseñanza y el aprendizaje, las estrategias utilizadas y los sentimientos asociados a la labor docente (Contreras, Monereo y Badia, 2010).

La enseñanza no es un oficio de instruir o dar cultura a quien carece de ella, reza la afirmación que la define como una profesión social comprometida con los valores y dispuesta a defenderlos, y coloca al profesor como persona conectada a los valores, allí donde esté, ya sea dando clase, reunido con otros compañeros, dialogando, paseando o viendo cine. No deja de ver la cara formativa de cuanto sucede a su alrededor. Por eso podemos decir que su gran libro es el mundo. Pero hay que saber leer en ese gran libro que es el medio (De la Torre, 2000:3). Una cuidada imagen que vale rescatar para captar la esencia de su ser educativo.

El profesor universitario, en forma permanente, transmite saber profesional y valores, aspectos que representan y fundan su autoridad en la materia. Podemos vincular este tema con lo que Hunter (2002) desarrolla sobre la verdadera esencia del liderazgo, a lo que aquí se trae a colación con la intención de ilustrar cómo debe ser la acción que ejerza el docente con el fin de formar al estudiante que aún está en vilo por crecer exterior e interiormente. El autor mencionado sostiene que la *gran paradoja* o ambivalencia consiste en que el éxito de la dirección de cualquier tipo de empresa -familiar, laboral, etc.- se fundamenta en el servicio.

El servicio, como valor a rescatar, tiene tres componentes: sacrificio, servicio e influencia que en su coadyuvan a ejercer una sana autoridad (Hunter, 2002), frente a ello, la figura del docente, que tiene la responsabilidad de enriquecer al aprendiz, tiene que nutrirlo y ayudarlo a madurar con servicio y autoridad.

3.2. La formación inicial y continua del docente

La formación inicial y permanente del docente universitario es necesaria e imprescindible en la universidad actual. La primera es aquella que se realiza con la finalidad de obtener una titulación que valide el actuar en un área del saber y en un tipo de institución educativa determinada. La formación continua o permanente es la que se presenta en forma simultánea y/o posterior a la inicial, y es la estrategia necesaria para enriquecer el propio quehacer a fin de contar con mejores herramientas y conocimientos (Daura y Amarante, 2011:2).

Ambas, tienen que tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan y deben brindar contenidos innovadores y útiles, que generen elementos de discusión y propongan alternativas basadas en la participación, colegialidad y colaboración entre el profesorado.

Una interesante mirada es pensar al docente para el siglo XXI desde una óptica de *interacción socioafectiva* (De la Torre, 2000). Es decir, un formador innovador y creativo que facilite el desarrollo de todas las potencialidades humanas. No sería la imagen de técnico, ni terapeuta, ni político, sino la de asesor y facilitador de aprendizajes, con apertura a crear ambientes, climas, situaciones, contextos estimulantes en los que el discente se implique en un proceso de autoaprendizaje. Tener visión de futuro para acometer el presente. Tener mucho de *gerente* de información, de medios, de espacios y tiempos, para que sepa aprovechar el momento oportuno para motivar (De la Torre y Barrios, 2000).

No basta con solicitar formación al profesorado universitario, sino analizar qué tipo de formación, qué temas explícitos e implícitos supondrá y qué modelo docente desea resaltar. En el caso de que institucionalmente existiera una formación inicial y permanente del profesorado universitario, es importante interrogarse ¿Qué modelo de formación se desea que predomine? ¿Qué tipo de planificación, metodología y evaluación, se tratará de brindar en esa formación? (Imbernón Muñoz, 1999:124).

Continúa el mismo autor afirmando que dicho concepto es importante que se lo ubique en el contexto universitario. La universidad es una institución que

tiene sus características y su cultura organizacional; asimismo, tiene que estar al servicio de la sociedad, lo cual no significa que deba transmitir la tradición que ella ha generado y genera, sino analizar críticamente todo aquello que la compone, cómo lo transmite y qué repercusiones tiene fuera de sus fronteras.

En el seno de esta institución se interrelacionan tres factores: la formación, la investigación y la gestión, ya que debe ocuparse por la innovación individual investigadora, del contenido de la enseñanza y de la trasmisión de conocimientos con el fin de propiciar cambios de proyección en el exterior. Es allí en donde el docente tiene que ser un agente cultural importante en su entorno (Imbernón Muñoz, 1999:125).

3.2.1. Breve estado de la cuestión de las ofertas educativas universitarias para docentes

Los nuevos modelos educativos plantean centrar el aprendizaje en el estudiante y ubicar al docente como guía y orientador del proceso, para lo cual tiene que poseer una visión y actuación estratégica (Gutiérrez Rico, 2008).

Junto a ello, en la educación superior, se ve un incremento tanto de población “tradicional” (jóvenes en edad de estudiar en la universidad) como de públicos no habituales: adultos, con y sin formación previa, con necesidades de capacitación, con inquietudes de desarrollo personal y profesional, que habitan en lugares con difícil acceso a las universidades tradicionales, que trabajan y por tanto tienen poca disponibilidad de tiempo.

Esto lleva a plantearse quiénes son los que acceden a la educación superior hoy y cómo se puede ayudar a aquellos que se les presentan obstáculos para recibir este beneficio⁷. Al respecto, las políticas públicas

⁷ “El Art. 11 de la Ley Nacional de Educación N 20.206 explicita los derechos de todo ciudadano a recibir una educación integral (Cfr. La Ley de Educación Nacional N° 20.206, en su apartado: Título I – Capítulo II – Art. 11.).

proclaman la necesidad de incrementar las oportunidades de formación en los jóvenes y la población en general⁸.

Para dar respuestas a las demandas planteadas se crearon diversas propuestas, muchas de ellas exitosas: educación tradicional a distancia, por radio, por televisión, satelital y en años recientes a través de campus virtuales, aprovechando y haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información, dando así solución a problemas como la distancia, tiempo disponible, ritmo de estudio, etc. Asimismo, para aquella parte de la población que por diversas causas se ve impedida de realizar una educación de sistema tradicional y es capaz de desenvolver un aprendizaje autónomo, se presenta el sistema de alternancia pedagógica, dado que para muchos adultos que quieren o necesitan un título superior universitario, la estructura y la organización educativa tradicional pone significativas barreras de acceso (García Marirrodiga, y Durand, 2009).

La Alternancia es un sistema educativo que se originó en Francia en 1935, en el ámbito rural, e implica “alternar” el aprendizaje entre períodos desarrollados en la escuela y lapsos en el campo laboral con lo que establece una construcción de conocimientos entre ambas instancias.

En sus comienzos, las instituciones educativas organizaban el ciclo escolar de los alumnos con estancias de trabajo práctico en las explotaciones rurales y en el centro de formación, de manera que los jóvenes no abandonaran su trabajo para proseguir los estudios medios, sino que fueran y vinieran de la explotación a la escuela y resignificaran en un ámbito lo aprendido en el otro.

El impulso de la creación del sistema partió del padre Granereau y de un grupo de padres y colaboradores que se responsabilizaron colectivamente del centro de formación y crearon de este modo la *Maison Familiale*. Al poco tiempo, el movimiento inicial se transformó en Pedagogía de la Alternancia, y se difundió primero por los países europeos y después por todo el mundo (García Marirrodiga y Durand, 2009).

Algunos autores (Marirrodiga y Durand, 2009, entre otros), se han detenido específicamente en este tema e intentan mostrar que la alternancia

⁸ Se entiende por políticas públicas como aquellas líneas de acción que apuntan a satisfacer el interés público y tienen que estar dirigidas o encaminadas hacia el bien común, lo que permite un bienestar, una mejora en la calidad de vida o en la expresión de la dignidad de las personas sin dañar a otros (Fueyo, 2011).

también es posible como esfuerzo cooperativo e interdisciplinario en el nivel universitario. Es allí en donde los propios estudiantes pueden colaborar en la reflexión sobre su perfeccionamiento de una manera rigurosa y pasar de ser actores pasivos a protagonistas principales del proceso de perfeccionamiento, en una suerte de *formación-acción-investigación* universitaria.

Lo que resulta más notorio de la propuesta es la manera en que tantos los profesores como los estudiantes se evaden del modelo del *magister dixit*, a partir del cual todo conocimiento sólo puede proceder de los docentes y de la enseñanza tradicional, y reeditan la mejor tradición medieval universitaria en la que profesores y estudiantes son coproductores del saber experto. El trabajo colectivo que resulta de esa interacción articula disciplinas, centra la enseñanza sobre el aprendizaje autónomo que integra instancias del trabajo profesional a las tareas universitarias, y conjuga el saber experto con el saber de la experiencia y de la situación (García Marirrodriaga y Durand, 2009).

Entre algunas de las ofertas educativas para adultos y enmarcada dentro del sistema de alternancia se circunscribe la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa, campo en el que se ha recortado este trabajo, que ofrece a directivos de colegios y a quienes pretendan serlo, el acceso a “una formación académica de grado universitario que los jerarquiza y les confiere los conocimientos y habilidades necesarios para ser protagonistas de reales mejoras del sistema educativo, o en situaciones de educación no formal” (Gaitán de Casiva, 2004).

Esta carrera, al tratarse de un “Ciclo de Completamiento” de dos años de duración, está dirigida a docentes y directivos que tengan como formación de base una carrera de grado universitario o terciario, debiendo ser en este caso, de tres o de cuatro años de duración (Daura y Durand, 2009).

Su plan de estudios, guarda su riqueza y atractivo por la variedad y relación establecida entre los espacios curriculares que lo conforman; es flexible por la forma en que están dispuestas las asignaturas y se organiza en tres trayectos curriculares transversalmente vinculados, a saber: Fundamentos de la Educación, Organización y Gestión, y Epistemología e Investigación (Daura y Durand, 2009:5).

El trayecto Fundamentos de la Educación brinda las bases para conferir “identidad a la formación y profesión” y para construir un modelo de

organización y de gestión sobre el cual, cada centro educativo debe desarrollarse y lograr su misión (Gaitán de Casiva, 2004, en Daura y Durand, 2009:5).

Un segundo trayecto (Organización y Gestión) pretende brindar formación e “idoneidad científica y tecnológica” mediante la cual el alumno se forme “para asesorar, guiar, coordinar y evaluar de modo responsable la participación de los distintos actores educativos y orientar la toma de decisiones que inciden sobre la institución educativa, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su concreción” (Gaitán de Casiva, 2004). A través de todos los espacios curriculares que conforman el trayecto, se pretende dictar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales “en orden a encarnar [virtudes] tales como: integridad personal, coherencia de vida, madurez emocional, (...) solidaridad, (...), generosidad (...) optimismo” (Gaitán de Casiva, 2004), a las que agregamos la prudencia y la fortaleza que se vinculan con las primeras (Daura y Durand, 2009:5).

Interesante es poner en relieve que el matiz innovador en forma constante lo da el trayecto de Epistemología e investigación que actúa a manera de “hilo conductor” de los otros módulos, a través del abordaje transversal de las materias que lo conforman y en forma particular, de las habilidades y actitudes que se busca desarrollar en los alumnos. De allí que tenga asignada la mayor carga horaria, para dar prioridad a la producción de una tesis de investigación que actúa a manera de “contenido organizador” (Daura y Durand, 2009).

3.3. El docente como agente motivacional

Para motivar hay que estar personalmente motivado y si bien la motivación no surge solo del ser personal del docente o del alumno, sí la favorece la relación de ambos. El profesor debe procurar desde su propia motivación que

los estudiantes perciban que el aprendizaje abre nuevas posibilidades (Villanueva, 2009).

Este aspecto puede considerarse como una fuente de la motivación, a la que se suman (Bernardo Carrasco, 2004b):

- a. La personalidad del profesor: su presencia física, su voz, su entusiasmo, su dinamismo, su firmeza y seguridad. Una personalidad sugestiva y estimulante, con acentuada característica de liderazgo democrático.
- b. El material didáctico utilizado.
- c. El método o modalidad de trabajo propuesta por el profesor (debates, interrogatorios, coloquios, enseñanza participativa, etc.).
- d. Las necesidades del educando, que pueden ser de naturaleza biológica, psicológica o social.
- e. Los acontecimientos de la actualidad.
- f. Las referencias sobrenaturales.
- g. La tendencia a la experimentación.
- h. Las aspiraciones.
- i. La competición, etc.

También es necesario considerar la etapa de la vida en la que se encuentra el alumnado, junto con sus características evolutivas, madurativas, cognitivas y, más aún por tratarse de estudiantes adultos, el proyecto de vida que tienen.

Otro aspecto útil a tener en cuenta son los posibles motivos que pueden presentarse en la población estudiantil y que orientan el comportamiento, ya que ello permite desarrollar acciones que favorezcan la motivación por aprender.

En la etapa del alumno adulto podrían describirse las relacionadas con (Bernardo Carrasco, 2004b):

- *Motivos cognoscitivos*: necesidad de entender, saber, descubrir, crear, explorar, afrontar retos, obtener satisfacción por medio del aprendizaje, tomar decisiones autónomas, lograr la realización de planes y la resolución de problemas.
- *Motivos Auto-constructivos y de mejora social*: necesidad de intimidad, compromiso, independencia, autodeterminación, búsqueda de la madurez y de desarrollo de las propias capacidades.

- *Motivos de seguridad, dignidad y comunicación personal*: la seguridad y la dignidad se realizan, aunque de distintas maneras, en la comunicación (Bernardo Carrasco, 2004b). Nos aseguramos y dignificamos cuando podemos comunicar y comunicarnos, lo cual va reforzando lo que opinamos y enriqueciendo modos de pensar y obrar.

Puede decirse que en la comunicación se halla la máxima realización de la seguridad y la dignidad, puesto que en tanto se busca el apoyo de los otros, el hombre se siente más seguro; en tanto que la comunicación significa proyección en los demás, es la más alta dignificación de la persona humana (Bernardo Carrasco, 2000).

De la Torre (2000) describe una serie de puntos que pueden considerarse en el momento de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje para incentivar la motivación:

- ✓ *Integración* conceptual curricular y personal. Es el principio de la interdisciplinariedad.
- ✓ *Colaboración* y trabajo conjunto tanto del profesorado como del alumnado.
- ✓ *Interacción*. Es el concepto que mejor define el enfoque de la enseñanza. Lo que somos, tenemos, y aspiramos a ser, es fruto de la interacción o intercambio de cualidades, capacidades, condiciones, relaciones, etc. que nos rodean.
- ✓ *Búsqueda de la calidad*, no conformándose con hacer las cosas sino tratando de hacerlas bien.
- ✓ *El cambio como organizador conceptual*. En educación, las cosas no son de forma estática, sino que son en cuanto establecemos relaciones significativas con ellas y esas relaciones las modifican permanentemente. El diálogo, la comunicación, la interacción, producen cambios de mayor o menor intensidad en las personas. El cambio debiera ser, para el docente en formación, una actitud, un lenguaje, un nuevo instrumento conceptual. La formación hemos de entenderla no en sentido de asimilación de contenidos sino de cambio de significados, de

ampliación de la conciencia. Formar es desarrollar la conciencia personal y social de cuanto nos sucede⁹.

Ingredientes puntuales permiten abordar la innovación en la estrategia y dirigirse hacia donde el término conduce, al afirmar que como tal debe formar parte de los conceptos y creencias del profesorado que tiene ansias de progresar, que se toma la enseñanza como profesión, que quiere estar en consonancia con su tiempo.

Dentro de las múltiples innovaciones curriculares cobran relevancia las referidas a las estrategias docentes. En ellas confluyen cambio de roles, de relación, de clima, de objetivos y evaluación del rendimiento académico. Al respecto Dyer expresa:

“las escuelas, deben convertirse en lugares repletos de inquietudes y preocupaciones, centros poblados de profesores que sepan que enseñar a las personas es amarlas, tener ideas positivas acerca de la curiosidad natural y saber que al control de sus propias vidas debe proporcionársele al menos tanta atención como a la geometría y la gramática” (Dyer, 1998:88, en De la Torre, 2000).

Este pensamiento obra de corolario al incluirlo en este apartado. Brinda claridad sobre el sentido con que el docente universitario debe contemplar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante adulto.

⁹ Puede consultarse desarrollo de la temática en De la Torre, S. 2000. *Estrategias didácticas Innovadoras. Octaedro. Barcelona.*

**CAPÍTULO 4. LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y SU FINALIDAD
DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL
CONTEXTO UNIVERSITARIO**

Capítulo 4. Las Estrategias Pedagógicas y su finalidad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario

4.1. Las estrategias y su vinculación con las técnicas de enseñanza

Algunos autores consideran que las estrategias de enseñanza son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que se persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bernardo Carrasco, 2004a;)

Es relevante mencionar que las estrategias de enseñanza, conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes son componentes fundamentales del proceso de aprendizaje.

Hay una imperiosa necesidad de enfrentar la formación docente en educación superior, más aún cuando la actividad del profesorado debe favorecer el desarrollo integral de la persona y formar ciudadanos responsables, informados, comprometidos para actuar en pro de un futuro mejor para la sociedad.

En una interesante investigación realizada en el año 2008 por la Universidad Privada de Colombia, entre sus conclusiones se desprende que prácticamente todos los directivos docentes entrevistados coinciden en que las carencias pedagógicas de los profesores dificultan la transmisión del conocimiento y hacen complejo en proceso de aprendizaje para el alumno¹⁰.

¹⁰ Se desprende también de esta investigación que la calidad de las prácticas pedagógicas es un factor estrechamente relacionado con la deserción y con los resultados de los estudiantes en las pruebas ECAES (exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior. Pruebas académicas de carácter oficial y obligatorias que forman parte, con otros procesos y acciones,

Estos resultados condicionan directamente para replantearnos cuán delicado es centrar la adecuada atención a las estrategias docentes ya que en ellas se concentra mucho la incidencia y calidad del proceso de aprendizaje.

Para embarcarnos en delinear con más precisión lo que es una estrategia y cómo se diseña, una definición inicial marca el trazado del término. “Estrategia” procede del ámbito militar, en el que se la entiende como “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” (Gran Enciclopedia Catalana, 1978, en Monereo, C. 1998). La actividad del estratega consiste en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consiga la victoria. En este entorno los pasos o peldaños que forman una estrategia son llamados “técnicas” o “tácticas”.

Varios autores han explicado qué es y qué supone la utilización de estrategias a partir de esta primera distinción entre una técnica y una estrategia. Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas puedan considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991, en Monereo, C. 1998).

La conformación de una estrategia se facilita cuando el docente se centra en los objetivos de enseñanza-aprendizaje que persigue. Cuando, como profesor, se espera que los estudiantes conozcan y utilicen un procedimiento para resolver una tarea concreta, las actividades que se planteen irán encaminadas a asegurar la correcta aplicación de ese procedimiento, repitiendo los pasos correctos de su utilización. Pero si además, se pretende favorecer el análisis de las ventajas de un procedimiento sobre otro en función de las características de la actividad concreta que hay que realizar, o la

de un conjunto de instrumentos de que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio educativo (Colombia).

reflexión sobre cuándo y por qué es útil aquella técnica o aquel método en cuestión¹¹, el proceso se complica y entran en juego las llamadas “estrategias de aprendizaje”¹² (Monereo y cols., 1998).

4.2. Hacia una definición de *Estrategias pedagógicas*

Luego de haber realizado una búsqueda exhaustiva entre las referencias bibliográficas, no se encontró una definición que explicara el término “estrategias pedagógicas”. Las que se hallaron no tenían fuentes fidedignas o bien demostraban una cierta confusión y cercanía con el término antes definido de estrategias de enseñanza.

Por este motivo, se opta por definir varios conceptos con los que se vincula, para luego elaborar una definición personal sobre el mismo. Uno de ellos ya ha sido definido y es el de “estrategia”, de allí que lo dejemos, momentáneamente, a un costado, para abordar los términos “pedagógico”, “marco didáctico” y “currículum”.

El primero de ellos ha sido ampliamente definido, de acuerdo a la línea teórica que lo sustente. Su raíz etimológica proviene del griego: *país*, *paidos*, niño; *ago*, acción de conducir, guiar, por lo que significa guía o conducción del infante. Posteriormente, fue utilizada como sinónimo de educar, sobre todo por la influencia recibida por filósofos alemanes, quienes denominaron con este mismo término a la Filosofía de la Educación o Ciencias de la Educación (Vázquez, 2007).

¹¹ Para ello se puede enseñar a los alumnos a planificar su actuación, a controlar el proceso mientras resuelven la tarea y a valorar la manera en que esta tarea se ha llevado a cabo, aspectos directamente vinculados con la competencia autorreguladora.

¹² Este concepto, si bien está estrechamente vinculado con el de “estrategias de enseñanza”, aquí no se lo desarrolla por su extensión. En el caso de que desee profundizar su estudio, se recomienda la obra de Bernardo Carrasco (2004a)

Steiman (2008) explica que el marco didáctico es el referente que una cátedra universitaria adopta para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. El mismo autor se plantea algunos interrogantes para orientar la definición de este marco: ¿qué tiene que hacer un estudiante en términos cognitivos para aprender tal o cual disciplina?; ¿cómo se debe intervenir en consecuencia desde la cátedra en términos de enseñanza? La respuesta que se entreteje sobre estas preguntas concluyen en no poner tanto el acento sobre opciones teóricas o en copiar definiciones de aprendizaje, de enseñanza o de conocimientos, sino en elaborar una propia construcción teórica que surja de la reflexión sobre la práctica.

De esta manera, el marco didáctico se conforma no solo con los supuestos filosóficos que sostenga la cátedra, sino también con otros elementos relevantes que guían la tarea docente (Zabalza, 2009):

1. Organización de la planificación de la materia
2. Considerar los espacios físicos y temporales para dictar la asignatura.
3. La selección de contenidos
4. Diseño o elección de materiales de apoyo al aprendizaje
5. Diseño y planificación de la metodología
6. Orientación de los estudiantes
7. El trabajo en equipo con otros colegas
8. Evaluación de los alumnos y del propio desempeño docente

El currículum es un término que tiene un lugar clave en la reflexión pedagógica al permitir la articulación entre teoría y práctica. Es oportuno distinguir el concepto de “enfoque curricular” que refiere a los fundamentos teóricos de la educación que se aplican en orientar, desde una filosofía y política determinadas, los lineamientos de acción (Amarante y Daura, 2012: 2).

A partir del enfoque que se utiliza como base, es propicio definir el concepto de “diseño curricular”. La expresión “diseño” señala un proyecto, un plan, un dibujo, un propósito y, a partir de allí, un esquema, una estructura o un esqueleto que debe llenarse y ha de surgir de la consideración primera de la naturaleza de esos elementos (elementos del proceso educativo); por lo tanto se hace imprescindible clarificar la filosofía de la educación que sustenta y da validez al proceso educativo y al diseño curricular que orienta la práctica (Amarante y Daura, 2012:2).

Una definición trazada por las mismas autoras sostiene que “el currículo está constituido por todas las actividades, de orden teórico y práctico, orientadas intencionalmente, al logro de fines educativos, en el marco de la institución escolar, a través de contenidos intrínsecamente valiosos. El elemento del currículum que cualifica a los demás es el fin, a partir del cual se puede normativizar el proceso, señalar y jerarquizar objetivos, seleccionar y organizar contenidos, adoptar con criterio metodologías y procedimientos” (Amarante y Daura 2012:3).

Se toma esta definición como referencia, pero el estudio del curriculum, las teorías y corrientes que lo fundamentan exceden la presente investigación. Sin embargo se puede resumir, al considerarlo como un término polisémico y como un instrumento que permite planificar, prever y anticipar la tarea (Rodríguez Diegez, 1985:21).

Una vez definidos los tres términos mencionados, estamos en condiciones de brindar una conceptualización sobre lo que consideramos por estrategias pedagógicas. En sí mismas son las acciones que el docente realiza con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que él y los estudiantes participan. Estas acciones incluyen la planificación, el dictado o impartición y la evaluación de la asignatura que se tiene a cargo, de la propia acción como enseñante y la que realizan los alumnos.

4.3. Las estrategias pedagógicas en la educación superior

Una vez aclarada la concepción que tenemos sobre las estrategias pedagógicas, conviene abordar sus particularidades en el nivel superior desde las ideas planteadas por diversos autores. En sí mismas, no serán diversas, en algunos aspectos a las que se consideran para los primeros niveles del sistema educativo, el punto central tendrá que estar puesto en considerar:

- El *perfil de estudiante que se quiere formar*: ello dependerá de la carrera de la cual se trate, ya sea de grado o de posgrado.

- El *perfil de alumno que se recibe*: será diversa la dinámica y los recursos didácticos que se emplearán en el caso de que se trate de cursantes adolescentes o adultos.

- La *asignatura a transmitir*: para lo cual se tendrá que tener en cuenta el tiempo previsto para su transmisión, los contenidos acordes al perfil de alumno, los objetivos y contenidos, la correlación que tiene con otras materias. Dentro de este punto también se podrán considerar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje a desarrollar en el proceso educativo.

- El *contexto* en el que se sitúa la institución y los materiales o recursos con los que podrá contarse para desarrollar el espacio curricular.

Conviene considerar las estrategias de aprendizaje y de motivación a las cuales se desglosa a la luz de los temas vistos en relación con el desarrollo del aprendizaje autorregulado. Para ello, en primer lugar, se abordarán las estrategias de aprendizaje:

- Estrategias de ensayo o repetición: son las estrategias que implican una menor elaboración cognitiva, se aplican para repetir y fijar contenidos, como por ejemplo repetir términos en voz alta, utilizar reglas mnemotécnicas, copiar material, tomar notas literales y subrayar.

- Estrategias de elaboración: implican realizar conexiones entre los contenidos nuevos y previos, entre ellas se destacan: el parafraseo, el resumen, creación de analogías, tomar notas *no literales*, responder preguntas.

- Estrategias de organización: permiten agrupar la información o los conocimientos nuevos y facilitan su recuerdo. Conllevan imponer una

estructura a los contenidos de aprendizaje, dividiéndolos en partes e identificando relaciones y jerarquías. Incluyen ejemplos como: resumir un texto, elaborar un esquema, subrayar.

- Estrategias metacognitivas: implican pensar sobre cómo se desarrolla el propio aprendizaje, si se han logrado las metas académicas propuestas. Entre las estrategias metacognitivas se encuentran la planificación, la regulación y la evaluación –como revisar los pasos dados, valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos, evaluar la calidad de los resultados finales.

- Estrategias de manejo del tiempo y del espacio: favorecen que los estudiantes se organicen en el tiempo y en el espacio de aprendizaje. Algunas acciones pueden favorecerlas: comunicar los objetivos y las metas de aprendizaje, indicar los conocimientos previos que son necesarios, prever el tiempo que se necesita para realizar las actividades y los recursos que se necesitan.

- Estrategias de regulación del esfuerzo, dirección y supervisión: se utilizan durante la ejecución de la tarea, indican la capacidad que el estudiante tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como: formulación de preguntas, ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea, modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.

Entre las estrategias motivacionales, se pueden considerar las siguientes:

- Estrategias de apoyo o afectivas: cuya misión fundamental es mejorar la eficacia del aprendizaje y las condiciones en las que se produce. Incluyen: establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, manejar el tiempo de manera efectiva, entre otros aspectos.

SEGUNDA PARTE
EL DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 5. El diseño de la investigación

En este capítulo se abordarán las características del diseño de investigación adoptado en el presente trabajo. Para ello, en primer lugar se describirá el diseño adoptado, las características de la muestra y los instrumentos seleccionados de acuerdo con el problema inicial y los objetivos planteados.

5.1. Diseño metodológico

Como se señalara en los primeros apartados de la presente investigación, el interés está puesto en indagar cuáles de las estrategias de enseñanza que se aplican en una institución universitaria promueven la motivación en los estudiantes. Este problema llevó a plantear la siguiente hipótesis: *las estrategias pedagógicas que se aplican en la Escuela de Educación de la Universidad Austral favorecen la motivación del estudiante adulto -ver anexo I- en el que se detalla la operacionalización de las variables-*.

El diseño metodológico trazado es de carácter mixto, cuali-cuantitativo, enfocada como estudio de caso. Luego de aplicar los instrumentos de investigación, se llevó a cabo una triangulación intra e intermetodológica a partir de la vinculación de los datos obtenidos. En concreto, el interés está puesto en tomar la muestra de datos a través de la aplicación de técnicas cualitativas (entrevistas semi-estructuradas y observación documental) y cuantitativas (escala likert para evaluar la motivación del alumnado).

5.2. Población y muestra

Una vez que se establecieron las unidades de análisis, estudiantes y docentes de la carrera, se delimitó la población a estudiar a fin de generalizar los resultados. Esta se conformó con directivos, profesores, coordinadoras, asesoras pedagógicas y estudiantes que durante los ciclos académicos 2011 y 2012 dictaron clases o cursaron el primer y segundo año de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa (LOGE) dictada por una universidad privada (UP) acreditada por el Ministerio de Educación por resolución N° 1403/5.

Esta institución tiene un plan de estudio flexible con el que brinda formación de carácter científico, antropológico y social, en el que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje está puesto en el estudiante a través de la realización de actividades teórico prácticas, basadas en la participación.

La universidad privada, en particular, también ofrece un espacio de Asesoramiento Académico Personal (AAP) que se dirige a producir una mejora gradual en cada alumno, tanto a nivel académico como personal; para tal fin, a cada uno se le asigna un asesor, que puede ser profesor de la unidad académica, o un graduado de la carrera. La función del asesor es la de guiar el desarrollo integral de los alumnos que tiene a cargo y la producción del trabajo final de investigación de Licenciatura, a través de entrevistas individuales y de la utilización de otros medios (comunicación por correo electrónico, telefónica, encuentros informales en la facultad). A su vez, los estudiantes tienen la libertad de comunicarse con su asesor con la asiduidad que consideren necesaria.

En el caso de los estudiantes, por tratarse de una población pequeña, se descartó la posibilidad de seleccionar una muestra representativa de casos. De esta manera, la población se conformó por un total de 20 estudiantes, de los cuales 18 eran mujeres, 2 varones, con un rango de edad de entre 24 y 55 años.

En el caso particular de la población docente, con características que dificultaban abarcarla en su totalidad -gran número de sujetos, imposibilidad de incluir sus asignaturas en el trabajo de campo- se optó por conformar una muestra no probabilística por conveniencia. De acuerdo con ello, para crear la muestra integrada por los profesores, se tuvieron en cuenta ciertos criterios fundamentales.

Por ser aquellos a quienes se iba a entrevistar -ver punto 5.3 del presente capítulo- algunos fueron considerados *entrevistados especiales*; este tipo de sujetos son aquellos que pueden brindar información directamente relevante, para el caso, se tuvo en cuenta a los docentes de cada trayecto curricular, la Asesora pedagógica y una coordinadora de la Licenciatura. También se optó por *entrevistados representativos*, que son aquellos que pueden otorgar información directamente relevante (Di Fabio, 2009); intervienen en esta categoría un miembro directivo y la Asesora General de la Escuela de Educación.

En concreto, se optó por entrevistar a los siguientes directivos y docentes de la unidad académica:

- Un miembro directivo: Secretaria Académica de la Escuela de Educación.
- Asesoras Pedagógicas: de la Escuela de Educación y de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa.
- Un coordinador de la carrera (LOGE).
- Un profesor de cada trayecto curricular de la carrera (Fundamentos de la Educación, Organización y Gestión, Epistemología e investigación).

5.2.1. La Escuela de Educación de la Universidad Austral

La Escuela de Educación fue creada en el año 1996 y luego de un periodo en el que estuvo cerrada al público, retomó sus actividades en el año 2004. En

la voz de quienes fueron los iniciadores y encargados de comenzar a delinear las ofertas educativas, esta unidad académica se traza como misión brindar a docentes y directivos las herramientas necesarias para que desarrollen su potencial y puedan resolver con éxito los desafíos y las exigencias de la educación actual.

Se esmera en formar profesionales del área de la educación:

- “Con una sólida formación antropológica con la que fundamenten su tarea educativa e interpreten las consecuencias pedagógicas subyacentes en un proyecto educativo y en una propuesta curricular.
- Capaces de pensar la organización de acuerdo a su ideario institucional y de liderarla de acuerdo al PEI.
- Motivados y preparados para liderar el cambio y la innovación con proyectos bien formulados.
- Con herramientas metodológicas y didácticas que enriquezcan y mejoren su desempeño profesional.
- Capaces de asumir su rol de orientadores, a través del cual colaboren con los estudiantes en la búsqueda de su proyecto de vida.
- Con sólidos y actualizados conocimientos disciplinares.
- Con capacidad de investigación y de producción de saber, a través de la práctica de las técnicas e instrumentos de investigación, del dominio de la lógica y de la coherencia científica en la investigación educativa” (Daura y Villasuso, 2006, en Daura y Durand, 2009).

La Universidad, para este caso, se propone brindar un proceso rápido, personalizado y sistémico con las garantías de exigencia, rigor y calidad. Estas medidas persiguen el reconocimiento y la implantación del aprendizaje permanente como parte de la vida moderna y conducen a la integración del aprendizaje postescolar. Esta modalidad es la que atrae al alumno profesional adulto que decide continuar con su formación académica, al ser una propuesta que se ajusta a sus posibilidades.

El siguiente apartado situará en la recolección de datos haciendo la pertinente explicación da cada uno de los instrumentos utilizados.

5.3. Descripción de los instrumentos utilizados para la recolección de datos

Para recoger los datos del trabajo de campo se utilizaron los siguientes instrumentos de investigación.

En la población conformada por los docentes se aplicaron entrevistas semi-estructuradas. Este instrumento se define como “la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional” (Sierra Bravo, 1998:353); “es una conversación con un propósito” (Maykut y Morehouse, 1999:94). La entrevista semi-estructurada no conserva un orden rígido; se elabora y se lleva a cabo a partir de la confección primeramente de una guía de entrevista (con un esquema de puntos por tratar) en la cual el entrevistador pone en tema y ayuda a empezar al entrevistado, permitiendo superar posibles bloqueos, hacer preguntas, completar lagunas, etc. Asimismo, se fundamenta “en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario” (Sierra, 1998:311); se esquematiza una introducción personal, declaración de intenciones, que incluya qué se hará con los resultados del estudio y una explicación del motivo por el que el entrevistado fue seleccionado.

Para efectuar las entrevistas se diseñaron guías según el caso -ver anexos II, III y IV- que se utilizaron para orientar cada encuentro que se llevó a cabo cara a cara y en forma directa. Para guardar la información se optó por utilizar la grabación, la cual no presentó objeción por ninguno de los informantes. Para Maykut y Morehouse (1999:115) “la grabación es esencial si se pretender utilizar las entrevistas como principal fuente de datos”.

Durante la conducción de la entrevista, la investigadora permitió que los entrevistados hablen, en una actitud de escucha atenta y sensible a lo que se exponía, lo cual favoreció la empatía con los informantes en este acto de aporte de datos al cual generosamente se presta -ver Anexo V en el que se transcriben las entrevistas-.

A nivel institucional, se efectuaron observaciones de documentos institucionales -del informe ministerial con el que se aprobó la Licenciatura en

Organización y Gestión Educativa, y de los programas de las materias del plan de estudio de la misma carrera-.

En la muestra conformada por los estudiantes se aplicó una escala Likert. Este instrumento fue creado en 1932 por el psicólogo norteamericano Rensis Likert (1903-1981) y es el más usado para medir actitudes. Es un conjunto de aseveraciones (ítems) ante las cuales la persona expresa su grado de acuerdo o desacuerdo o indecisión.

En este caso, se diseñó para medir la motivación de los alumnos y se aplicó a las cohortes 2011 y 2012 de la LOGE. Está integrada por 21 ítems que evalúan distintos componentes motivacionales: ansiedad, autoeficacia, metas intrínsecas, metas extrínsecas, metas trascendentes y valoración de la tarea. Estas variables se extrajeron del marco teórico previamente elaborado, en concreto de las ideas de Pintrich (ej. Metas intrínsecas, extrínsecas, valoración de la tarea, ansiedad, autoeficacia) y Nuttin (metas trascendentes) -ver tabla I y Anexo VIII en el que se detalla el protocolo de la escala-.

	Motivación del alumno adulto					
	Ansiedad	Autoeficacia	Metas extrínsecas	Metas intrínsecas	Metas Trascend.	Valoración de la tarea
Items	18	1	4, 7, 20, 21	3, 6, 12, 15	2, 5, 14, 16, 17	8, 9, 10, 11, 13

Tabla I – Detalle de los ítems y variables que integran la escala Likert diseñada *ad hoc* para la presente investigación.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Capítulo 6. Análisis de los resultados

6.1. Resultados de las entrevistas semi-estructuradas a personal docente y directivo

Los datos registrados a través de las entrevistas se recogieron en formato digital y se transcribieron en archivos que se identificaron con un pseudónimo del docente entrevistado y el cargo que cada uno tenía.

Para iniciar el análisis se elaboró un cuadro de doble entrada en el que se registraron las variables de análisis desprendidas de la hipótesis de investigación y los indicadores -ver anexo VI-. Estos fueron los que guiaron la lectura pormenorizada de cada entrevista y orientaron su interpretación.

Para ordenar el presente apartado se lo iniciará haciendo mención a los indicadores que se desprenden de la variable independiente -estrategias pedagógicas que se utilizan en la Escuela de Educación de la Universidad Austral-, para continuar con los que forman parte de la variable dependiente -la motivación del alumno adulto-. Asimismo, las frases textuales de los entrevistados se las redacta entre comillas y las referencias correspondientes se las detalla entre paréntesis de acuerdo al formato APA (*American Psychological Association*), por ejemplo: la primera vez que se citan las palabras de un entrevistado, se detalla: (CD, entrevista semiestructurada al docente del TEI, 2012), cuando se mencione en un segundo momento a la misma persona solo se redacta: (CD, año).

De acuerdo con ello, durante el análisis se entretrejieron las respuestas de cada uno de los informantes, en una variada trama que recibió la influencia del rol de cada docente.

Del primer indicador, las **estrategias centradas en el estudiante**, varios acuerdan en que el aprendizaje “es un proceso que realiza el alumno” (CD, entrevista semiestructurada al docente del TEI, noviembre de 2012) que implica una transformación ya sea conductual o, en el caso del estudiante adulto en el mundo laboral, como también una modificación en todas las áreas del ser humano. “...La mayoría tiene la mirada puesta en el mundo laboral...” (DT, entrevista semiestructurada al docente del TOG, noviembre de 2012). En línea con estas ideas, también otras entrevistadas afirmaron que “...el aprendizaje está puesto en una transformación personal...” (MV, entrevista semiestructurada a la coordinadora de la LOGE, noviembre de 2012) y que existe una “...necesidad de instaurar mejoras en sus prácticas cotidianas (...) Demanda que el docente le de respuestas (MV, 2012). Todo ello favorece a que “...se [vayan] modificando todas las áreas del ser humano (...) a nivel intelectual, afectivo, motivacional, psicológico, espiritual, conductual...” (FD, entrevista semiestructurada a la asesora de la LOGE, noviembre de 2012), cuestión que en el alumno adulto se manifiesta a través del interés por vincular los conocimientos teóricos con su experiencia de vida y laboral (FD, 2012).

En otro orden de cosas, puede decirse que de este indicador se definen claramente opiniones que se balancean en algunos entrevistados hacia las estrategias y en otros hacia la persona del estudiante. En el primer caso, se resaltan afirmaciones tales como: “...dar bibliografía interesante y discutirla después (...). Que el alumno adulto encuentre al leer cosas, que se complementa o que difiere con lo que dijo el profesor (...) Tener capacidad de autonomía en la lectura y en la comprensión...” (DT, 2012). En línea con esta idea, la coordinadora de la LOGE afirma “que la confección del material didáctico tiene que respetar las motivaciones de los alumnos” (MV, 2012). Así también lo hace uno de los docentes del TEI (Trayecto de Epistemología e investigación) al alegar “...que ellos valoran mucho el trabajo en equipo (...) y que el aprendizaje colaborativo es clave en las clases...” (CD, 2012). “El profesor tiene que encontrar la manera de movilizar al alumno adulto a que aprenda lo que le está proponiendo (...) que se detenga, que piense, que considere (...) y jugar con las herramientas que tiene como profesor para motivar y que el alumno entre en ese juego...” entra en la opinión del profesor del TFE (Trayecto de Fundamentos de la Educación) (JA, 2012). Se resalta de

lo manifestado por la Asesora de LOGE que hay técnicas específicas que vinculan la teoría con la práctica, como lo es el método del caso o trabajos finales que exigen que el alumno analice su realidad institucional para resolverlos o realizarlos, en concordancia con el hecho de que el alumno adulto es un alumno exigente respecto a ese nuevo saber que viene a adquirir (FD, 2012).

El asesoramiento académico y el aprendizaje autónomo, la capacidad que permite seleccionar las propias metas para el aprendizaje, son también estrategias de motivación significantes, asevera la Asesora Académica de la EEDU (Escuela de Educación) (AM: 2012).

Con lo dicho, tanto el ofrecimiento de bibliografía interesante, como la promoción de la capacidad de autonomía, el trabajo en equipo y colaborativo, la vinculación de la teoría con la práctica, el análisis de la realidad institucional a partir de estrategias generadas en clase, entre otros, son puntos a través de los cuales se demuestra cómo los entrevistados tratan de centrar el aprendizaje en el estudiante, al cual conciben como el foco principal del proceso educativo.

El segundo caso, en el que algunos de los entrevistados están más centrados en la persona del estudiante, se ilustra por medio de lo expresado por la Asesora académica de la EEDU, quien sostiene que “las carreras están enfocadas a un aprendizaje de adultos (...) Lograr capacidades que lleven a un nuevo ser profesional (...) Es una persona que ya tiene un proyecto de vida (...) Lo ayuda a él a un “ser más” pero a la vez a tener una mejor ubicación social, en el mundo, en lo laboral, etc. (...) Muchos de ellos no aspiran a la gestión pero si encuentran un camino en esa dimensión (...) Busca un avance, una progresión y ubicarse de otra manera en la realidad que tiene...” (AM, 2012).

También coinciden con la asesora académica otros entrevistados, como la coordinadora de la LOGE (Licenciatura en Organización y Gestión Educativa), el docente coordinador del TEI y el coordinador del TFE (Trayecto de Fundamentos de la Educación), para el cual el protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje es el estudiante al ser quien tiene que crecer: “la acción del docente debe estar al servicio de la motivación del alumno...” (JA, 2012). “...El alumno adulto viene con motivaciones genéricas parecidas, pero con motivaciones personales y específicas muy particulares (...) Una manera de motivarlos es desde una perspectiva personalizada (...) ya

que quiere diferenciarse y aspira a que en el proceso de aprendizaje se lo diferencie (...).

“Los alumnos adultos hoy seleccionan y arman su trayecto formativo a la carta...” Opina la coordinadora de LOGE mientras que otro entrevistado enfatiza en que “el alumno de esta licenciatura está movido por determinados valores (...) y busca afianzar su formación profesional que lo profile para la gestión...” (CD, 2012)

En relación a este aspecto, y a partir de lo manifestado por los entrevistados, se destaca que estos tienen como principal inquietud promover el desarrollo del proyecto de vida del estudiante, incentivarlo para que logre una mejor ubicación socio-laboral, estimular su motivación y sus expectativas, al tener en cuenta sus exigencias que son particulares y distintas a las del alumno de otro nivel educativo.

Respecto al segundo indicador, **estrategias centradas en el docente**, si bien ningún entrevistado concibe que el profesor es el principal actor del proceso educativo, se destaca que varios pusieron un gran acento en todas las acciones que tiene efectuar para facilitar el proceso de aprendizaje del alumno. Entre ellas mencionaron el apuntalamiento, el asesoramiento, la animación del trabajo que realiza cada docente (MI, entrevista a la Secretaria Académica de la EEDU, noviembre de 2012).

Estas estrategias se efectúan como consecuencia de que si bien muchos profesores son idóneos en los contenidos de sus materias, en el momento de situarse frente a un alumno adulto, hay que guiarlos en aspectos específicos, como la evaluación, la organización del programa, la promoción de la motivación, la aplicación del método de casos, la adaptar contenidos al perfil de los estudiantes (MI, 2012).

Dar capacitación sobre lo propio del estudiante alumno y estrategias bien concretas que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje es otra iniciativa que se expone como necesaria (FD, 2012).

Así también, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje mutuo de docente y alumno son ideas que subyacen en algunos de los entrevistados al expresar que hay un aprendizaje mutuo entre el profesor y estudiante (FD, 2012). Y en un mismo sentido la coordinadora de LOGE aporta que “es un proceso de

enseñanza-aprendizaje sistémico donde intervienen en una estructura básica dos actores: docente y alumno...” (MV, 2012).

En otro orden de cosas, varios subrayan la fuerte idea de que es imprescindible la investigación como principal motor que cultiva el saber docente, como así también estar actualizado y conservar un espíritu innovador. Los entrevistados declaran al respecto: “Una dimensión fundamental de los docentes, es la investigación (...) El profesor universitario debe investigar, publicar, participar en congresos, de manera que su figura se revista de una consideración social, más aún trabajando con adultos, debe ser una persona que ha cultivado mucho su saber, su experiencia áulica, la orientación y el asesoramiento a otros...” (AMA, 2012). “El celo por saber, por conocer, por ampliar, por buscar la verdad, por el desafío constante de mayor alcance intelectual...” (MV, 2012). “Tiene que estar actualizado y debe haber investigación por el mismo docente (...) La universidad se distingue de otras carreras terciarias o tecnicaturas por estar orientada hacia la investigación. Se hace investigación y se promueve la investigación...” (MI, 2012).

El tercer indicador hace referencia a la **organización de la planificación de la materia** y el cuarto se identifica con **considerar los espacios físicos y temporales para dictar la materia**, sobre los cuales ninguno de los entrevistados hizo alusión alguna. Este fenómeno puede deberse a que los dos indicadores mencionados están muy vinculados con otro al que se hace referencia posteriormente y que es **diseño y planificación de la metodología**. Sin embargo, sería interesante indagar más sobre el lugar que cada entrevistado otorga a la confección de la programación como instrumento que guía el proceso de enseñanza.

Otro de los indicadores señalados es la **selección de contenidos**, sobre el cual algunos entrevistados se detuvieron en señalar que los profesores no deben dictar sus clases con *un paquete de contenidos* homogéneo y utilizar el mismo en varias carreras, por el contrario, es importante que traten de adaptarlos a la práctica profesional y a los intereses del estudiante de acuerdo con el perfil de esta carrera (MI, 2012). A estas ideas se vinculan las acciones que realiza otro entrevistado durante sus clases, en las que procura tratar temas muy medulares de la vida de las personas, que son filosóficos, antropológicos, éticos (JA, 2012). De la misma manera, otro informante agrega:

“los docentes siempre tratan de tomar el caso emergente, la experiencia, la necesidad, la demanda de los alumnos, para trabajar sobre eso los contenidos de aprendizaje...” (MV, 2012).

El sexto indicador, **diseño o elección de materiales de apoyo al aprendizaje**, aporta algunas consideraciones que reposan sobre los recursos utilizados como apoyo. En su opinión, la coordinadora de la LOGE alega que el material debe ser variado, rico y que tiene apoyarse en la casuística que traen los estudiantes, de manera que no desentone con la realidad que están viviendo y que les ofrezca alternativas y soluciones variadas. Un ejemplo es la técnica del método del caso (MV, 2012). El docente del TEI anota que busca, en el desarrollo de cada clase, encontrar ejemplos concretos en la historia de grandes investigadores, de escritores, lo cual invita a la buena lectura y a la buena escritura (CD, 2012). En otro matiz, se presenta hablar de noticias de la actualidad para vincularlas con los temas de la materia y “la mención de otros recursos como ser el sitio de la materia en un aula virtual donde los alumnos pueden entrar y ver los contenidos, el programa, los objetivos, los materiales, la bibliografía, etc. (...) Hago una bitácora de la clase, donde escribo las principales temáticas desarrolladas durante los dictados e incluso algunas derivaciones a cuento de preguntas que los alumnos han hecho, un cuento, un fragmento, un artículo mío, etcétera con espacio para comentarios, son algunas de las herramientas utilizadas para mantener el contacto entre una clase y otra...” (JA, 2012).

En relación al séptimo indicador, **diseño y planificación de la metodología**, se manifiesta que a la hora de planificar se tengan en cuenta ciertos puntos:

- Que se creen casos pertinentes a un público de directivos de instituciones educativas (...) plantearse esto al diseñar la materia, como así también tenerlo en cuenta al armar su clase, cómo la mantiene, cómo estructura los tiempos, cómo se organiza, etc. (MI, 2012).

- El profesor debe fundamentar su materia desde: **la historia** porque sitúa a través del tiempo con toda su riqueza, **la retórica**, ayuda a comunicar y abre todos los canales de expresión para el mejor decir, para el mejor escribir y **los fundamentos filosóficos**, ya que esto aporta el eje para que las estrategias pedagógicas no pierdan el rumbo (CD, 2012).

- La propuesta del aprendizaje autorregulado en la metodología planteado desde la metas (AM, 2012).

- En el diseño no solo se deben tener en cuenta cuestiones didácticas sino también otras de carácter curricular, como por ejemplo. el programa, y pedagógico: las características de ese alumno, cómo es, en qué etapa se encuentra, cómo tiene que hacer ese proceso (FD, 2012). En línea con esta idea se encuentra la opinión de otro informante quien sostiene que a la hora de planificar no se escucha a los docentes que digan “voy a armar la planificación teniendo en cuenta lo motivacional del alumno adulto...” (MV, 2012). Las planificaciones, la logística, el organigrama de nuestras carreras no siempre se acomodan a la motivación de nuestros alumnos (MV, 2012).

- Las clases no deberían girar sobre lo que está escrito, sino armar a partir del conocimiento existente. Para ello “el momento de la conducción es lo más valioso. Se puede ser un buen planificador y un buen evaluador, pero si no se conduce bien, esto vale muy poco. El énfasis se debe poner en la conducción y a dónde quiero llegar (objetivos). Si se conduce bien, hay aprendizaje” (DT, 2012).

Estas cuestiones que sobresalen del discurso de los entrevistados, darán pie a otra arista que es parte de este indicador, donde la didáctica y los recursos completan la escena.

El eje central de la didáctica es la capacidad de dar clase, o sea utilizar y aprovechar los recursos con los que uno cuenta, alega el profesor de TOG (Trayecto de Organización y Gestión), “quien continúa apuntando que hay gente hábil para usar los recursos multimedia (videos, recortes de películas, etcétera), otros que son buenos oradores, otros que son buenos trabajando en pequeños grupos con los estudiantes y tienen la capacidad de pasar de uno en uno y discutir algo distinto” (DT, 2012).

“Todavía falta mayor diversidad de estrategias [y] sería muy rico que haya diversidad de estrategias motivacionales dentro de una misma materia...” anota otro entrevistado (MV, 2012).

La habilidad de saber ubicar un tema, con la mejor imagen, con la mejor presentación de una anécdota, de una historia, de una película, etc. exige observar, escuchar, para luego diseñar en la currícula el recorrido en clases

dinámicas y abiertas en el sentido de la participación, indica en una trama similar el docente de TEI (CD, 2012).

Uno solo de los entrevistados se detiene en el octavo indicador, **orientación de los alumnos**, propiamente dicho, si bien otros lo han hecho y remarcado bajo la denominación de asesoría académica en indicadores anteriores. “Hay que aprovechar cada momento, cada espacio, de la clase, del recreo, del encuentro personal para esta orientación y para esa formación dirigida hacia el liderazgo, ya que debemos formar líderes educativos que transformen para bien esta sociedad desde el ambiente en el que estén...” sostiene el docente de TEI (CD, 2012).

No se rescata de las entrevistas lo alusivo al noveno indicador relacionado al **trabajo en equipo con otros colegas**, aspecto que llama la atención ya que podría mostrar la poca relevancia que tiene para los entrevistados o que no es tenido en cuenta por la influencia de otros factores que aquí no se reconocen con objetividad (por ejemplo, que los docentes posean una agenda muy ocupada y no preserven tiempo para realizar esta actividad). Al respecto, puede considerarse que en las distintas materias de la carrera, si bien se dictan contenidos diversos, pueden tratarse entre colegas para interrelacionar temas y evitar su repetición.

En relación con el décimo indicador, **evaluación de los alumnos y del propio desempeño docente**, dos entrevistados se detuvieron en la instancia de la evaluación. Al respecto señalan su preocupación sobre la evaluación del rendimiento de los estudiantes y de lo acontecido en cada clase. “La evaluación va a reflejar si en la clase hubo tratamiento de los temas que uno desarrolló y la verdad es que se logra...” (DT, 2012). Otro entrevistado, al detenerse en la evaluación, puntualizó cómo otorga la calificación numérica final de cada alumno: “que tienen un trabajo final práctico con un 40% de la nota, otro 40% es la participación en el blog y el 20% restante es la asistencia y la participación en clase...” (JA, 2012)

De la segunda variable extraída de la hipótesis de investigación, la *motivación de alumno adulto*, se desprenden cuatro indicadores.

El primero de ellos se refiere a **componentes de expectativas: creencias positivas y creencias negativas**. Las afirmaciones que se ubican en este

punto hablan de “la interrelación docente-alumno de la cual surge el *quantum* de energía que compromete a ambas partes, y en consecuencia emerge lo motivacional en ambos actores lo que invita a que quieran participar de este evento de enseñar y aprender (...). El alumno adulto además viene a aprender de sus pares, de sus paralelos, de sus propios colegas de aprendizaje...” (MV, 2012). En otro matiz de opiniones, otro entrevistado arguye que el planteo fundamental “es reconocerse en sus propias competencias, conocerse a sí mismo y esa imagen de cada uno actúa en el vínculo motivacional” (AM, 2012).

Que la motivación sea de otro ámbito también se pone sobre la mesa, es decir, que ésta provenga de metas extrínsecas, como el interés por ser “más bien leguleyos o administrativos o habilitantes para acceder a un cargo, o seguir manteniendo el que se tiene o para aumentar los haberes” (JA, 2012).

Se argumenta ante lo expresado que existe una convicción que versa en la creencia de que lo motivacional lo signa la interrelación tanto del estudiante con el docente y viceversa, como del alumno y sus pares, porque es allí donde pone a prueba sus competencias. Por el contrario, aparece la creencia de la motivación “aguijoneada” por intereses más bien de posición, tanto en lo laboral como en lo económico.

El segundo indicador nos sitúa en los **componentes de valor**, que están en línea de las argumentaciones de Pintrich (2000, 2008), donde la mirada se centra en el estímulo, el reconocimiento personal de los estudiantes, las clases y sus contenidos y el incentivo para valorar el estudio y la investigación.

Los entrevistados exponen sus apreciaciones sobre lo que consideran que es la motivación en relación al valor que la sucede. Expresan, por ejemplo, que la motivación es lo que se necesita para vivir y para responder a las distintas situaciones que se presentan en la vida, alega la asesora de la LOGE, quien continúa afirmando que “el valor de la tarea es proporcional al valor que uno le otorga a lo que quiere hacer y, por lo tanto, se esforzará más por conseguir eso que quiere aprender. A esto le sucede que el alumno adulto se motiva más al iniciar un proceso nuevo de formación, encuentra respuesta a eso que busca y encuentra también que esos conocimientos que va a adquirir le dan una respuesta a los problemas que se le presentan en su vida diaria” (FD, 2012).

El docente de TFE acota que si [se hacen] bien las cosas como universitarios, el estudiante descubre o redescubre lo fascinante del ambiente

universitario. El tiempo invertido en la universidad es un tiempo rico para conocer el saber superior, reflexionar sobre los temas, lo cual favorece su cultivo personal (JA, 2012). En sintonía con estas afirmaciones la asesora de la EEDU sostiene que el aprendizaje implica una interiorización, una incorporación de elementos culturales, habilidades, aptitudes, valores que de alguna manera se adentran en la persona y van configurando un modo de ser personal y un modo de comportarse en la vida (AM, 2012). Estas afirmaciones condicen con lo expresado en el marco teórico cuando se hace referencia a la incidencia de lo cultural en la esfera motivacional. Se esmera en relacionar también lo motivacional con aquello que nace de la vida interior de la persona, que surge de sus grandes deseos, inquietudes y propósitos que le ayudan a *ser más* y ubicarse con una proyección en su vida lo cual, en el adulto, es un elemento clave (AM, 2012). Asimismo agrega, en otro orden de cosas, que lo que no puede reemplazarse es la energía de un docente motivado (AM, 2012).

En un marco similar, la coordinadora de LOGE ubica a la motivación como un componente de la personalidad, social y sistémico, es decir, que para que el aprendizaje se dé en ambos (docente-alumno) el intercambio debe estar motivado. La motivación es un fenómeno contagioso, continúa, por eso es tan importante el rol del docente. Si el docente está hipermotivado es capaz de motivar hasta aquellos que están más desmotivados, porque entonces los niveles energéticos tienden a nivelarse (MV, 2012).

En relación al indicador que se refiere a los **componentes afectivos: sentimientos y afectos**, el cual remite a la orientación para disminuir la tensión a los estudiantes frente a situaciones de evaluación o de estrés, cabe destacar que ninguno de los entrevistados ha puesto en relieve este aspecto, sin bien este aspecto puede encontrarse diluido dentro de otros indicadores, como por ejemplo los que refieren y dan significativa importancia al acompañamiento académico, en el cual se da el espacio de atención personalizada de cada asesor académico a su tutorando en lo que le acontece durante su trayecto académico. Asimismo, en la importancia brindada al estudiante, como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Afianza la temática el último indicador de esta variable **-personalización de la motivación-**, con la que se vinculan las estrategias pedagógicas con el proyecto vital de los estudiantes, como así también la utilización de ellas

teniendo en cuenta la etapa evolutiva de los alumnos. Desde la Dirección, en la voz de la secretaria académica, se examina que los contenidos estén más vinculados con la práctica profesional, que sean de interés para el perfil de los alumnos que se tiene en el aula y que sigan los objetivos que tiene la carrera (MI, 2012). En esta línea opina la asesora de la licenciatura, que a los contenidos se los trata de vincular con la realidad laboral de los alumnos, ya que durante su aprendizaje para ellos es una cuestión muy importante que el bagaje de conocimientos teóricos nuevos tenga vinculación con su experiencia de vida y laboral. Por lo tanto, hay técnicas específicas que van dirigidas a vincular la teoría con la práctica, como por ejemplo el método del caso, o trabajos finales prácticos que implican analizar la realidad institucional para realizarlos. “El docente universitario debe diseñar de tal manera la clase que tengan espacios para la reflexión, para el intercambio, de ejercitación para lograr que se integre la teoría con la práctica” (FD, 2012).

Refuerza estas ideas el docente de TOG quien fundamenta que la combinación de teoría y práctica es la que puede generar mejores avances en el mundo laboral. Dictar una muy buena clase de base clásica de cómo dar clases y con conocimientos renovados, por ejemplo, ya que los alumnos reconocen esto y lo reconocen mucho (DT, 2012).

Respecto a los materiales, la coordinadora de LOGE alega que debe ser un material rico y variado que apoye la casuística que traen los estudiantes, que no estén descolgados de la realidad que están viviendo y que ofrezca soluciones y alternativas variadas respetando las motivaciones de los alumnos. Para esto el docente tiene que conocer más esas motivaciones. Opina que es un punto débil este conocimiento y que la planificación organizacional de la carrera no siempre logra acompañar esa motivación de los estudiantes (MV, 2012).

El docente de TFE se detiene en comentar sobre herramientas tales como el uso de las redes sociales por parte de los alumnos que son consumidores y que usa en sus clases como recursos complementarios muy efectivos o al menos que se aplican muy a cuento. También da importancia a recapitular las “participaciones y comentarios de estudiantes en aulas virtuales durante los intervalos entre sesiones, que se han llegado a publicar en libros impresos. Es importante que lo que lean, lo conciban en un sentido formativo, que lo puedan

rumiar y reflexionar, sin pretender que sean especialistas, ni científicos en temas de filosofía, antropología, ética, etcétera, sino que lleven al alumno a reconsiderar su vida personal, su manera de pararse ante sus cargos de gestión ó dirección o simplemente como docentes de grado” (JA, 2012).

El *proyecto de vida* se pone en relieve en las expresiones de otros dos entrevistados. Lograr capacidades que lleven a un nuevo ser profesional, a un saber ser profesional en la licenciatura como directivos, y estar parados frente a una persona que ya tiene un proyecto de vida y que está haciendo la opción para un cambio, para la mejora de su persona, lo cual repercute en la mejora de su trabajo, su dimensión laboral y como consecuencia incide en la mejora de la comunidad, opina la asesora de EEDU, quien fundamenta que se debe asesorar académicamente a un adulto no solo en lo concreto de sus estudios sino también en cómo insertar los conocimientos a su proyecto de vida social y familiar. “Tener en cuenta los tiempos de estudio de esos alumnos, las estrategias que se deban utilizar, según las motivaciones que traen, para que permanezcan en ellos” (AM, 2012).

En este mismo sentido el docente de TEI asevera que el alumno adulto, “al buscar la consolidación en una carrera de grado, no está desvinculado, sino que existe un vínculo necesario con todo su proceso personal familiar y existe una motivación en una mejora y en sacar adelante en sentido integral su proyecto personal”. Asimismo afirma que se debe promover el aprendizaje colaborativo ese bagaje cultural con el que ya viene cada alumno. La entrevista inicial para ingresar a la carrera ya emite información sobre la realidad que vive el adulto: su realidad familiar, su proyección, su actividad profesional, los temas de la vida y los valores que lo mueven. Esta circunstancia termina siendo una acción estimulante para el estudio, para seguir adelante, para la orientación y para la proyección de la vida y de la profesión. Conocer esto lleva a buscar las mejores estrategias (CD, 2012).

6.2. Observación de documentos institucionales

Los documentos institucionales seleccionados son por un lado, el informe de aprobación la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa (LOGE) presentado al Ministerio de Educación de la Nación y aprobado por este mismo organismo por Resolución ministerial N° 1403/05) y por el otro, los programas de tres materias que integran el trayecto curricular de la carrera y que son las que dictan los docentes que fueron entrevistados -Antropología de la Educación, Principios de Organización Educativa e Introducción a la Investigación Educativa-.

Los indicadores que guían esta observación se plantean de acuerdo al perfil del estudiante y son los siguientes:

- Adecuación al perfil del alumno.
- Objetivos claros y acordes al perfil del alumno.
- Contenidos acordes al perfil del alumno.
- Recursos acordes al perfil del alumno.
- Metodología acorde al perfil del alumno.

En relación a la observación del informe mencionado, lo planificado se ajusta al perfil del alumno tanto en sus objetivos, los contenidos y en la metodología propuesta.

Este informe guarda la siguiente estructura y contempla:

- Fundamentación y objetivos de la creación de la carrera
- Nivel de la Carrera.
- Denominación del título.
- Perfil del título.
- Alcances del título.
- Carrera
- Organización del plan de estudios
- Sistema permanente de Asesoramiento Académico Personal.

En los programas de las materias seleccionadas también se observa que objetivos, contenidos y metodología guardan adecuación al perfil de alumno, planificados con fundamento respecto a su realidad y la educación.

Mantienen como estructura:

Programa de Antropología de la Educación:

- Fundamentación de la materia.
- Objetivos.
- Unidades temáticas y sus contenidos.
- Metodología.
- Evaluación.
- Bibliografía.

Programa de Principios de Organización Educativa:

- Fundamentos del curso.
- Objetivos.
- Contenidos divididos en tres unidades.
- Metodología.
- Evaluación.
- Bibliografía obligatoria.

Programa de Introducción a la Investigación Educativa:

- Fundamentos de la disciplina.
- Relación con el perfil del egresado.
- Objetivos.
- Organización de los contenidos por unidades (con sus respectivos objetivos particulares, trabajos prácticos y bibliografía).
- Modalidad de dictado.
- Criterios de evaluación.
- Examen Final.
- Bibliografía obligatoria.

La metodología utilizada en los tres programas observados es similar, orientándose al desarrollo de los temas mediante la exposición oral del profesor, el comentario y la discusión de las problemáticas propuestas, la exposición dialogada -propuesta por el docente del TOG- la cátedra compartida, el aprendizaje colaborativo y la reflexión sobre la propia práctica.

Por su parte, los recursos no se explicitan en ninguno de los documentos observados.

6.3. Resultados de la Escala Likert

Como se detalló en anteriores apartados, se aplicó una escala Likert diseñada *ad-hoc* a veinte (20) estudiantes de la carrera Licenciatura en Organización y Gestión Educativa, once (11) pertenecientes al primer año y nueve (9) al segundo año; de estos dieciocho (18) eran mujeres y dos (2) varones, cuyas edades oscilan entre los veinticuatro (24) y cincuenta y cinco (55) años.

El instrumento está conformado por veintiún (21) ítems y fue administrado en forma grupal durante veinte minutos aproximadamente de una sesión de clases. Para analizar los datos recogidos, los puntajes de cada variable que mide la motivación se obtuvieron sumando las elecciones de los sujetos y convirtiendo la suma a escala 10.

Fruto de los resultados encontrados se expresan en los siguientes gráficos - ver gráfico I y II-.

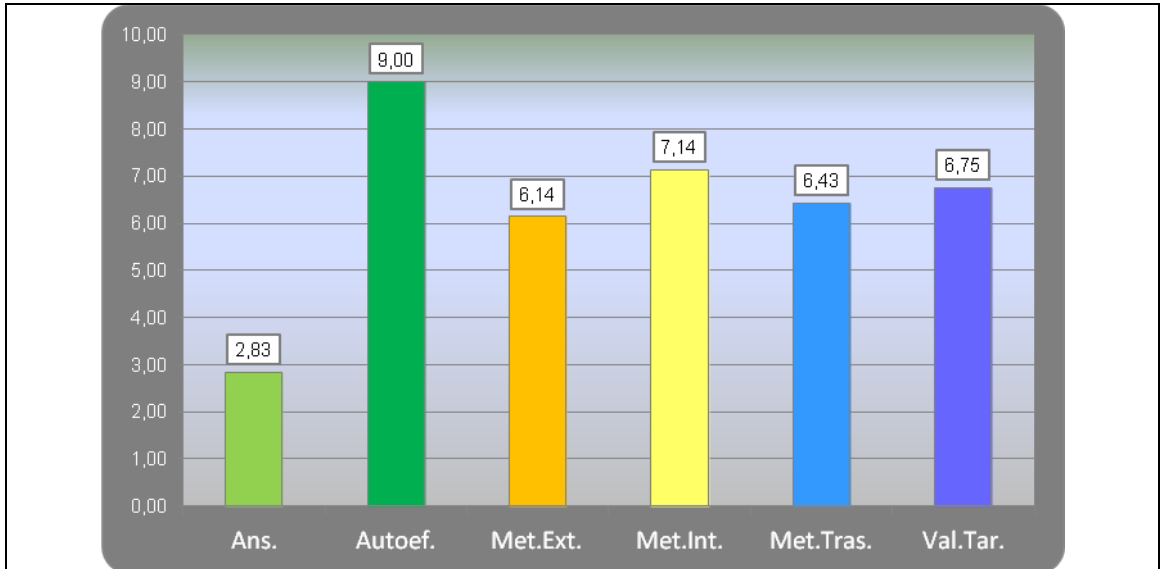


Gráfico I - Medias de los indicadores que integran la variable motivacional en el 1º y 2º año de la LOGE

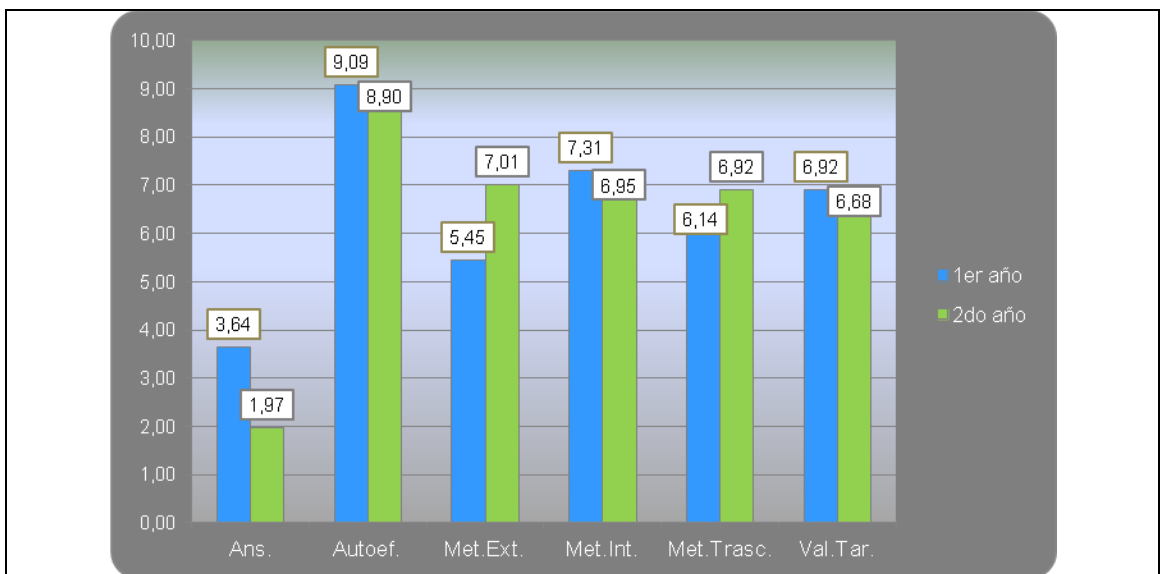


Gráfico II - Comparación de las medias obtenidas por el 1º y 2º año de la LOGE en los indicadores de la variable motivacional

El primer gráfico expresa la media alcanzada por toda la muestra de estudiantes en cada una de las variables motivacionales. El segundo, muestra los resultados por cohorte de alumnos a fin de comparar las diferencias y convergencias encontradas entre ambos y extraer inferencias de acuerdo con la instancia de la carrera en la que se encuentran.

En concreto, en el gráfico I, se puede observar que la media alcanzada en **autoeficacia** es la más elevada, dato significativo si se considera que la posesión de una percepción positiva en torno a la propia capacidad para

alcanzar metas académicas es imprescindible para alcanzar un buen rendimiento y culminar el año académico o la misma carrera..

En segundo lugar se encuentran las **metas intrínsecas**, enmarcadas dentro de los componentes de valor, otorgando importancia a las actividades académicas que se orientan hacia las metas y el valor de la tarea, como así también a la adquisición de mayores conocimientos sobre un tema. Lo que mueve al estudiante es sentirse capaz de trabajar con empeño y perseverar hasta finalizar una actividad independientemente de las dificultades que se le presenten (Pintrich, 1998 en Daura, 2010). Que la media alcanzada por los estudiantes posicione esta variable en un segundo lugar también es significativo, al comprobarse lo que en el marco teórico califica a este tipo de metas como “las metas que mejor responden al qué, al porqué y al cómo de las acciones académicas que se efectúan, modificando directamente el desenvolvimiento de otros procesos autorregulatorios (Pintrich, 2000, en Daura, 2010).

El indicador sobre **valor de la tarea** se coloca en tercer lugar. También inscripto sobre componentes de valor que permiten afirmar que lo que un alumno se propone reviste un significativo valor e importancia, razón que lo empuja a embarcarse y a sostener lo emprendido pactando el compromiso con el aprendizaje (Daura, 2010).

En cuarto lugar se sitúan las **metas trascendentes**. Para Nuttin, son aquellas relacionadas a su proyecto de vida. Este resultado permite considerar el grado con el cual los alumnos consideran que los estudios y las estrategias utilizadas por los docentes se vinculan con su proyecto vital.

Le siguen en quinta posición las **metas extrínsecas**, es decir, aquellas que están sujetas a recibir consideración por parte de otras personas (Pintrich, 1998). Así también, Ottobre contrasta en esta línea al ubicar estos conceptos en aquellas metas que se centran en la valoración social: basadas en la aceptación y valoración de aquellos a quienes el alumno considera superiores y la motivación que apunta al logro de recompensas externas: relacionada a los premios o regalos al lograr el resultado esperado (Ottobre, 2011). Que este indicador se coloque en esta posición es un dato acertado, ya que favorece pensar que el estudiante sobrepasa el estímulo exterior al proponerse sus metas a lograr. Asimismo, es positivo que la media alcanzada en esta variable

es inferior a la obtenida en el indicador metas intrínsecas, directamente vinculadas con la valoración a la tarea.

El sexto lugar lo ocupa el indicador de **ansiedad**, en un bajo porcentaje. Relacionado con las exigencias de la carrera, lo razonable en la dedicación de tiempo, lecturas, fechas de entregas, etcétera. No pareciera ser un factor que marque relevante inquietud en los estudiantes.

En el segundo gráfico, se señalan los mismos indicadores pero en comparación con cada uno de los cursos que participaron del estudio. Aquí también la variable **autoeficacia** fue la que obtuvo el puntaje mayor en ambas cohortes de estudiantes, en los que la media es prácticamente similar, lo cual denota que este concepto es marcado en las características de la población de uno y otro grupo.

En la variable **metas intrínsecas**, el grupo de 1er año es el que obtuvo una media mayor ($X = 7,31$) en comparación con los alumnos de 2do año ($X = 6,95$) aspecto que favorece a los estudiantes ingresantes y que podría verse favorecida por el momento inicial de la carrera en el que se encuentran.

Es considerable la diferencia que se manifiesta en el indicador **metas extrínsecas**, ya que es mayor en los alumnos del segundo año ($X = 7,01$) e inferior al de los estudiantes de primer año ($X = 5,45$). Ello podría deberse a que los estudiantes que están finalizando la carrera esperan recibir algún tipo de recompensa de acuerdo con el esfuerzo invertido para estudiar y culminar los estudios (como por ejemplo: obtener altas calificaciones, ascender a un nuevo puesto laboral, obtener otro tipo de beneficios académicos, personales, laborales, familiares, entre otros).

Como contrapartida, los estudiantes del 2do año de la carrera son los que obtuvieron la mejor puntuación en la variable **metas trascendentes** ($X = 6,92$). Al respecto puede pensarse que estos alumnos, al estar por culminar su carrera, experimentan la concreción de sus expectativas y corroboran las creencias positivas y negativas que pudieron forjar durante sus estudios.

La variable **valor de la tarea** tiene en porcentajes parecidos en ambos grupos de estudiantes, siendo mayor la media obtenida por el 1er año ($X = 6,92$). Por su parte, si bien decrece en el 2do año ello puede deberse a que, por estar estos estudiantes más avanzados en sus estudios, la tarea se agiliza frente a las exigencias de la carrera.

En **ansiedad**, la media se acentúa en el grupo de 1er año, resultado que es lógico y coherente con el inicio de la vida universitaria, momento que depara grandes desafíos, exigencias y expectativas.

6.4. Triangulación de los resultados

Para situar este apartado es preciso explicar sucintamente por qué se optó por efectuar esta metodología. La metáfora de la triangulación proviene de la navegación y de estrategias militares en las que se toman dos puntos de referencia para posicionar un objeto con exactitud; es decir, se realiza para determinar, por ejemplo, la posición del punto *C* usando las observaciones desde dos puntos: *A* y *B*. Quien investiga puede mejorar la precisión de sus juicios al recolectar diferentes tipos de datos referidos al mismo fenómeno. Es la acción de reunir y cruzar dialécticamente toda la información pertinente al objeto de estudio, que surge de los instrumentos correspondientes y que constituyen el corpus de los resultados de la investigación (Di Fabio, 2008:4).

La triangulación es una herramienta heurística (la palabra *heurística* procede del término griego *εὕρισκειν*, que significa “hallar, inventar” -Real Academia Española, 2001b- que enriquece, amplía, fortalece y consolida la investigación (...) al emplear diferentes fuentes de información para comprender un determinado fenómeno social (Bolívar Botía y col., 2004: párrafo 26).

De acuerdo con estos conceptos, que dan la guía para presentar las fuentes de información reunidas, se presenta el entrecruzamiento de los datos obtenidos.

En primer lugar se describe la triangulación intrametodológica, en la cual se establecen vinculaciones entre los datos obtenidos en un mismo tipo de instrumentos, que en el caso de la presente investigación se trata de las entrevistas semiestructuradas y de la observación de documentos

institucionales. En segundo lugar, se presenta la triangulación intermetodológica, donde se detallan las convergencias y las divergencias que se encontraron entre los dos tipos de métodos utilizados que son, en concreto, el cualitativo y el cuantitativo.

6.4.1. Triangulación intra-metodológica

Para guiar este análisis se tienen en cuenta las dos variables que se derivan de la hipótesis que guía la presente investigación. En relación a las “estrategias pedagógicas que se utilizan en la Escuela de Educación de la Universidad Austral” se encuentran correlaciones entre lo informado por los entrevistados y los datos observados en los documentos institucionales.

En referencia a las **estrategias centradas en el estudiante** todos los docentes que se entrevistaron expresaron focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno, información que concuerda con la extraída del informe de la carrera que se presentó ante el Ministerio de Educación para solicitar su aprobación; lo mismo se presentó al observar los programas de las asignaturas que se incluyeron en el trabajo de campo, dato que si bien puede parecer una obviedad, demuestra una coherencia entre el discurso de los académicos y lo asentado en estos documentos que, de por sí, se constituyen en herramientas didácticas que pueden guiar el proceso educativo.

Con respecto a las **estrategias centradas en el docente**, si bien en los documentos que se observaron no se detallan explícitamente puntos al respecto, puede inferirse que todos se encaminan a favorecer el proceso de aprendizaje del estudiante. Asimismo, puede hacerse una mención especial al lugar que se brinda al asesor académico en el informe antedicho y que, dentro del dictado de la carrera, tiene una incumbencia particular ya que su presencia es crucial para orientar al estudiante en aspectos personales y en la producción del trabajo final de investigación. Estos datos concuerdan con la

información suministrada por los entrevistados, quienes por la particularidad de su perfil docente se focalizaron más en el rol del estudiante y otros en el del profesor.

En relación a los indicadores **organización de la planificación de la materia** y **considerar los espacios físicos y temporales para dictar la materia** no se encontraron puntos de convergencia entre la información que se obtuvo por medio de los dos instrumentos ya señalados. Ello puede deberse a que, de por sí, los documentos observados son una muestra explícita de la planificación curricular y áulica, y por tanto, no tienen por qué hacer referencia al respecto.

Un indicador que cobra un lugar importante es la **selección de contenidos** el cual hace alusión a los temas que se transmiten durante el dictado de cada asignatura y que se espera que los estudiantes aprendan en pos de alcanzar un perfil profesional determinado. Sobre el mismo, en la observación de los documentos institucionales se detectó que los temas a transmitir en la carrera y en los espacios curriculares tienen en cuenta las características del estudiante y de la titulación a alcanzar, aspecto que concuerda con lo expresado por los docentes que se entrevistaron; ahora bien, convendría hacer un seguimiento anual de las programaciones y de lo que los profesores realizan durante el dictado de su materia con el fin de que esta adaptación se continúe efectuando.

El indicador que refiere al **diseño o elección de materiales de apoyo al aprendizaje** fue contemplado solamente en las entrevistas. Tanto los profesores de los trayectos curriculares como el coordinador de LOGE se detuvieron en este punto y se observa que el material utilizado en clase es adecuado para la población escolar ante quien se presenta.

Sobre el indicador de **diseño y planificación de la metodología** se hace una significativa mención tanto en lo manifestado durante las entrevistas como en lo observado en los documentos institucionales, principalmente en la estructura de los programas donde se hace un especial apartado para tratarla.

En relación a los indicadores **orientación de los alumnos y trabajo en equipo con otros colegas**, no se registra una relevada consideración al respecto, excepto cuando se hace referencia al **asesoramiento académico personal** mencionado solo por algunos de los entrevistados.

El último indicador de esta variable evoca la ***evaluación de los alumnos y del propio desempeño docente*** el cual se registró en las entrevistas y en los programas de las materias en un apartado explícito. Por tanto, este aspecto denota estar debidamente planificado por los docentes, ajustándose al perfil y a las exigencias de la carrera. Convendría hacer luego una revisión explícita de otras planificaciones áulicas -programas- para corroborar que esto ocurra de la misma manera, como así también efectuar observaciones de clases para comprobar la coherencia entre lo planificado y lo que realmente se desenvuelve en el aula.

La segunda variable de la hipótesis, *motivación de alumno adulto*, se correlaciona en la triangulación inter-metodológica ya que su riqueza redundará en la fusión con los datos aportados por los estudiantes.

6.4.2. Triangulación inter-metodológica

En este apartado se detallan las vinculaciones que se encontraron a partir del análisis de la información obtenida de los métodos cualitativos -a partir de las entrevistas semiestructuradas- y de los cuantitativos- por medio de la aplicación de la escala Likert-.

Corresponde hacer la salvedad de que, a través del instrumento cuantitativo mencionado, se obtuvieron datos referidos a la motivación de los estudiantes, por lo que se harán explícitas vinculaciones con los indicadores que se desprenden de la variable *motivación de alumno adulto*.

Indicadores	Motivación del alumno adulto	
	Entrevistas semiestructuradas	Escala Likert
1°	Componentes de expectativas: creencias positivas y negativas	Autoeficacia
2°	Componentes de valor	Metas intrínsecas, extrínsecas y valor de la tarea
3°	Componentes afectivos: sentimientos y afectos	Ansiedad
4°	Personalización de la motivación	Metas Trascendentes

Tabla II – correlación entre los indicadores evaluados por las entrevistas semiestructuradas y por la escala Likert diseñada *ad-hoc*

De acuerdo con ello, el indicador que se refiere a **los componentes de expectativas: creencias positivas y creencias negativas** se relaciona con la **autoeficacia**, el indicador evaluado en la escala Likert, en cuya aplicación obtuvo el puntaje más alto. De esta manera, al relacionar esta puntuación con lo extraído de las entrevistas a docentes, se puede argumentar que lo motivacional se consolida principalmente en la interrelación docente-alumno y en el compromiso o confianza que se desarrolla entre ambos actores, aspecto que refiere a la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje aludido por una de las profesoras entrevistadas (MV, 2012); al mismo tiempo, la puntuación obtenida en esta variable se vincula con lo expresado por otra entrevistada, al explicar que el estudiante adulto necesita reconocerse en sus competencias, a través de las cuales se pone a prueba, “se conoce a sí mismo y esa imagen de cada uno actúa en el vínculo motivacional” (AM, 2012).

Respecto al indicador seguido por los entrevistados **componentes de valor**, se enmarcan entre los estudiantes **las metas intrínsecas, valor de la tarea y las metas extrínsecas**. Según las apreciaciones de los académicos entrevistados, la motivación está relacionada con el valor que se le concede a la actividad que se tiene que desarrollar. En este sentido, se observa que las metas intrínsecas ocupan un segundo lugar, mientras que el tercero y el cuarto se apuntan al valor de la tarea y a las metas extrínsecas. A la vez, en un análisis más acotado, las metas intrínsecas se acentúan en el grupo de alumnos de primer año, mientras que los estudiantes del segundo año obtienen una media mayor en las metas extrínsecas; la valoración de la tarea,

por su parte, prevalece en los alumnos de 1° año. De acuerdo con estos resultados puede deducirse, a partir de lo inferido por los docentes, que el alumno está más motivado intrínsecamente al iniciar una nueva formación. Mientras tanto, en el alumno de 2° año las *metas extrínsecas* van tomando más fuerza al ir adquiriendo más respuestas a los problemas que se le presentan en su vida diaria, de los conocimientos que adquiere y de los estímulos externos que recibe. El *valor de la tarea* tiene directa relación con el valor que se le asigna a lo que emprende y, por lo tanto, lleva a estar más propenso al esfuerzo por conseguirlo (FD, 2012). Esta última idea puede explicar la razón por la cual los estudiantes de 1° año obtuvieron un mayor puntaje en esta variable.

El indicador ***componentes afectivos: sentimientos y afectos***, no presentó significativo relieve en ambos instrumentos. Ninguno de los docentes entrevistados hizo puntual referencia a estos aspectos, con la salvedad que sí hacen mención e hincapié varios de ellos sobre el acompañamiento académico personal a los estudiantes, actividad con la que puede guardar vinculación. En tanto que, entre los resultados obtenidos de los estudiantes, el factor ***ansiedad*** mantuvo una baja puntuación, al relacionarlo con las exigencias de la carrera, lo razonable en la dedicación de tiempos, lecturas, entregas, etc. Esto llevaría a pensar que estos aspectos se adecúan al perfil del alumno.

Personalización de la motivación es el indicador relacionado con ***las metas trascendentes***. Según lo afirmado por Nuttin (1980, 1982), y en línea con lo que los profesores entrevistados sostienen, se presenta como relevante la relación existente entre la realización de la carrera y el proyecto de vida, como así también la vinculación que debe presentarse entre los contenidos y la realidad laboral de los estudiantes, de tal forma que durante el aprendizaje ese bagaje de conocimientos nuevos tenga relación con su experiencia de vida y laboral (FD, 2012). Entre los grupos de alumnos, el mayor porcentaje se ubica en los de segundo año, aspecto que no es casual, ya que se puede deducir que por estar más avanzados en la carrera, pueden corroborar el grado de consecución o concordancia que existe entre las expectativas con las que iniciaron sus estudios y las metas que alcanzaron y que están acordes con su proyecto de vida.

CONCLUSIONES

Conclusiones

Este último apartado tiene por finalidad exponer las conclusiones más generales que se desprenden de esta investigación. Para ello, lo central estará focalizado en la hipótesis, en el objetivo general y en las implicancias de los resultados.

La hipótesis central de partida es: *las estrategias pedagógicas que se aplican en la Escuela de Educación de la Universidad Austral favorecen la motivación del estudiante adulto*. En vinculación con la cual, se planteó el objetivo general que invita a *indagar cuáles son las estrategias pedagógicas que aplican los docentes de la Escuela de Educación para favorecer la motivación del estudiante adulto que cursa una carrera de grado universitario*.

La inexistencia de investigaciones al respecto en la institución en la que se llevó a cabo el trabajo de investigación adquiere singular importancia; por lo que, los resultados y conclusiones que se obtengan redundarán no solo en su beneficio para efectuar algunas propuestas de mejora, sino que también abrirán el campo a futuras investigaciones que se efectúen en esta y en otras organizaciones educativas de nivel superior dedicadas a la formación de adultos.

Con sistematicidad y rigor científico, el trabajo empírico logra aportar información actualizada y relevante sobre los temas tratados, lo cual propicia utilidad para estudios más amplios.

El orden que siguió el diagramado del trabajo se focaliza primeramente en la persona del alumno adulto, sobre la cual busca ubicarse con delicado detenimiento y, a partir de allí, encaminar lo que le sigue: su motivación, el rol del docente universitario y las estrategias pedagógicas que pueden desenvolverse en el nivel superior para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo pactado en este orden encaminó la búsqueda de autores que en estricta selección iban a completar el fundamento teórico que da el sostén a cada apartado. Guardini (1960) se impone como el principal referente para tratar con

precisión la etapa de la adultez. Su cuidada línea de pensamiento marca sintonía y acabada lógica por complacer esta caracterización de la persona en esta fase de su vida.

Pintrich (1998, 2000, 2004) y Nuttin (1980, 1982), entre otros, van a nutrir el capítulo de motivación, desde donde van a surgir las variables que guíen los principales indicadores expuestos en los instrumentos de investigación aplicados a los académicos entrevistados como a los estudiantes. Autores como Bernardo Carrasco (2004), Vázquez (2007), Medina Rivilla y Mata (2009) Zabalza (2009) y Amarante y Daura (2012), entre otros, son los encargados de dar marco al tema del proceso de enseñanza-aprendizaje, del rol del docente universitario y de las estrategias pedagógicas.

El diseño metodológico, de corte cualitativo en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y coordinadores de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa, han permitido contrastar los fundamentos de las reflexiones de la temática con la experiencia de siete profesionales universitarios. Así también la observación de documentos institucionales, es parte intensiva en el trabajo de campo, cuyos resultados se fusionan con los obtenidos a partir del instrumento de corte cuantitativo, la escala Likert, que se aplicó a los estudiantes de las cohortes que cursan la licenciatura a fin de contemplar su motivación.

La selección de informantes de significativa profesionalidad académica y la respuesta de los mismos, se vio marcada por una impecable actitud de disponibilidad lo cual hizo posible que lo recabado recobre fuerza a lo tratado radicando esencialmente en la variada e interesante visión que cada uno brindó sobre los aspectos contemplados.

Es relevante destacar cómo cada uno, desde su rol y desde su cargo, imprime su sello en lo expresado, y esa coherencia se ve plasmada en su accionar.

A la vez y en correlación con los documentos institucionales, como así también con el trazado de los programas de las materias de los docentes intervinientes, se observa que lo manifestado en los lineamientos del informe de la carrera presentado ante Ministerio de Educación han sido tomados con especial cuidado por los profesores, directivos, asesores y coordinadores de la

carrera, tanto en la planificación de sus programas como en todo aquello que mueve su accionar frente al perfil del estudiante adulto.

En la obtención de resultados de la escala Likert aplicada a los estudiantes llama la atención que los porcentajes obtenidos ubican perfectamente al alumno de acuerdo con la instancia de cursada en la que se encuentra y que estos concuerdan con reveladora prolijidad a fundamentos expresados tanto en el marco teórico como en lo que brota de las entrevistas a los docentes.

Se cree entonces que ha quedado de manifiesto que la enseñanza universitaria apunta a la excelencia académica y se empeña en dotar al estudiante adulto las adecuadas estrategias pedagógicas para un aprendizaje más eficiente.

El desarrollo de competencias para la comprensión de textos, el pensamiento crítico que promueve la interpretación, la reflexión, la elaboración de contenidos significativos a partir de las actividades sugeridas: lectura, interrogación-diálogo, clarificación, predicción; resolución de a pares; trabajo individual sobre problemas progresivamente complejos, etc. (Di Fabio de Anglat, 2005) va en línea con lo trazado por los profesores entrevistados como estrategias llevadas a cabo con el estudiante que cursa la licenciatura. Tener en claro el perfil de alumno ante el cual se está, que posee diferentes niveles de conocimiento previo, aptitud, motivación, estrategias de aprendizaje, es el enfoque que se modela para la enseñanza, la planificación de programas, la metodología, la evaluación y la organización de las clases.

Una limitación de esta investigación fue no contar con un número mayor de estudiantes en la aplicación de las encuestas, factor que hubiera enriquecido aún más la información conseguida, si bien la muestra obtenida logró aportar suficientes datos.

Por tanto, se puede concluir, de acuerdo a todo lo recabado, observado y analizado que las estrategias pedagógicas favorecen la motivación del alumno adulto en la Escuela de Educación en cuanto que, tanto en el delineamiento de documentos institucionales, como en lo que se expresa y se ve manifestado por los docentes en su pensamiento, en su accionar, en las estrategias trazadas y en la coherencia de sus planificaciones, se denota estar ubicados respecto al perfil del estudiante adulto y lo que le significa cursar una carrera

universitaria en este contexto, ante esta propuesta y en esta instancia de su vida.

En referencia al alumno que se encuentra en esta etapa vital, se deduce que si bien se debe acrecentar más el conocimiento sobre sus características por parte de los docentes, en pos de mejorar y aspirar a actualizarse y a mantenerse cuidadosamente formado para responder a sus expectativas, esto no juega en desmedro, en la actualidad, de que el estudiante se encuentre motivado para realizar esta licenciatura.

En futuras líneas de investigación cabe proponer que nuevas hipótesis se establezcan en pos de aquello que siga perfeccionando al docente universitario y que ello contribuya a seguir vivificando el vínculo motivacional que se da en la interrelación con el alumno en su continuo proceso de formación personal y académica.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Alvarez, B., González, C., y Rodríguez, N. (2007). *La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. Revista de Docencia Universitaria* , 5 (2).
- Amarante, A y Daura, F. (2012). *Documento de Cátedra I. Diseño y Desarrollo del Curriculum*. Licenciatura en Organización y Gestión Educativa. Escuela de Educación. Universidad Austral. Buenos Aires.
- Atkinson, J. (1964). *An Introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Beláustegui, G. D. (2005). *Los Aspectos afectivo-emocionales en las teorías implícitas. Condiciones, procesos y resultados en la enseñanza - aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación*, 3-8.
- Bernal Martínez de Soria, A. (2006). *Antropología de la Educación para la formación de profesores. Educación y Educadores*. 9 (2), 149-167.
- Bernardo Carrasco, J. (2008). *Como personalizar la educación. Una solución de futuro* (1a ed.). Madrid: Narcea.
- Bernardo Carrasco, J. (2004a). *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp.
- Bernardo Carrasco, J. (2000). *Técnicas y Recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Bernardo Carrasco, J. (2004b). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp.
- Bernardo Carrasco, J. (2004c). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Bolívar Botía, A. y cols. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum Qualitative Social Research*, 6 (1). Consultado el 13 de mayo de 2012 en <http://www.qualitative.research.net/fqs; agosto/2006>.
- Buceandosentido*. (5 de octubre de 2008). Consultado el 10 de junio de 2012
HYPERLINK "http://buceandosentido.blogspot.com.ar/"
<http://buceandosentido.blogspot.com.ar> .

- Contreras, C., Monereo, C. y Badia, A. (2010). *Explorando en la identidad: ¿como enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 63-81.
- Coll, M. (2011). *Plasticidad cerebral y experiencia: fundamentos neurobiológicos de la educación*. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona, España.
- Contreras, C., Monereo Font, C. , Badia Garganté, A. (2010) *Explorando en la identidad: ¿Como enfrentan los docentes universitarios los incidentes criticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVI, núm. 2, pp. 63-81, Universidad Austral de Chile. Chile
- Cros, A. (2003). *Estrategias retóricas del profesor universitario*. En C. Monereo, & J. I. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa* (págs. 159-160). Madrid, España: Síntesis.
- Daura, F. T. (2010). *El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario*. Buenos Aires. Artículo completo. Congreso Iberoamericano de Educación. *Metas 2021*. OEI.
- Daura, F.T. y Amarante, A.M. (2011). *El Desarrollo docente y las prácticas evaluativas. El proceso de evaluación efectuado en dos cátedras universitarias*. II Jornadas Académicas de Gestión y Organización de Instituciones Educativas. En prensa.
- Daura, F.T. y Durand, J.C. (2009). *La acción tutorial en el proceso de aprendizaje de alumnos universitarios. La experiencia de la escuela de educación de la Universidad Austral en la formación de docentes y directivos de centros educativos*. Mendoza. Artículo Completo. Jornadas Iberoamericanas de Tutoría y Orientación en Educación Superior. Universidad Maza.
- D'Angelo Hernández, O (2000). *El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional*. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120822040658/angelo2.pdf>
- D'anna, S. y Hernández, L. (1998). *Psicopedagogía Laboral*. Buenos Aires. Ed. Aprendizaje Hoy.

- De la Torre, S. y Barrios, O (coords.) (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- De la Vega Hazas Ramírez, J. (2000) *Autonomía: dos concepciones éticas*. *Revista de Filosofía*, 3ª época, XIII (23), 195-212.
- Díaz-Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Di Fabio, H. (2005). *Textos para el análisis de los movimientos del apartado "Conclusiones". Documento de cátedra de Metodología de la Investigación II*. Licenciatura en Organización y Gestión Educativa. Escuela de Educación. universidad Austral. Buenos Aires.
- Di Fabio, H. (2008). *Triangulación*. Documento de cátedra Metodología de la Investigación II. Licenciatura en Organización y Gestión Educativa. Escuela de Educación. Universidad Austral. Buenos Aires.
- Gaitán de Casiva, N. (2004) *Informe sobre la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa – Ciclo de Completamiento* presentado ante el Ministerio de Educación para su aprobación.
- García Marirrodiga, R. y Durand, J.C. (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Buenos Aires: Muiño y Dávila.
- Feliciano Villar, M. (2003). *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*. Barcelona. Consultado el 30 de agosto de 2012 en HYPERLINK "<http://personales.ya.com/fvillar/principal/proyecto.html>"
- <http://personales.ya.com/fvillar/principal/proyecto.html>
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fueyo, M. (2011). Apuntes de cátedra: *Política y Legislación Educativa Argentina*. Licenciatura en organización y Gestión Educativa. Escuela de Educación. Universidad Austral. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- García Hoz, V. (1988). *La Práctica de la enseñanza personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Pintos, C. (2011). *Bases emocionales del proceso enseñanza-aprendizaje*. Apuntes de cátedra. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- González, Mariela y Daura, Florencia Teresita (2012). *El aprendizaje Autorregulado y su vinculación con la Perspectiva de Futuro*. Revista de Orientación Educativa. 26 (50), 47-72.
- Guardini, R. (1960). *Las edades de la vida*. Buenos Aires: Lumen.
- Gutiérrez Rico, D. (2008). *La enseñanza y el aprendizaje en educación superior: un enfoque estratégico*. Revista Visión Educativa IUNAES, 2 (4), 22-33.
- Horn, J.L. & Cattell, R.B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystalized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Hunter, J. (2002). *La paradoja*. Ed. Urano. Madrid.
- Huertas, J., & Agudo, R. (2003). *Concepciones de los estudiantes universitarios sobre laa motivación*. En C. Monereo, & J. I. Pozo, *La Universidad ante la nueva rentice Hall*.
- Imbernón Muñoz, F. (1999). *Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado (34), 123-132.
- Marcos Sánchez, V. (2011). *La Plasticidad de los cerebros jóvenes vs. la rigidez de cerebros adultos*. Ponencia presentada en el XII Congreso de Teoría de la Educación.España. Universidad de Salamanca.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado (Trad. del original inglés de 1994).
- Medina Rivilla, A., y Mata, F. (2009). *Didáctica General* (2a. ed.). Madrid: Pearson
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley Nacional de Educación N° 20.206*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). *Resolución N° 14/3/05 de aprobación de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa - Ciclo de Licenciatura*.
- Miguez Palermo, M. (2005). *El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión*. Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea] , 1 (3). cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. (pág. 55). Madrid: Síntesis.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Naranjo Pereira, M. L. (2009). *Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. *Revista Educación* 33 (2), 153-170.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Lovaina, Bélgica: Presses Universitaires.
- Nuttin, J. (1982). *Teoría de la Motivación Humana*. Madrid: Paidós.
- Ottobre, S.; Temporelli, W. (2010). *¡Profe, no tengamos recreo!* Buenos Aires: La Crujía.
- Parodi, T. (1988) . *Canción para Verónica*. En CD "El otro país". Buenos Aires: Polygram.
- Parra M., C. H., & cols. (2008). *Rutas de Formación del Docente Universitario en la Universidad Privada Colombiana*. Chía, Colombia: Grupo de investigación: Educación y Educadores.
- Pérez, M., y Díez, L. (2000). *Aprendizaje y curriculum*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. España: Ed. Altamira.
- Pintrich, P.R. (1998). *El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado*. En: Castañeda, S. (Coord.) Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI. (1era edición, 229-262) México: Miguel Angel Porrúa.
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Editors). *Handbook of Self – Regulation*. (1st. rd. pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). *A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students*. *Educational Psychology Review*, 16, (4), 385-407.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. [Versión electrónica] *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 33-40.
- Polo, L. (1994). *El profesor universitario*. Consultado el 12 de junio de 2012 en: HYPERLINK "http://www.leonardopolo.net/textos/profuniv.htm" \t "_blank" <http://www.leonardopolo.net/textos/profuniv.htm>
- Rodríguez González, R. (2006). <http://www.scholar.google.es>. (I. U. Oviedo,

Ed.) Recuperado el 5 de febrero de 2012, de Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: <http://scholar.google.es/scholar?q=Bernardo+Carrasco%2C+J.+%282004b%29.+T%3%A9cnicas+y+recursos+para+motivar+a+los+alumnos.+Madrid%3A+Rialp.&hl=es&btnG=Buscar&lr=>

Real Academia Española (2001a). Diccionario de la Real Academia Española. (22da ed.). Consultado el 19 de marzo de 2012 en [HYPERLINK "http://lema.rae.es/drae/?val=Motivar" http://lema.rae.es/drae/?val=Motivar](http://lema.rae.es/drae/?val=Motivar) .

Real Academia Española (2001b). Diccionario de la Real Academia Española. (22da ed.). Consultado el 23 de junio de 2013 en [HYPERLINK "http://lema.rae.es/drae/?val=heur%C3%ADstica" http://lema.rae.es/drae/?val=heur%C3%ADstica](http://lema.rae.es/drae/?val=heur%C3%ADstica)

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid, España: Narcea .

Ruiz, C. (2001). *¿Cómo aprenden los adultos? Características del pensamiento*. *Revista de Educación a Distancia* (1).

Salas Velasco, M. (2007). *La elaboración del proyecto docente: el método de la economía de la educación y programación de la asignatura*. Barcelona. Ed. UOC.

Salas Zapata, W. 2008. *Formación por competencias en educación superior. una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. ECAES (exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior). *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Universidad Privada de Antioquía. Colombia

Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (12ª ed.). Madrid: Paraninfo.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Madrid: UNSAM.

Vázquez, S.M. (2006). *El aprendizaje autorregulado y teorías de metas de logro*. En Z., Lanz (comp). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos* (págs. 23-37). Buenos Aires: Noveduc.

Vázquez, S.M. (2007). *La filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: Ciafic.

Vázquez, S.M. (2009). *Motivación y Voluntad*. *Revista de Psicología* , 27 (2),

185-212.

Vázquez, S., & Barandarián, C. (2003). *Toma de apuntes y factores motivacionales. Resultados de una intervención. Revista de Orientación Educativa*, 22 (40), 13-29.

Vázquez, S.M. (2011). *Psicología y Cultura en la Educación 2*. Ciafic Ediciones. Buenos Aires.

Villanueva, M. (2009). *Yo te motivo, tu me motivas, nosotros nos motivamos*. Tesis de grado presentada para obtener el título de Licenciatura. Buenos Aires: Escuela de Educación, Universidad Austral.

Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario* (2da. ed.). Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad*. Madrid: Narcea.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self regulation: a social cognitive perspective*. En: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Editors). *Handbook of Self-Regulation*. (pp. 13-38). San Diego: Academic Press.

ANEXOS

Anexo I. Operacionalización de las variables

Se comienza por recordar la hipótesis que da comienzo a este trabajo, junto a sus variables, y a continuación el objetivo general y los objetivos desagregados que de él se desprenden.

1. Hipótesis: las estrategias pedagógicas que se aplican en la Escuela de Educación de la Universidad Austral favorecen la motivación del estudiante adulto.

1.1. Variable independiente: Estrategias pedagógicas que se aplican en la Escuela de Educación de la Universidad Austral.

Indicadores: extraídos de acuerdo con la obra de Zabalza (2009):

- Estrategias centradas en el estudiante.
- Estrategias centradas en el docente.
- Organización de la planificación de la materia
- Considerar los espacios físicos y temporales para dictar la asignatura.
- la selección de contenidos
- diseño o elección de materiales de apoyo al aprendizaje
- diseño y planificación de la metodología
- Orientación de los estudiantes
- El trabajo en equipo con otros colegas
- Evaluación de los alumnos y del propio desempeño docente

1.2. Variable dependiente:

La motivación del estudiante adulto.

Subdimensiones e indicadores:

- Componentes de expectativas: creencias positivas y creencias negativas.
- Componentes de valor, representan la importancia que cada persona otorga a las actividades académicas y se vinculan con la orientación hacia las metas y el valor de la tarea.
- Componentes afectivos: los sentimientos y afectos.

- Personalización de la motivación: vinculación con el proyecto de vida personal (Nuttin).

Anexo II. Guía de entrevista semi-estructurada para Miembro Directivo de la EEDU (Secretaria Académica y Coordinadora de carrera)

- Aprendizaje y Motivación de los estudiantes

1. ¿Qué es para Ud. el aprendizaje?
2. ¿Para Ud. qué es la motivación?
3. ¿Cómo se vincula la motivación con el proceso de enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Cuáles son las motivaciones que caracterizan al alumno adulto?
5. ¿Cómo considera que puede motivarse al estudiante adulto?
6. ¿Puede mencionar alguna acción que se realice desde la EEDU para estimular la motivación de los estudiantes?

- El rol del docente universitario

1. ¿Para Ud. qué particularidades tiene el rol del docente universitario? ¿Y cuáles son las de aquel que se desempeña con alumnos adultos?
2. ¿Qué nivel de formación tienen los docentes que se desempeñan en esta unidad académica o carrera?
3. ¿Qué vinculación encuentra entre la acción del docente y la promoción de la motivación del alumno adulto?

- Estrategias pedagógicas

1. La *estrategia pedagógica* es la planificación y puesta en práctica de los factores didácticos y curriculares necesarios que pueden favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a su experiencia y parecer ¿En las carreras que dicta la EEDU se despliegan determinadas estrategias pedagógicas? ¿Cuáles? ¿Tienen en cuenta la motivación del alumno?
2. ¿Considera que los docentes tendrían que recibir una capacitación al respecto?

Anexo III. Guía de entrevista semi-estructurada a las Asesoras Pedagógicas

- Aprendizaje y Motivación de los estudiantes

1. ¿Qué es para Ud. el aprendizaje?
2. ¿Para Ud. qué es la motivación?
3. ¿Cómo se vincula la motivación con el proceso de enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Cuáles son las motivaciones que caracterizan al alumno adulto?
5. ¿Cómo considera que puede motivarse al estudiante adulto?
6. ¿Puede mencionar alguna acción que se realice desde la EEDU para estimular la motivación de los estudiantes?

- El rol del docente universitario

1. ¿Para Ud. qué particularidades tiene el rol del docente universitario? ¿Y cuáles son las de aquel que se desempeña con alumnos adultos?
2. ¿Qué vinculación encuentra entre la acción del docente y la promoción de la motivación del alumno adulto?

- Estrategias pedagógicas

1. ¿Cómo definiría el concepto de estrategia pedagógica?
2. En base a ello ¿Qué orientaciones brinda a los docentes de la EEDU?
3. A su parecer ¿Cuáles son las estrategias que mejor tendrían en cuenta las motivaciones del alumno adulto?
4. ¿Qué estrategias pedagógicas son las que mejor se adaptan al perfil del alumno adulto y al que asiste a la EEDU?
5. ¿Considera que los docentes tendrían que recibir una capacitación al respecto?

Anexo IV. Guía de entrevista semi-estructurada a docentes (Trayectos: Organización y Gestión, Fundamentos de la Educación, Investigación y Epistemología)

- **Aprendizaje y Motivación de los estudiantes**

1. ¿Qué es para Ud. el aprendizaje?
2. ¿Para Ud. qué es la motivación?
3. ¿Cómo se vincula la motivación con el proceso de enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Cuáles son las motivaciones que caracterizan al alumno adulto?
5. ¿Cómo considera que puede motivarse al estudiante adulto?
6. ¿Puede mencionar alguna acción que se realice desde la EEDU para estimular la motivación de los estudiantes?

- **El rol del docente universitario**

1. ¿Para Ud. qué particularidades tiene el rol del docente universitario? ¿Y cuáles son las de aquel que se desempeña con alumnos adultos?
2. ¿Qué vinculación encuentra entre la acción del docente y la promoción de la motivación del alumno adulto?

- **Estrategias pedagógicas**

1. La *estrategia pedagógica* es la planificación y puesta en práctica de los factores didácticos y curriculares necesarios que pueden favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a su experiencia y parecer ¿Qué estrategias pedagógicas son las que Ud. desenvuelve en el aula? ¿Con qué finalidad diseña y aplica una estrategia pedagógica?
2. ¿En el diseño y aplicación de estas estrategias cómo tiene en cuenta la motivación de los estudiantes?
3. A su parecer ¿Cuáles son las estrategias que mejor tendrían en cuenta las motivaciones del alumno adulto?
4. ¿Qué estrategias pedagógicas son las que mejor se adaptan al perfil del alumno adulto y al que asiste a la EEDU?
5. ¿Considera que como docente tendría que recibir una capacitación al respecto?

Anexo V. Entrevistas semi-estructuradas

Entrevista a la Secretaria Académica – Miembro del Consejo de Dirección.

Escuela de Educación – Universidad Austral

M: -Tengo una serie de preguntas que he disgregado del objetivo general en tres partes. Primero, el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, después el rol del docente universitario y luego el apartado de estrategias pedagógicas.

MI: - Bien.

M: -Empezamos con el de aprendizaje y motivación de los estudiantes. ¿Qué es para usted el aprendizaje?

MI: - Para mí el aprendizaje es un proceso en el cual el alumno hace propia una serie de contenidos, de competencias, de habilidades, que va incorporando a través de la mediación del docente.

M: -¿Y para usted qué es la motivación?

MI: - La motivación es aquello que de alguna manera mueve al estudiante o al alumno, que puede ser interna o puede ser externa. Es aquello que lo estimula a querer

aprender. La más valiosa, la que mueve, es aquella que surge del mismo objeto de estudio: de la carrera, de los contenidos, de aquello que está estudiando.

M: - Entonces, esta sería la vinculación de la motivación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿O cómo se vincula la motivación con este proceso?

MI: - En realidad sí, hay una vinculación porque el aprendizaje es un proceso que realiza el alumno. Entonces, si el alumno no quiere aprender, no aprende. Entonces, de ahí la importancia que tenga la motivación para hacer el esfuerzo que implica todo aprendizaje también. Ahora bien, en el ámbito universitario se está trabajando con jóvenes o, en el caso nuestro, con adultos. Entonces, se espera siempre que en el adulto haya una motivación interna más fuerte. La motivación externa no debería ser la principal como es en el caso del nivel inicial. Al niño

permanentemente hay que motivarlo; en cambio, el adulto tiene unas motivaciones propias e internas con las que ya se cuenta y son esperables según su madurez.

M: - ¿Cómo considera que puede motivarse al estudiante adulto?

MI: - En el estudiante adulto justamente a la motivación a la que hay que tender es a mostrar el atractivo de la verdad en sí, de los contenidos que se están dando; cuál es el impacto que puede generar para su desempeño profesional, porque normalmente son profesionales que están buscando capacitarse y entonces buscan que tenga relación directa con su trabajo o con su desempeño profesional. Entonces, también lo motiva. Entonces, el poder ofrecer algo que realmente sea valioso. Por otra parte, además de esa motivación en cuanto al contenido que se está estudiando o lo que se hace en el aula, también motiva el tipo de estrategia que se utilice en la clase porque el estudiante adulto también tiene que tener un aprendizaje autónomo donde toma parte, donde hace, donde es parte del aprendizaje y no simplemente clases expositivas. Entonces, eso también motiva: una clase que sea

dinámica, donde el mismo alumno trabaje, participe, haya ejercitaciones o trabajo tipo taller, todo eso motiva.

M: -¿Puede mencionar alguna acción que se realice desde la Escuela de Educación para estimular la motivación de los estudiantes?

MI: -En la Escuela de Educación lo que tratamos de hacer es apuntalar a aquellos docentes que quizás tienen pocas o no aplican en el aula variadas estrategias didácticas. Entonces, se anima, incluso se anima a muchos docentes, a aplicar estudios de caso o asesorarlos también para ver qué casos. A veces puede haber casos que son del ámbito empresarial y no resultan motivadores o no resultan de utilidad para el perfil de alumnos que tenemos. Entonces, en esos casos, con la asesoría de la Escuela de Educación, se asesora a los docentes para que creen nuevos casos que sean pertinentes a un público de directivos de instituciones educativas. También, cuando se ve que un profesor tiende a la clase meramente expositiva, se trata de ayudarlo y darle las herramientas para que pueda incorporar otras estrategias. También, en cuanto a

los contenidos, se busca que los contenidos estén más vinculados con la práctica profesional, que sean de interés para el perfil de alumnos que tenemos en el aula; que un profesor no venga con un paquete de una materia que ya dicta en varias carreras y la repita en todas las carreras exactamente igual, sin adaptarlo al perfil de alumnos y a los objetivos que tiene esa carrera.

M: - ¿Qué particularidades tiene el rol del docente universitario y cuáles son las de aquel que se desempeña con alumnos adultos?

MI: - La diferencia del docente universitario es que trabaja justamente con jóvenes o con adultos con un mayor nivel de especificidad, con mayor profundidad y mayor fundamento teórico. Me parece que es importante: un docente universitario tiene que, además de tener *expertise* en el tema y que sus clases sean atractivas y que le dé herramientas para desempeñarse profesionalmente al alumno, tiene que tener fundamento teórico, tiene que poder justificar con teoría obtenida de la investigación científica aquello que está

proponiendo en el aula. Entonces, un docente universitario no es dogmático porque tiene un gran sustento científico y entonces sabe cómo funciona la ciencia y que una misma cuestión puede tener abordajes y que puede haber nuevas investigaciones. Tiene que estar actualizado y también tiene que haber investigación por parte del mismo docente. Si no, es un docente terciario como en el profesorado: se enseñan unos contenidos, el profesor transmite unos contenidos que los alumnos aprenden para volver a su vez a transmitirlos. Entonces, la universidad en lo que se distingue de otras carreras terciarias o tecnicaturas es que está orientada también a la investigación. Se hace investigación y se promueve investigación. Entonces, el nivel del docente es de un investigador y de alguien que es un estudioso que tiene también teoría en la cual funda las cosas que dice en el aula o lo que está enseñando a los alumnos.

M: -¿Qué nivel de formación tienen los docentes que se desempeñan en esta unidad académica?

MI: - Todos tienen formación universitaria, en general de

posgrado. La universidad tiende a que todos sus profesores tengan el máximo grado que es el de doctor. Si bien a eso todavía no se llega en la Escuela de Educación, se está en camino de eso y gran parte de los docentes tienen título de posgrado, especialista o magíster, y el mínimo es el título de grado, de licenciado.

M: -¿Qué vinculación encuentra entre la acción del docente y la promoción de la motivación del alumno adulto?

MI: - Es importante el docente que se plantea cómo motivar a los alumnos. Entonces, hay docentes que directamente no se lo plantean. Es cierto que en el aula universitaria en general hay docentes que no tienen formación docente. O sea, saben mucho de un tema, son expertos en el tema, pero no necesariamente tienen formación docente y puede suceder que ni siquiera se planteen la motivación de los alumnos, simplemente para decir: "No están motivados". Si bien trabajamos con adultos y en general hay una motivación interna muy fuerte de los propios alumnos, el docente primero tiene que plantearse en el diseño de su materia y en cómo arma la clase,

ver el modo como se inicia una clase, cómo se mantiene, cómo se estructuran los tiempos, qué actividades se organizan. Hay que incluir esa motivación. No todos los docentes planifican las clases así porque no todos tienen también formación docente. Hay quienes lo hacen, algunos docentes tienen naturalmente la habilidad para tener un discurso capaz de motivar, de atraer o de captar la atención porque tienen naturalmente clases más dinámicas, etcétera, pero otros quizás no están dotados naturalmente y tienen que desarrollar la habilidad. Pero el primer punto es a veces despertar en el docente universitario la inquietud de motivar a sus alumnos y que esa sea una preocupación de él, no simplemente detectar y diagnosticar la falta de motivación.

M: - Respecto a las estrategias pedagógicas, si bien ya se tocaron en otra pregunta, la estrategia pedagógica es la planificación y la puesta en práctica de los factores didácticos y curriculares necesarios que pueden favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a su experiencia y parecer, en las

carreras que dicta la Escuela de Educación, se despliegan determinadas estrategias pedagógicas, ¿Cuáles? ¿Tienen en cuenta la motivación del alumno adulto?

MI: - Por una parte, la dificultad es que formalmente en la universidad se trabaja, más que con planificaciones, con programas, y no siempre en los programas se explicitan cuáles son las estrategias pedagógicas ni las actividades. Sí se va trabajando puntualmente con aquellos docentes que requieren más apoyo. Entonces, lo que sí da resultado es cuando desde la gestión de una carrera, desde la dirección de la carrera o los coordinadores, detectan qué profesores necesitan más ayuda porque carecen de suficientes estrategias pedagógicas. Entonces en cada caso, y según también el contenido, se puede orientar al profesor para que incorpore más estrategias en su clase. Estas estrategias son las que apuntan a generar un aprendizaje autónomo por parte del adulto. Son propias del nivel universitario la elaboración y la capacidad crítica por ejemplo. Todas aquellas estrategias o actividades que suscitan en el

alumno la necesidad de elaborar o de relacionar conceptos entre sí, de integrar contenidos, de poner en crítica, de confrontar autores o posturas, todas esas estrategias son propias del nivel universitario y se pueden hacer de distintas maneras. Se puede hacer desde un foro en el cual se plantea una pregunta, se puede hacer pidiendo algún trabajo que implica análisis, en un estudio de caso. Un estudio de caso en esto es muy bueno porque nunca tiene una respuesta única. No hay una respuesta satisfactoria para el estudio de casos que sea la única respuesta. Siempre se parte del supuesto de que puede haber varias soluciones para el mismo caso. Entonces, eso ayuda a que se desarrollen determinadas habilidades. Hay actividades de tipo taller en el aula o debates que también suscitan la necesidad de que el alumno elabore, cuestione, haga una crítica, procese la información, y siempre se trata de detectar que los profesores no caigan en presentar una cantidad de contenidos y conformarse con que el alumno demuestre que leyó o que sabe esos mismos contenidos. La forma de trabajar en el aula y después de

evaluar la materia, tiene que exigirle al alumno que elabore, que relacione, que confronte, que critique, que se haga nuevas preguntas. Entonces, esas serían estrategias que habría que aplicar en un nivel universitario.

M: -¿Considera que los docentes tendrían que recibir una capacitación al respecto?

MI: - Sí, el primer problema con la capacitación de los docentes es que primero hay que motivarlos a ellos para capacitarse en ese tema o despertar la inquietud. Por eso a veces funciona mejor el trabajar con cada docente más que sentarlos a todos juntos para darles un tema, que en definitiva sería una capacitación muy puntual o expositiva sobre una determinada cosa, sobre determinado tema. Porque además los docentes de la universidad son como muy variados porque uno es contador, el otro es ingeniero, otro es filósofo. Entonces, preparar una capacitación para personajes tan distintos con formación de base tan diferente... Lo que ha resultado muy práctico es esa capacitación para el desarrollo

profesional, en el cual se va siguiendo como una asesoría del mismo docente. Entonces, a veces a la hora de diseñar el programa o a partir de la observación de una clase, sobre todo la asesora pedagógica, Ana María Amarante, ha tomado así, cuando ha visto algún profesor puntual... Porque además no todos los profesores tienen una limitación en ese tema. Hay profesores a los que hay que ayudarlos para evaluar, a otro profesor hay que ayudarlo para que organice un programa y tenga un programa. Hay profesores que entran al aula, empiezan a dar el tema y nunca organizaron nada. Entonces, a algunos hay que ayudarlos a eso, a otros a motivar a los alumnos, a otros a aplicar análisis del caso, a otros a adaptar los contenidos y adaptarlos al perfil de los alumnos. Entonces, como que a cada profesor hay que ayudarlo en un tema distinto.

M: - Bueno, es todo.

MI: - Muy bien.

M: - Muchas gracias.

MI: - De nada.

Entrevista a la Coordinadora de la LOGE.

Escuela de Educación – Universidad Austral

M: - Hola M... La entrevista está diagramada en base al título que tiene la tesina, que son las estrategias docentes frente a la motivación del alumno adulto que cursa una carrera de grado en la Escuela de Educación.

MV: - Perfecto.

M: - Del objetivo general de la tesis se desagregan tres variables que son: El aprendizaje y la motivación de los estudiantes, el rol del docente universitario y las estrategias pedagógicas.

MV: - Perfecto.

M: - Empezamos con las primeras, que se refieren al aprendizaje y a la motivación de los estudiantes. Entonces en primer lugar ¿qué es para usted el aprendizaje?

MV: - En el caso de nuestros alumnos que son alumnos que ya han transitado algún tipo de experiencia de aprendizaje formal, me parece que hay algo que los distingue y que los diferencia. Ellos vienen no solamente con ganas de capacitarse, podría decirse, sino

que vienen con ganas de una mejora personal. Vienen buscando soluciones a su cotidianidad laboral. Entonces el aprendizaje me parece que está vinculado a una transformación personal, a una transformación de las prácticas. Ellos ya vienen con un saber. Siempre todo alumno cuando aprende tiene un saber a priori pero en nuestros alumnos, esto es muy marcado, en alumnos que ya han tenido una trayectoria de aprendizaje. Entonces básicamente me parece que el aprendizaje está de la mano de una modificación integral de la persona que quiere ser mejor. Me parece que el aprendizaje pasa por ahí.

M: -¿Y qué es para usted la motivación?

MV: - Bueno, justamente fue tema de mi tesis. La motivación para mí es, desde la psicología, un componente de la persona. Es en realidad un componente de la personalidad. Es uno de los más importantes que nos permite ser y hacer y es parte de un sistema. No creo demasiado y de hecho el

trabajo de investigación nuestro lo demostró, en la motivación intrínseca y extrínseca, que son postulados muy buenos, muy eficientes, muy propios de la época en la cual fueron investigados pero me parece que hoy en día con los avances de la psiconeuroendocrinología la motivación empieza a cobrar un carisma diferente y es un componente social si se quiere. En las instituciones esto es muy evidente y sobre todo en instituciones educativas, pero en ONG o en instituciones más vinculadas a lo empresarial esto también se percibe. La motivación es un componente social en tanto y en cuanto si yo estoy en un ambiente motivacionalmente activo o positivo como le decimos nosotros, la persona va a sentirse motivada hacía, pero si el entorno es un entorno naturalmente desmotivador la persona más allá de su motivación históricamente intrínseca, va a tender a accionar de una manera negativa. Entonces es un componente de la personalidad y es un componente social y sistémico, funciona de manera sistémica. Eso es la motivación, es algo que nos permite encontrar el

camino y tener las energías como para seguirlo.

M: - ¿Cómo se vincula la motivación con el proceso de enseñanza y aprendizaje?

MV: - Bueno, mirá qué interesante. Esa pregunta me parece que está muy bien formulada. Es justamente lo que te explicaba recién. En el proceso de enseñanza y aprendizaje nosotros tenemos básicamente dos actores, un docente y un alumno y entre ellos establecen un pacto implícito, un contrato si se quiere implícito, donde van a empezar a producirse determinados intercambios que van a generar aprendizaje, no en uno sino en ambos. Entonces para que este pacto implícito sea sólido y el aprendizaje se dé realmente en ambos, este intercambio tiene que estar motivado, es decir que tiene que ser voluntario, tiene que ser deseado, tiene que tener este componente de intercambio que es propio de lo motivacional y tiene que funcionar como un sistema integrado donde ambos apuesten el mismo quantum energético. Entonces en un proceso de enseñanza y aprendizaje básicamente tenemos dos actores. Hay muchos más implicados, pero

lo básico de la estructura sistémica son dos: el docente y el alumno. Y entre ambos tiene que haber entonces esta interrelación que es sistémica, donde los dos se comprometen a aportar cierto quantum de energía, que es esta energía motivacional, que hace que los dos quieran participar en este evento de enseñar y aprender. Y muchas veces, lo que demuestran los paradigmas más actuales, es que estos roles son bastantes móviles. En general uno siempre piensa en el docente que enseña y el alumno que aprende, pero en realidad en este intercambio interpersonal, el docente también aprende mucho de lo que el alumno le enseña. Y esto en nuestros alumnos es más evidente todavía, porque cada uno viene con una experiencia que realmente enriquece muchísimo al docente. Y la motivación justamente lo que logra es este entramado sistémico, donde los dos apuestan a cumplir esta comunicación que permite el aprendizaje de ambos. Y es interesante porque muchas veces en la historia de la motivación, se ha confundido la motivación con la voluntad. Y pareciera como que si alguien no aprende es porque no

está motivado. Y en realidad puede ser que le falte voluntad de aprendizaje. Pero es distinto, la motivación es un fenómeno contagioso, por eso es tan importante el rol del docente.

M: -¿Y cuáles son para usted las motivaciones que caracterizan al alumno adulto?

MV: - Un poco creo que lo anticipaba en la respuesta de tu primer pregunta. Hay una necesidad de mejora de sus propias prácticas. Esto lo motiva a aprender, si no se quedaría dónde está. Si siente que todo marcha bien en su institución, en nuestro caso... O pensemos en un alumno adulto de cualquier otra rama. Si esta persona adulta que ya tiene una trayectoria formativa y tiene una trayectoria laboral, siente que todo funciona bien, no está motivado para aprender de manera sistemática. Entonces, una de las motivaciones es justamente cuando presiente, no sienten o experimentan en su accionar cotidiano, que algo no marcha del todo bien o que podría marchar mejor. Esa es una gran motivación. Por eso te hablaba al principio de la necesidad de instaurar mejoras en las prácticas cotidianas. Otra de las motivaciones me parece, y en el

alumno adulto es muy clara, es este deseo de... A ver, ¿cómo expresarlo? El cobrarse una deuda pendiente con ellos mismos. Hay una percepción de "quiero hacer algo por el placer de", "cuando era joven estudié porque había que estudiar, porque era una formalidad, porque me lo exigía el ámbito laboral, pero ahora tengo otros tiempos; no me preocupa el recibirme ya, ahora, de inmediato, de cualquier manera, sino que el proceso tiene una calidad superadora" Porque los manejos de los tiempos son distintos y no tienen la presión del entorno por recibirse. Sino que hay un disfrute mayor. Entonces... Y esto también me parece que es una motivación particular, que a veces juega a favor y a veces juega en contra. Porque los tiempos se dilatan más, también hay una sensación a veces de confusión entre el placer de hacerlo y la obligación de hacerlo, en cuanto a responsabilidad. Entonces, bueno, "lo hago a mis tiempos" y estos a veces se dilatan, le resta fuerza al proceso.

M: - Me parece que esas son las motivaciones más importantes que se ven en los alumnos adultos.

MV: - Y otra que también se nota mucho, pero es como un desagregado, tomando tu palabra de la anterior, es la necesidad de encontrarse con pares, con otros que experimenten algo similar a lo de ellos, pero que hayan encontrado soluciones alternativas. El alumno adulto me parece que viene a aprender, no sólo del docente, y por eso la motivación sistémica es tan importante, sino que viene a aprender de sus pares, de sus paralelos, de sus propios colegas de aprendizaje. Me parece que esas son las motivaciones básicas de un alumno adulto.

M: -¿Y cómo considera que se lo puede motivar al estudiante adulto?

MV: - ¡Qué buena pregunta! ¡Las preguntas son muy buenas! Es un muy buen guión la entrevista. ¿Cómo motivarlo? Me parece que básicamente creando buenos equipos de trabajo, que estén muy atentos a estas motivaciones de las cuales hablábamos antes. Un docente de alumnos adultos debería ser un docente que conozca estas necesidades y estas motivaciones con las cuales llega el alumno a la clase. Porque realmente tiene que generar un pacto de aprendizaje

con ese alumno. Pero para generar este pacto y para que el docente pueda, en cierto sentido, amoldarse y dar respuesta a estas demandas, tiene que conocerlo bien. Y si hay algo también que caracteriza a estos alumnos adultos, es que cada uno viene con motivaciones genéricas parecidas pero con motivaciones personales y específicas muy particulares. Y requieren y demandan que el docente les dé respuesta a sus demandas personales. Entonces me parece que una de las maneras más estratégicas, si se quiere, de motivarlos, es desde una perspectiva personalizada. Que atienda a la necesidad puntual. En el caso de los adolescentes siempre hay como un fenómeno de masa más evidente, más tendencioso. Pero en el adulto no. Se diferencia, quiere diferenciarse y quiere que en el proceso de aprendizaje se lo diferencie y se lo especifique. Entonces, como estrategia básica, este fenómeno de personalizar el proceso es un uno a uno. Y no tiene nada que ver con la cantidad de alumnos que tengas. No importa si son 50 o si son 10. Y esto se tiene que, me parece, traslucir en la dinámica incluso de la elaboración

del material didáctico. Tiene que ser un material variado, rico, que se apoye mucho en la casuística que traen los alumnos. Que no esté de ninguna manera, descolgado de la realidad que ellos están viviendo pero que al mismo tiempo les ofrezca soluciones y alternativas variadas a la problemática que plantean. Por eso me parece que una de las formas de motivar a los alumnos es la técnica de casos. Donde ellos puedan especular. Especular en el sentido de reflejarse, no del proceso especulativo, sino espejarse en ese caso para poder comprender su propia realidad. Escuchar la forma de resolución de situaciones problemáticas de otros. Buscar alternativas. Entonces también la confección del material didáctico tiene que respetar estas motivaciones de los alumnos. Y después me parece que otro factor a lo mejor más doméstico, pero muy importante, es el tema de la flexibilidad. Son alumnos que por sus obligaciones personales, laborales, por su eje vital, el momento evolutivo en el cual se encuentran, requieren una flexibilidad organizacional muy particular. En cuanto a dinámica de

cursadas, en cuanto a irregularidades, en cuanto a... Incluso, me parece que lo ideal, y de hecho las experiencias en todas partes del mundo así lo reflejan, incluso en cuanto al diseño del propio trayecto formativo. O sea, los alumnos adultos hoy en día, en muchísimas partes del mundo, seleccionan y ellos arman su trayecto formativo a la carta. Entonces, "yo sé que tengo mucha formación en esto, no me interesa profundizarla, pero sí me interesa profundizar en esto; y de esto no conozco nada, entonces me gustaría hacer dos materias de esto; y una de allá". Esto también es parte de la personalización que debería ofrecer una institución educativa. Que el alumno pueda, dentro de una base, después tener un quantum muy fuerte de materias que sean optativas. Y después otra cosa que me parece que los motiva muchísimo es la flexibilidad en cuanto a la modalidad de dictado de las materias que cursan. Hoy en día puedo acceder a plataformas virtuales, evitar desplazamiento, puedo alternar encuentros sincrónicos, de sincrónicos con sus docentes. Me parece que también es un aporte sustancial. Muchas

veces los alumnos, y esto se escucha cotidianamente te dicen, "ay no, yo ir otra vez a estudiar sentado; no podría enfrentar un proceso así; si es algo virtual sí lo hago, porque lo acomodo a mis tiempos, a mis posibilidades; hago un rato acá, un rato en la empresa, un rato en el colegio". Pero, flexibilidad. Mucha flexibilidad dentro de un proceso de calidad. O sea, la flexibilidad no quita calidad al proceso.

M: - Con esto que me está diciendo, se adelanta a la pregunta sobre si ¿podría mencionar alguna acción que se realice desde la escuela de educación para estimular la motivación de los estudiantes? De alguna manera ya ha nombrado algunos.

MV: - Me parece que sí. Esto de la personalización, la confección del material didáctico teniendo en cuenta estos ejes. De a poquito estamos dando alternativas virtuales como para aportar flexibilidad. Pero me parece que lo fuerte de la escuela de educación es el tema de personalizar el proceso y de hacer un seguimiento personalizado de los alumnos. Eso es naturalmente motivador.

M: - Ahora entramos al segundo apartado. Sería el rol del docente universitario. Para usted ¿qué particularidades tiene el rol del docente universitario y cuáles son las de aquél que se desempeña con alumnos adultos?

MV: - Bien, dos distintas. El rol ideal del docente universitario: un universitarias. Alguien que tenga hasta este celo por saber, por conocer, por ampliar, por buscar la verdad, por el desafío del alcance intelectual. El apasionamiento por la intelectualidad, que es algo que hoy en día me parece que se está lamentablemente perdiendo. El desafío está en el hacer, en el logro. Pero no en la reflexión, no en la búsqueda de alternativas. Me parece que esto es algo que caracteriza a la sociedad en la cual nos desempeñamos. No todo es de la misma manera y en un mismo sentido. Entonces el docente universitario tiene que ser alguien que esté muy actualizado, con muchísima fuerza en el proceso de actualización. Y no importa si su área de saberes es, no sé, la cultura Barroca, no importa. Así sea un proceso que parece histórico, tiene que tener lo último. Tiene que

intentar lograrlo. Indudablemente habrá áreas que serán más sencillas o no, pero me parece que la actualización en un docente universitario es fundamental. Es básica. Su propia motivación para aprender. Es esto. Nunca va a poder generar motivación en sus alumnos por aprender si él mismo no la tiene. Entonces, básico. Si no logramos que nuestros docentes tengan ganas de entrar al aula, vamos muerto. También está esta necesaria flexibilidad que el docente, justamente universitario, requiere. El docente universitario a diferencia de otros docentes, tiene que ser alguien que cuente con determinada flexibilidad organizacional para poder investigar, para poder enseñar, para poder formarse y actualizarse, para poder publicar. Entonces es un docente costoso organizacionalmente. Porque hay que atender a sus propias necesidades formativas. Entonces esto me parece que es todo un desafío. Con respecto al rol del docente universitario, me parece que un poco es esto. Ahora, el docente universitario dedicado a adolescentes es una cosa. El docente universitario dedicado a

alumnos adultos, además, tiene este plus, tiene que poder liderar un equipo de pares. Porque si bien él tiene un conocimiento que sus alumnos vienen a aprender, en cierto sentido, son profesionales. Ya tienen una experticia en lo suyo, no le podés vender cualquiera. Ellos vienen con una demanda de nivel superior. Es mucho más difícil deslumbrarlos. En el adolescente universitario el deslumbramiento es parte de la riqueza del aprendizaje. Este "¡qué maravilla!" del chico de 20 años que descubre la grandeza de lo que no había podido descubrir en la secundaria. Pero el alumno adulto ya viene con decepciones, con desilusiones, con temores muy abigarrados en su interior con respecto a sus propias falencias formativas y a sus propias dificultades de aprendizaje. El adolescente en el ámbito universitario es más arrojado, más osado y "bueno, ya va a pasar si desaprobé". Pero en el adulto, ellos vienen con todo el temor de lo que fueron sus experiencias de aprendizaje anterior. Además, los docentes vivimos evaluando, pero nos cuesta muchísimo que nos evalúen. Esto se nota muchísimo. Estamos siempre enseñando pero

nos cuesta mucho que nos enseñen. Y más en la Escuela de Educación donde la mayoría de nuestros alumnos ya han tenido experiencia de gestión. Entonces de golpe, invertir, porque para ellos es una inversión dialógica, pasar al otro lado del escritorio, es como toda una dificultad. En el caso de los alumnos adultos, hay que motivarlos para, me parece, la construcción y el trabajo colaborativo, ¿no? Aprenden mucho más de la experiencia con el otro que la experiencia en solitario. Porque la experiencia en solitario muchas veces es lo que tienen en sus propios ámbitos laborales y desempeño personal. Entonces replicarles ese modelo no creo que sea lo que más les motive. En cambio, el intercambio, el mostrarles otras facetas de lo que ellos venían haciendo, y después me parece que en nuestros alumnos adultos, el manejo de los tiempos es una característica que tiene que tener el docente. Porque uno les da contenido, les da estrategias, pero bueno, el proceso de incorporar esto y hacerlo propio y analizarlo y arriesgarse a aplicarlo, demora, lleva un tiempo. El joven acepta más rápido lo que le dan, lo

internaliza, va, lo prueba, lo ensaya, listo. Le sirvió, lo incorporó. Ya no le sirvió, lo tiró. El alumno adulto es mucho más cauto en eso. Tiene una institución sobre sus hombros, entonces más allá de que uno le presente alternativas, es todo un riesgo poder implementarlas. Entonces también poder manejar estos tiempos implica toda una destreza porque por un lado tenés que simbronear a aquellos que nunca se arriesgarían, entonces hay que alentarlos a que la Universidad les amplíe esta visión estratégica y a otros tal vez habrá que frenarlos un poco para que no desbaraten sus organizaciones con innovaciones, pero bueno, me parece que esas son las características.

M: -¿Qué nivel de formación tienen los docentes que se desempeñan en esta unidad académica?

MV: - Todos ellos tienen algún título de licenciatura o sea el 100% tiene un título por lo menos de grado, no todos son Licenciados, por ejemplo, tenemos Contadores, tenemos Ingenieros, pero todos tienen un título de grado, mucho más del 50% tienen títulos de posgrado o especializaciones en el área de su

espartís o tienen segundas titulaciones e incluso terceras titulaciones y esto me parece que es una característica muy rica porque les da diversidad y amplitud en la mirada cognitiva del proceso. No son personas que se han quedado en un estanco o en un área del saber sino que han progresado en su formación personal y esto del Universitas se ve plasmado. Muchos de ellos son doctores incluso o están en proceso de adquisición de sus Doctorados. Después otra de las características que me parece que es diferencial es que todos ellos tienen mucha experiencia en la gestión, o sea tienen tiza en la mano. Son personas que tienen experiencia en el ámbito educativo, en diferentes niveles, eso también, porque hay otras Instituciones que ofrecen carreras similares y la mayoría de su cuerpo docente son profesores de magisterio o son profesores de secundaria o han sido profesores de inicial. Bueno pero acá no, acá tenés personas que han atravesado diversos ámbitos, diversos niveles, tanto en la gestión pública como en la gestión privada, en ámbitos educativos rasos de la educación formal, en otro tipo de

organizaciones educativas, en empresas, en micro emprendimientos personales. O sea hay una variedad formativa que me parece que es una de las fortalezas de la escuela de educación, que la distingue.

M: -¿Qué vinculación encuentra entre la acción del docente y la promoción de la motivación del alumno adulto?

MV: - Bueno, es justamente lo que te comentaba al principio. Si tomás en cuenta la teoría histórica de la motivación que plantea que uno tiene una motivación intrínseca, una motivación extrínseca, y el querer hacer hacia sí y el querer hacer hacia otro y este efecto de la voluntad, entonces sería independiente la motivación del docente de la motivación del alumno y si la motivación intrínseca del alumno es lo suficientemente poderosa, la acción del docente, sea mala o sea buena, no debería influir demasiado en el resultado del proceso de aprendizaje del alumno. Eso es lo que plantean en frío las teorías motivacionales más no sé si antiguas porque todavía se siguen enseñando y la realidad es que uno en alumnos adultos esto no lo ve. Si el docente viene planchado, el

alumno se plancha. Más allá de que haya venido con ganas ese día de aprender o que tenga deseos de aprender determinada materia, determinado contenido, determinada estrategia. Entonces la vinculación está dada por el proceso de reciprocidad que se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por la equiparación de los quantum energéticos que se dan en la motivación. Si el docente está hipermotivado es capaz de motivar hasta a aquellos que están más desmotivados porque entonces los niveles energéticos tienden a nivelarse. El docente va a lograr bajar un poco de su hipermotivación, pero el que está muy desmotivado va a lograr subir un poco. Se van como retroalimentando, ¿no? El docente tiene muchas ganas de enseñar, el alumno entonces empieza a tener muchas ganas de aprender, pero entonces le demanda más al docente, entonces el docente se siente más exigido por darle y esto se llama escalada simétrica, técnicamente le llamamos escalada simétrica que se utilizaba mucho en patología pero en realidad también hay escaladas simétricas que son proactivas o positivas, donde uno va

retroalimentando al otro y esto es como un círculo virtuoso donde el efecto es altamente positivo. Así que sí, obviamente el rol del docente es fundamental. Yo les digo a mis equipos docentes que "si hoy no tienen ganas, bueno, vuelvan a las casas, busquemos un reemplazo". Pero no te podés dar el lujo con alumnos adultos de entrar desmotivado a la clase porque el efecto es serio. Es nefasto. Así que hay que venir "¡punch! para arriba", y con muchas ganas de hacerlo. Pero bueno, también con la confianza pacífica ¿no? Que si realmente estamos en un circuito motivacional sistémico vos podés venir algún día un poco bajoneado a un buen grupo. Porque ese buen grupo también va a generar un reequilibrio del sistema. El sistema es estático, no hay forma de desnivelarlo. Entonces también los alumnos son potenciadores de la motivación del docente y esto se ve y lo hemos percibido muchas veces acá con docentes de la escuela de educación. Que salen a un break a un recreo y te dicen "este grupo es bárbaro, ¡cómo preguntan! ¡Cómo se mueven! ¡Qué interesados!" y vos realmente notás que eso al docente le genera más deseos de

enseñar y más ganas. Y también cuando tenés un grupo planchadísimo el docente sale y te dicen "están bien, pero bueno, les cuesta un poquito; no, vinieron con pocas ganas". La motivación muchas veces se equipara a esto de las ganas, del deseo y entonces bueno... Ahí se percibe... Es como muy evidente que la motivación de uno influye en la de otro.

M: -Sí. Y en esta veta que usted está planteando como la de la retroalimentación del docente con el adulto, con el alumno.

MV: - Sí.

M: -También cuando el docente viene con la carga más baja, en esa confianza que yace del vínculo, es el alumno el que lo levanta.

MV: - Sí, totalmente.

M: - Porque puede venir cansado, pero ya la comprensión...

MV: - Está. Sí. También me parece que... yo soy muy, con ustedes, en el rol de docente no me pasó nunca, porque bueno, no me pasó, casualidad. Pero sí me ha pasado en otras experiencias donde francamente no estoy motivada para entrar a la clase. Por diversos factores, generalmente ligados al cansancio, por ejemplo, que para mí

es muy claro esto. Pero como mis alumnos, yo como primera unidad en general cuando tengo más tiempo de trayectoria con ellos, les explico lo que es la motivación sistémica, yo tengo esta posibilidad de blanquearlo. Entonces entro a la clase y lo primero que les digo es "miren, hoy estoy súper down; a ver ¿qué van a hacer ustedes para que esto empiece a marchar?" y entonces le tirás la pelota del otro lado y ellos naturalmente empiezan, y esto lo hago mucho con los adolescentes y no sabes cómo funciona. Es maravilloso. Porque enseguida lo interpretan. Y ni siquiera lo tienen que interpretar, es tomar lo que te están diciendo directamente y bueno, realmente si quiero aprender y si estoy muy motivado, bueno... Entonces, los mismos alumnos comienzan a implementar estrategias que te modifican la dinámica de la clase. Entonces por ejemplo, en vez de empezar por la exposición del tema, empezamos por la corrección de una actividad o por el planteo de dudas. Que es una actividad que para el docente tiende a ser mucho más motivacional que ponerse en el rol expositivo de dar una clase. Pero esto porque ya hay un feeling y una

experiencia. Cuando no la hay porque en el caso de nuestros docentes, muchas veces el tiempo que uno tiene de contacto con los alumnos es mucho más breve por la cantidad de sesiones, me parece que también debería haber un proceso formativo en el propio docente, de poder auto interpretar y auto diagnosticarse a sí mismo. O sea, poder medir antes de dar el paso al frente al aula. Decir "bueno, a ver, ¿con qué nivel de motivación estoy hoy? bueno, estoy muy abajo" entonces poder ser uno quien modifique la metodología y la dinámica interna de la clase para poner primero aquellas cosas que sabés que te van a elevar un poco el quantum como para poder rendir el máximo en la clase. Pero para eso hay que formar a los docentes en lo que es la teoría motivacional. Que sea como medio pérdida la motivación. Si yo... Me encanta ser docente, me gusta. ¡Soy McDonald's! ¡Me encanta! Pero hay estrategias. Hay estrategias que te permiten modificar los niveles motivacionales y si realmente estás con conciencia de que tu motivación influye en la motivación de otro, entonces lo tomás como una responsabilidad estratégica. Es

parte de la didáctica. O sea, tenés que poder modificar tu metodología, tenés que poder modificar sobre la marcha tu planificación a partir de los factores motivacionales. Es un factor... La motivación atraviesa todo. Atraviesa la planificación, atraviesa las estrategias didácticas, atraviesa la metodología, atraviesa la presentación del material didáctico, la elaboración del material didáctico, la forma de evaluar, o sea es esa energía que te mantiene vital dentro del aula. Dentro y fuera, ¿no?

M: - Bien, ahora pasamos a las estrategias pedagógicas.

M: - La estrategia pedagógica y la planificación y la puesta en práctica de los factores didácticos y curriculares necesarios que pueden favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

MV: - Bien.

M: -De acuerdo a su experiencia y parecer, en las carreras que dicta la Escuela de Educación, ¿se despliegan determinadas estrategias pedagógicas?

¿Cuáles? ¿Y tienen en cuenta la motivación del alumno adulto?

MV: - Qué buena pregunta. Voy a empezar por el final. Me parece que

nuestros docentes tienen muy buena formación, muy buena voluntad, mucho amor por la docencia y mucha...Sí, lo voy a decir, mucho amor por sus alumnos. O sea, hay realmente un afecto, un vínculo que se establece hasta con el que viene una sola vez, no importa. Pero de alguna manera establece un feeling con ese alumno y francamente presiento, lo siento, lo veo en evidencia así como te estoy hablando, que hay como un buen rapport entre el docente y el alumno, esto es básico. Sí me parece que hay muchísimo desconocimiento en cuanto a la teoría motivacional aplicado al eje didáctico. No creo que sea algo que se tenga en cuenta de manera implícita. O sea, sí de manera implícita pero no es algo consciente. No he escuchado a ninguno de nuestros docentes que diga "voy a armar la planificación teniendo en cuenta el eje motivacional del alumno adulto". Todavía me parece que no hemos llegado a ese nivel. No es algo explícito. Está. Uno presiente que la experiencia hace que ellos puedan maniobrar en la clase. Pero no tengo ninguna evidencia de que esto sea trabajado intencionalmente. No veo ningún

docente que diga "yo sé que es motivacional, es de... Mis alumnos son... Por lo tanto mi planificación se va a ajustar a..." Sí hay, se ve en las planificaciones, se ve en las dinámicas de clase, mucha experiencia en el manejo áulico. Entonces vos percibís cuando el docente está dando un viraje de timón importante, porque siente que a lo mejor la clase se le dispersa o va perdiendo alumnos en la dinámica. Pero no de manera intencional. Y la primer parte de la pregunta hacía referencia a qué estrategias sí se aplican. Me parece que hay mucho de estrategias metodológicas que se aplican, bastante diversas y que tienen que ver más que nada con la modalidad pasional de cada docente. Entonces, también volviendo al eje de planificación que es un poco lo que vos planteabas, uno puede percibir que el docente, a partir de lo que lo hace sentir cómodo en el aula, porque eso también es una característica de nuestros docentes, tratan de ajustar lo mejor que pueden la planificación, aplicando y, como decíamos antes, por ejemplo, técnica de casos, la escucha atenta de la casuística que traen nuestros alumnos. Todos los docentes hacen

oídos a esta casuística, porque es parte, es material vivo de trabajo. Entonces vos vas a notar aquí que en casi todas las materias que, más allá de que traen algún caso de, siempre tratan de tomar el caso emergente, la experiencia, la necesidad, la demanda de los alumnos, para trabajar sobre eso los contenidos de aprendizaje. Pero me parece que todavía nos falta lo mejor. Que cada docente pueda conocer más al alumno desde la motivación del alumno adulto. Esto no significa que no los conozcan. ¡No, no! Los conocen bárbaro, los conocen muy bien, pero no sé si desde la perspectiva motivacional. Entonces todavía se podría ajustar un poco más. Y a nivel organizacional también porque muchas veces las planificaciones, incluso la logística, el organigrama de nuestras carreras no siempre se acomoda a las motivaciones de nuestros alumnos. Entonces, por un lado la planificación del aula pero por otro lado también es la planificación organizacional de la carrera en sí que no siempre logra acompañar la motivación de los alumnos. Tenemos cursadas que son cada 15 días y hay muchísimo más para seguir trabajando y seguir

mejorando para dar respuesta y acompañar la motivación de nuestros alumnos. Y desde la planificación también me parece que todavía falta mayor diversidad en las estrategias. ¿Por qué? A ver, ¿a qué me refiero con esto? Los alumnos se enfrentan a lo largo - pongamos la LOGE- de los dos años de carrera con una multiplicidad de estrategias didácticas y de metodologías muy rica y muy variada. ¿Pero por qué? Porque tiene muchos docentes. No porque un mismo docente aplique varias. Sino porque al estar inmersos en una diversidad tan grande de docentes experimentan con diferentes alternativas educativas. Pero me parece que a lo mejor sería más rico incluso que haya diversidad de estrategias motivacionales dentro de una misma materia, con docentes. O sea, que pudieran reflejarse estas cuestiones, me parecería muy rico. Pero bueno, las cosas son así.

M: - ¿usted considera que los docentes, por ejemplo, tendrían que recibir una capacitación al respecto?

MV: - Sería fantástico. Me parece que sí. Porque, insisto, es algo que se trabaja. La motivación se la

contempla como algo...ahí, o sea, todos la tenemos en cuenta. Pero cuando todos la tenemos en cuenta nadie la termina ejecutando en cuanto a estrategia. Alguien la va a considerar. Ese alguien es muy impersonal. Me parece que sí se podría. Además es un tema que despierta mucha curiosidad y se conoce poco. Todos hablamos de la motivación. "Está desmotivado". Generalmente por la negativa lo hablamos. La motivación siempre así, aparece cuando no está. Es el fantasma el proceso y es algo tan importante, tan vital que sí me parece que una estrategia interesante sería ponerla sobre el tapete y decir: bueno, vamos a hablar de la motivación y vamos a hablar específicamente de la motivación del alumno adulto. y vamos a hablar específicamente de que estrategias nos acercan. Que estrategias didácticas se acercan a poder completar en cierto sentido este eje motivacional sistémico. De que manera podemos acompañar y acompañar esta motivación. Y también me parece que sería rico poder dialogar de manera colaborativa, sobre todo, en trabajo colaborativo. Que estrategias son las que no habría que aplicar con

alumnos adultos. Que estrategias son desmotivadoras. Cuales son aquellas que no favorecen la motivación del alumno. De que manera podemos restarle energía a este proceso. Porque el alumno adulto a diferencia del adolescente tiene su energía como mucho más parcializada, más distribuida. Puede aplicar menos energía a cada una de sus facetas porque tiene muchísimas más. El adolescente tiene sus amigos, el trabajo, el estudio y un poquito la familia y un poquito los hobbies. Pero está. El alumno adulto tiene que poder distribuir su energía motivacional entre un abanico muy grande y si bien la energía motivacional es móvil, es bastante lábil, también la realidad es que se agota y hay que recuperarla. Entonces, hay que tener mucha precaución y cuidar mucho esa energía motivacional. Y eso me parece que sí es interesante. Uno percibe que estrategias, que tipo incluso te diría, va a quedar feo pero es así, que tipo de personalidades resultan mas motivacionales para un alumno adulto que otras. Hay determinadas formas de ser y de enseñar que llegan más a un alumno

adolescente la ironía, determinada humorada o determinada forma rápida, si se quiere, no lo afecta tanto. En el alumno adulto hay que tener muchísima precaución en este sentido porque son más sensibles que los adolescentes. Entonces hay que tener mucha prudencia en eso. Una vez conversando con una alumna aquí en la LOGE me decía: "Yo soy muy aburrida como directora pero yo no aguanto una clase aburrida" Eso estaba, con sus palabras, reflejando esto de que ella comprendía la falencia en sí pero no quería. Entonces, determinadas personalidades así muy latas tal vez no sean lo ideal para alumnos que están mas cansados que tienen muchas responsabilidades. Y después la preparación, indudablemente, es fundamental también. No nos podemos dar el lujo en la Escuela de Educación de tener docentes a los cuales les falte formación porque el alumno adulto tiene radares y los detecta como antenitas de vil rápidamente a quien la falta formación.

M: - Bueno Mara, terminamos.
Muchas gracias.

MV: - No, por favor.

Entrevista a la Asesora Pedagógica de la Escuela de Educación.

Escuela de Educación – Universidad Austral.

M: - Buenas tardes, AM.

AM: - Buenas tardes.

M: - Le agradezco que se haya dispuesto a proveerme de información para esta tesis. La voy a poner un poquito en situación de qué se trata. Esta entrevista la he desarrollado en tres apartados, bajo tres títulos distintos. Primeramente la pongo en situación de cuál es el título de la tesina: “Las estrategias pedagógicas frente a los desafíos de la formación universitaria y motivación del alumno adulto”. Tiene como objetivo general indagar cuales son las estrategias pedagógicas que aplican los docentes de la Escuela de Educación para favorecer la motivación del estudiante adulto que cursa una carrera de grado universitario. De este objetivo se disgregan los tres apartados. Primero: el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, segundo: el rol del docente universitario y tercero: las estrategias pedagógicas. Voy a empezar con una serie de

preguntas que ud. irá contestando y si quisiera parar, paramos.

AM: - Perfecto. Muy bien.

M: - ¿Podemos comenzar?

AM: - Comenzamos.

M: - El primer punto que se refiere al aprendizaje y la motivación de los estudiantes... Quisiera que me pueda dar su simple opinión de ¿qué es para ud. el aprendizaje?

AM: - Bien. Si nosotros estamos planteándonos el aprendizaje en todas las carreras que tenemos en Ciencia en la Escuela de Educación tenemos que tener en cuenta que todas ellas están enfocadas a un aprendizaje de adultos. El planteo del aprendizaje en la persona adulta y por otro lado que son profesionales, ya sean profesionales docentes o en el profesorado universitario en cualquier área profesional, implica todo un proceso de interiorización. Es decir, de ir logrando capacidades que lleven a un nuevo ser profesional. Y esto es un proceso de identificación consigo mismo para ir asumiendo un nuevo rol profesional. En este planteo hay

un aprendizaje. Es decir, hay un aprendizaje del saber ser profesional. Este saber ser profesional, ubiquémonos en un saber ser profesional en la LOGE como directivos y ubiquémonos en un saber ser profesional en el profesorado universitario como un profesional. Ya sea médico, abogado, enfermero que accede a ser docente universitario le va dando toda una particularidad muy propia que quizá distinto a lo que sucede con un aprendizaje en un niño o en un adolescente. Siempre aprendizaje implica una interiorización, una incorporación de elementos culturales que de alguna manera se van adentrando en nosotros y nos van configurando un modo de ser personal. Y en este caso particular un modo de ser en la vida, en la profesión. Por lo tanto, todo aprendizaje implica no solamente adquirir ciertos conocimientos sino también habilidades, aptitudes, valores, un modo de ser y un modo de comportarse en la vida. Por otro lado también tengamos en cuenta que esta situación de aprendizaje siempre exige motivación. El planteo motivacional cuando estamos trabajando en

estas realidades con adultos, las motivaciones surgen ya naturalmente en ellos porque todos los que vienen a hacer una carrera como adulto indudablemente ya él tiene interés de hacerla. O sea, ya está de por sí motivado. Es decir, es una persona que ya tiene un proyecto de vida y está haciendo una opción para un cambio. Ya sea una mayor proyección profesional, ya sea una nueva propuesta de vida. Y los intereses surgen naturalmente en él. Por otro lado estas motivaciones están acompañadas siempre por un deseo de mejora o un deseo de superación. En lo personal también de alguna manera te incide en el ámbito comunitario, en el ámbito social. No solamente la mejora de la persona hace que mejore su trabajo, su dimensión laboral y esto incide en la mejora de la comunidad.

M: - ¿Para ud. que es la motivación?

AM: - La motivación es un proceso interior que nace en la persona y que surge con los grandes deseos, inquietudes, propósitos que le hacen ser más, que le hacen ubicarse con una proyección en su vida. Entonces es una persona que

está motivada, que tiene proyecto. La motivación en un adulto lo lleva a ir encontrando proyectos de vida y eso es un elemento clave.

Lógicamente esa es la motivación interna, pero esa motivación que es una fuerza interior que nace del espíritu, que nace de la vida interior tiene que tener también condicionantes para que pueda perseverar de elementos externos que le ayuden a permanecer en esa motivación. Una persona está motivada para seguir una carrera superior. Son motivaciones internas que le ayudan a él a un ser más pero que de alguna manera también está buscando paralelamente una ubicación social, una ubicación en el mundo, un ideal, una situación de mejora. Son espacios que de alguna manera hacen la conformación de la totalidad de esta persona como adulto que entra en su mundo y en su dimensión específicamente humana.

M: - ¿Cómo se vincula la motivación con el proceso de enseñanza-aprendizaje?

AM: - La vinculación es un proceso directo. Es decir, si no hay motivación es muy difícil iniciar - sobre todo cuando hablamos de adultos- un proceso de enseñanza

aprendizaje. La motivación le va dando a la persona el para qué está realizando las cosas y está aprendiendo. Es decir, la interacción, la relación es permanente. Es por eso que hablamos de proceso de enseñanza aprendizaje porque implica una continuidad y durante ese itinerario que es el proceso la persona tiene que estar motivada para qué, para que de algún modo pueda ir proyectándose. Proyectándose en el aprendizaje, así que el aprendizaje no es algo externo a la persona sino que surge desde su misma interioridad como la motivación y entonces él se va proyectando en su propia vida en todo esto que voy aprendiendo. Cómo lo voy identificando, cómo lo voy realizando, cómo lo voy incorporando. Y eso es lo que va a ir dándole en ese aprendizaje y la motivación un perfil profesional. Es decir, el perfil profesional que es un poco la aspiración de la persona que quiero llegar a ser.

M: - ¿Cuáles son para ud. las motivaciones que caracterizan al alumno adulto?

AM: - La primera de las motivaciones que caracterizan al alumno adulto es una proyección de

su propia persona. Ahora, el centro de esta proyección, de este proyectarse puede estar en distintas situaciones. Puede ser por un cambio laboral: Soy maestro de grado y quiero acceder a un cargo directivo. Y en este caso hay un impulso y una motivación para acceder. ¿Por qué quiero este cambio? Bueno, las motivaciones del cambio son muy distintas. Puede ser que ya tengo una larga experiencia de aula y ahora quiero entrar en un ámbito de experiencia más de gestión y es una motivación. Las motivaciones pueden ser que muy interiormente sienta que puede dar en la gestión y tengo competencias para hacerlo y entonces quiero un cambio. Otras veces se da porque también quiero un cambio de mi situación laboral, es decir, me cansé del grado y quiero probar otra situación. Las motivaciones aquí no son tan fuertes pero muchas veces se dan en un inicio por estos motivos y luego van encontrando en la realidad del ámbito donde se van insertando posibilidades. Para mí aquí el planteo fundamental en esto es ir reconociéndose en sus propias competencias. Es decir, conocerse a sí mismo ¿Cuáles son las

capacidades que tengo y cómo y en qué ámbito las puedo ir desarrollando? Es decir, la imagen que cada uno tiene de sí mismo actúa mucho en este vínculo motivacional. Yo en este ámbito y en este medio, en la gestión me voy a ubicar bien. ¿Por qué? Porque tengo competencias para ello. No es que no me gusta lo que hago sino que me encuentro que puedo dar en otra instancia o en otro lugar un desarrollo personal y también de la comunidad valioso. Y lo mismo sucede en el ámbito de los profesionales que buscan entrar en la docencia. No es solo el hecho de encontrar otro ámbito laboral más, otro espacio laboral más. Sino que no es contradictorio el planteo de que busquen otros espacios laborales pero te lo buscan encontrando desde su propia identidad en qué yo puedo estar más de acuerdo con las competencias y capacidades que tengo. Es decir, encontrar un lugar, un espacio que también en la docencia es. De allí que la gran mayoría de ellos acceden a la docencia pero sin dejar su profesión. Asumen las dos cosas. En el ámbito de la LOGE de alguna manera muchos de ellos no aspira

en sí a un ejercicio de la gestión directiva pero no es que estén disconformes con la tarea docente que hacen en el aula sino que encuentran un camino también en esa dimensión.

M: - ¿Cómo considera que puede motivarse al estudiante adulto?

AM: - En el estudiante adulto las grandes motivaciones son cuando lo ubicamos en las posibilidades que tiene y su proyecto de vida. Es decir, su proyecto real de vida. Ya tiene un recorrido hecho. Él ya tiene una experiencia de vida. Él ya tiene una experiencia laboral. Él ya, de alguna manera ya tomó decisiones en su vida, ya sean decisiones vocacionales, profesionales, de distinto tipo. ¿Qué es lo que en una situación de estudiante está buscando? Está buscando un avance, una progresión, un ubicarse de otra manera en las realidades que tiene y lo fundamental para las motivaciones para estas personas es ir encontrando el sentido de la vida. Es decir, en esta dimensión y en esta etapa cuál es el sentido de mi vida y qué sentido le voy a dar a mi vida con este estudio que estoy haciendo, con la experiencia y con la historia de mi vida. Es mirar un poquito la motivación, no con la

mirada mediatista sino una mirada de un futuro que es bastante próximo. Es decir, cuando trabajamos con adultos no es lo mismo que cuando trabajamos con adolescentes que el futuro ya es para 10 años, aquí es para tres o para cinco. Que de alguna manera esta dimensión le haga ser más objetivo y más realista porque de alguna manera sabe qué es lo que pudo hacer, qué es lo que logró y sobre esa base hacia qué me puedo proyectar. No se basa en utopías ni en fantasías sino en realidades. Qué es lo posible. Y ahí entonces en esos posibles se motiva. Las motivaciones no son utópicas sino que se basan de lo que es posible alcanzar como proyecto.

M: - ¿Podría mencionar alguna acción que se realice desde la Escuela de Educación para estimular la motivación de los estudiantes?

AM: - Sí. Una de las acciones, que no lo voy a llamar tutoría, sino asesoramiento académico. Es cuando los profesores hacen asesoramiento en los estudiantes. ¿Por qué no digo tutoría? Voy a hacer una diferenciación. Cuando hablo de la tutoría, que habitualmente se le dice cuando

hacemos acompañamiento a alguien que está haciendo su tesis, es el profesor que está cerca del alumno para animarlo, para orientarlo, para que pueda ir realizando su investigación y su trabajo. Cuando hablo de asesoramiento académico va más allá de esto, porque el hecho de que una persona o un profesor asesore académicamente a un adulto es porque lo está ubicando en su proyecto de vida y en sus estudios como universitario, con todo el planteo de lo que esto implica. Asesorar académicamente a un adulto es asesorarlo no solamente en lo concreto de sus estudios, sino como inserta sus estudios en su proyecto de vida. Su proyecto de vida social, su proyecto de vida familiar, que es lo que ha logrado en su vida y cómo voy insertando este nuevo camino en esto que estoy haciendo. Y eso es un asesoramiento académico. El asesoramiento académico afecta la dimensión de la formación integral de la persona. Afecta la dimensión afectiva, social, emotiva, religiosa, todos los ámbitos de la vida de la persona. Y eso es muy importante, y es por eso que el asesoramiento académico es una entrevista

personal, un vínculo personal. Para mí, eso es prioritario en la Universidad como fruto de un planteo de educación integral, pero clave en un tipo de asesoramiento que tenemos que hacer con alumnos de posgrado. Por ejemplo, donde mas veo el asesoramiento académico que de alguna manera se fue haciendo, es en la especialización. Por qué, porque la especialización lleva a ubicarse dentro de la gestión directiva, pero en un ámbito más abierto de lo que es propiamente la Institución educativa como tal. Abrirme al mundo profesional como asesor, como consultor, como orientador. Que puedo salir incluso de no solamente estar en una institución educativa sino abirme a otro ámbito más abierto profesional. Y para esto los alumnos de la especialización necesitan asesoramiento, porque muchas veces ellos lo hacen en primera instancia motivados por un perfeccionamiento mayor en la formación de base que tienen. Pero hay que abrirlos cuando entran en una maestría a otros ámbitos de compromiso social profesional que de alguna manera van siendo los grados más altos de especialización

que en el ámbito de gestión se tienen. Entonces hay que entrar en los ámbitos más específicos de cómo asesorar, de cómo orientar, de cómo trabajar cuando se nos consulta. Y entonces ese es un ámbito de asesoramiento muy propio que hay que ir haciendo.

M: - Bien. Ahora pasamos al otro apartado que sería el rol del docente universitario. Para ud., ¿qué particularidades tiene el rol del docente universitario y cuáles son las de aquél que se desempeña con alumnos adultos específicamente?

AM: - Una de las dimensiones fundamentales del docente universitario, por un lado, es la investigación. Por otro lado son las mismas dimensiones que tiene la Universidad. La docencia en el más alto grado de saber. El profesor universitario tiene que tomar conciencia que el ámbito de su ciencia es uno de los que está en el grado más alto de su saber. Por lo tanto esto implica que el profesor universitario investigue, publique, participe en congresos, tenga una figura también de consideración social. No hablo de prestigios sino de ser tenido, reconocido socialmente. No por su persona sino

por el rol que ocupa, por los alumnos y por la misma universidad. Es un rol social que le exige eso. Por lo tanto, y más aún cuando ese docente universitario está trabajando con adultos, tiene que ser una persona que ha cultivado mucho el saber, que ha cultivado mucho la experiencia áulica, que ha cultivado mucho la orientación y el asesoramiento a otros. Y son competencias muy específicas que no todo docente los tiene. Hay personas que son muy investigadoras y muy buenas en investigación. Y son necesarias y hasta incluso son necesarias en la universidad, pero esa condición no le hace ser un buen docente. El docente universitario es aquél que hace una reflexión profunda sobre su propia práctica, y sobre todo cuando trabaja con adultos. Su práctica pedagógica está en permanente revisión y actualización, por eso investiga, ¿para qué? para estar a tiempo con los tiempos que estamos. Tiene que ser capaz de innovar ¿para qué? Para dar respuesta a los tiempos que vivimos. No puede instalarse. Es decir, no es un repetidor de contenidos sino que es aquella persona que investiga y reflexiona

sobre las problemáticas que le competen en el ámbito de su saber. La lectura, la investigación, la participación en congresos, la publicación tiene que ser también una figura que de alguna manera sea pública, sea reconocida públicamente. ¿Para qué? Bueno, porque de ahí es donde la universidad y sus alumnos tienen que ser, buscan también ese tipo de reconocimiento del otro. No por sí, sino por la comunidad en la cual se desempeña.

M: - ¿Qué vinculación encuentra entre la acción del docente y la promoción de la motivación del alumno adulto?

AM: - Si el docente universitario tiene esas motivaciones -que de alguna manera es lo que motiva al alumno adulto- Es decir, la gran motivación del alumno adulto es encontrar que su docente se esfuerza, que su docente estudia, que su docente lee, que su docente participa en foros, que su docente está en congreso. ¿Por qué lo motiva? Porque de alguna manera con esas situaciones no hay modelo, sino que va mostrando de alguna manera ejemplaridad. Es decir, a un adulto de alguna manera le es significativo que su docente

sea reconocido en ámbitos. "Soy discípula de..." para ellos es muy importante. Y eso es lo que anima muchas veces la motivación en el otro. Hay mucho para que pueda darse, hay una fuerza de contagio. Y esto en la tarea docente es clave. Es decir, si el docente no está motivado es difícil que pueda motivarse un adulto. Le encuentra sin sentido a lo que hace. "Para esto yo no vine, para esto me dan a leer un texto y me es lo mismo". Lo que no puede reemplazarse es la energía vital de un docente motivado.

M: - Perfecto. Ahora pasamos al otro apartado que son las estrategias pedagógicas. ¿Cómo definirías el concepto de estrategia pedagógica?

AM: - Una estrategia pedagógica son los distintos medios que yo tengo vinculados con una metodología que es un camino para -en este caso si es pedagógico- para llevar al conocimiento, para llevar a la verdad, para llevar un aprendizaje, son los distintos tipos de estrategias que tengo para su alcance. ¿Por qué hablamos de estrategias y no de método? Bueno, porque el método puede ser el camino concreto que me lleva a una

situación verdadera. Y las estrategias son las distintas alternativas que puedo buscar ¿para qué? para llegar a lo mismo. Pero las estrategias tienen que ver con el grupo, con la carrera que sigo, con la materia que enseño, con... No empleo las mismas estrategias cuando estoy enseñando la misma materia en un profesorado universitario, que cuando estoy enseñando la misma materia en licenciatura de gestión educativa porque son perfiles profesionales distintos. Y las estrategias tienen que ver con eso. Es decir, ¿cuál es el fundamento, cuál es el perfil humano que quiero formar?, ¿y qué estrategias entonces utilizo para este grupo? Son estrategias distintas que yo voy a emplear según los perfiles, pero también según el tipo de grupo. Si en el grupo clase es un grupo pequeño, si es muy grande, si hay muchos varones, si hay muchas mujeres, si es un grupo que todos tienen familia, tienen chicos chicos, qué edad tienen los alumnos. Entonces son estrategias distintas que voy usando. ¿Por qué? Porque tengo que ver cuál es el tiempo de estudio de esos alumnos, entonces qué estrategias voy a usar, qué

motivaciones traen, entonces qué estrategias voy a utilizar para que permanezcan en ellos. Son los distintos caminos que yo voy haciendo, voy buscando, para ir orientando el aprendizaje. Esas son estrategias pedagógicas. De acuerdo al mismo objetivo, distintos caminos que puedo ir encontrando de acuerdo con las realidades.

M: - Y en base a esto, ud. como asesora pedagógica de la Escuela de Educación ¿qué orientaciones brinda a los docentes?

AM: - Hay una dimensión clave que estamos procurando llevarla a cabo en el profesorado que es una estrategia que surge de una propuesta metodológica que es el aprendizaje autorregulado. ¿Por qué? Para explicarte como asesora pedagógica tengo que ir a la fuente. La carga horaria del profesorado superior era muy alta y ante la experiencia de que los alumnos tendrían que venir cinco horas, dos veces por semana, 10 horas semanales en dos días distintos, no tenían tiempo de leer, no tenían tiempo de hacer actividades prácticas. Y entonces no se podía lograr un proceso efectivo de aprendizaje. Y los alumnos se encontraban abrumados. Y cuando

los alumnos están abrumados el aprendizaje no es efectivo. ¿Por qué? Porque hacen las cosas para cumplir, porque el tiempo apremia, pero no con el gusto o la motivación y no saborean la realidad de lo que están estudiando. El planteo, que lo pensamos muy bien, fue que los alumnos vinieran cinco horas, un día por semana y las otras cinco horas en cada una de las materias se cumpliera a través de experiencias de aprendizaje autorregulado. Cuando hacemos una innovación de este tipo hay que darle continuidad y no todos los docentes son proclives a innovar en forma inmediata, hay que entenderlo. Pero cuando se lo entiende, acceden. ¿Qué significa un aprendizaje autorregulado? Dar consignas y propuestas para que el alumno pueda ir aprendiendo por sí mismo. Solo dar las lecturas, pero la lectura es una reflexión sobre la práctica que luego vea cómo la aplica a la realidad. El aprendizaje autorregulado tiene mucho de tomar conciencia ¿Qué es lo que aprendo? ¿Cómo lo aprendo? y ¿Qué meta me propongo? Es algo que tiene mucho que ver en toda esta situación. Entonces estas preguntas que yo acabo de decir

son las que de alguna manera en el aprendizaje autorregulado tienen que estar muy presentes para que cuando cada semana voy dando las actividades de autoregulación los alumnos puedan presentar un trabajo que demuestre este proceso. Que demuestre qué es lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, qué esfuerzos les implicó, qué metas se propusieron, qué alcanzaron de la meta y qué no alcanzaron. Porque el aprendizaje autorregulado también está planteado desde las metas. Este trabajo ha tenido muy buenos resultados sobre todo en el profesorado superior, cuando de alguna manera las actividades son en este caso, la experiencia que yo hago subirlas a la plataforma e inmediatamente se hace la devolución a través de la plataforma. O sea, aquí aplicamos nuevas tecnologías también. Subir a la plataforma, suben a la plataforma la experiencia durante la semana y antes del siguiente encuentro ya tienen la devolución con un informe. Esto es muy importante. Cuando trabajamos con los adultos, esta es una experiencia innovadora en el profesorado, otra experiencia innovadora que he hecho como

asesora en la especialización. En la especialización los alumnos vienen una vez por mes, tres días. Un jueves, toda la tarde de 14 a 20.30, un viernes todo el día de 9.00 a 20.30 y un sábado de ocho a 16. Una vez por mes. El planteo serio que me hice es "qué sucede con todo el tiempo de alternancia que los alumnos no vienen pero que están en sus trabajos". Bueno, instituímos lo que es la memoria. La memoria es el recuerdo constante de que en el ámbito donde yo estoy, también soy estudiante, estoy investigando, estoy haciendo una especialización y es la manera como me voy ubicando profesionalmente. La memoria integra todas las materias que ha tenido durante la cursada. Que si tuvieron política educativa, corrientes pedagógicas contemporáneas y antropología y ética, las tres materias se tienen que integrar desde el fundamento, en relación con el perfil profesional que estamos formando. Por ejemplo un trabajo que les pedí, que publiquen un artículo para una revista de educación donde se integren los contenidos fundamentales de estas tres materias. O que presenten desde el

ámbito laboral de ellos, cómo integrarían estas materias y que pueda ser publicado un artículo en una revista, quizá no sea educativa, una revista barrial porque están trabajando en una ONG de un barrio, para generar formación profesional. No importa. Cómo lo integra. La política educativa, las corrientes pedagógicas y la antropología y ética, y elaboren una publicación. Esto se sube a la memoria. La memoria es toda online. Cada alumno sube a la memoria y es compartida por todos. Todos leen lo que otros han producido. Esto ayuda a una motivación muy profunda y por otro lado una gran integración en el grupo. Ya se conocen, se van contestando unos a otros. No es sólo un foro. Es mucho más que un foro porque tiene toda una profundización de otro tipo. A veces también en la memoria hay un estudio de caso. Presentamos un caso y ellos se constituyen en grupos de consultores. Cómo asesorarían ante esa situación de caso, con los fundamentos teóricos que han visto en las materias. Bueno, eso es otro planteo innovador que se ha hecho con adultos. Esto lógicamente no lo

podemos hacer mucho con etapas evolutivas jóvenes porque la memoria sobre todo, es muy propia para un profesional de una maestría o una especialización. Porque implica un gran conocimiento y una gran ubicación ante una realidad y fundamento teórico. Sí, el aprendizaje autorregulado podemos aplicarlo muy bien. En la LOGE también se puede aplicar. Se aplicó en el profesorado universitario. Esas dos experiencias son dos experiencias fuertes en la Escuela de Educación de aprendizaje autorregulado y la memoria. Bueno, luego también se intenta que todos los profesores tengan el aula virtual. Dando la libertad necesaria y suficiente como para que ellos manejen el aula virtual. Con distintas metodologías, de distintas formas pero esto enriquece, porque eso no es una técnica sino que es de alguna manera una propuesta que se hace a través de un recurso que es internet.

M: - Bueno, ud. ya más o menos fue enumerando las estrategias y las otras preguntas que venían a continuación eran ¿cuáles son las estrategias que mejor tendrían en cuenta las motivaciones del alumno y qué estrategias

pedagógicas son las que mejor se adaptan al perfil del alumno adulto y al que asiste a Escuela de Educación propiamente?

AM: - Bueno, otra estrategia pedagógica clave además de la autorregulación es el aprendizaje autónomo. Que él aprenda por sí y que se ponga sus propias metas en el aprendizaje y otra estrategia fundamental es el aprendizaje colaborativo. Es decir que entre el grupo vayan colaborando para ir organizando el propio aprendizaje. Eso es otra estrategia muy importante.

M: - Y, por último ¿considera que los docentes tendrían que recibir una capacitación al respecto?

AM: - Sí. La capacitación entraría dentro de lo que yo llamo la formación permanente. La capacitación aquí en este ámbito muchas veces no es a través de cursos, sino a través de compartir las profundizaciones que se van haciendo en distintos ámbitos. Y el docente universitario, sobre todo cuando está en el ámbito de formación de formadores, como somos los que están en el ámbito de la Escuela de Educación, tienen que estar profundamente impregnados de todo lo que hace a

la innovación educativa, en función de principios claves. Y esto es tarea de todos y es tarea de una formación permanente. Es decir, no se pueden anquilosar. No podemos repetir lo de siempre o tener un libreto común, sino que esto implica investigación, que es adentrarnos en las etapas y los procesos más superiores que corresponden al ámbito de la especialización de cada uno. El estudio, la investigación entra dentro de esta

formación permanente de los docentes. Es decir, ir a congresos, interactuar, participar en foros académicos, todo eso hace el trabajo de un docente universitario. Es inherente a su profesión.

M: - Perfecto. Mis preguntas ya terminaron, pero si a ud. le parece que hay algo más que se pueda agregar, adelante, o damos por terminada la entrevista...

AM: - La damos por terminada.

M: - Muchas gracias.

Entrevista a la Asesora de la LOGE.

Escuela de Educación – Universidad Austral

M: - Esta entrevista fue realizada en base a mi tesina. He disgregado en tres apartados el objetivo general que tiene el trabajo de tesis. Uno es el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, otro es el rol del docente universitario y otro el de estrategias pedagógicas. Le iré haciendo las preguntas en base a cada apartado.

FD: - Perfecto.

M: - ¿Qué es para Ud. el aprendizaje?

FD: - Para mí el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. Desde el mismo momento de la gestación el hombre aprende y eso incide sobre su crecimiento, sobre su desarrollo, sobre su maduración en todas las áreas. Hay distintas definiciones de aprendizaje que varían de acuerdo al entronque filosófico, o en la base filosófica que tienen. Así es como algunos consideran que el aprendizaje es una cuestión de asimilación de conocimientos y de modificación de estructuras cognitivas. Otras definiciones lo ven más como una

adaptación frente a un estímulo, que sería más una definición de tipo conductista.

Pero yo creo que el aprendizaje es un proceso donde se pone en juego toda la persona humana y en el que se van modificando todas las áreas del ser humano. Tanto a nivel intelectual como a nivel afectivo como motivacional, a nivel espiritual, a nivel psicológico y a nivel conductual.

Cuando uno aprende si se quiere un contenido de tipo cognitivo, no se modifica sólo la estructura cerebral y la estructura cognitiva en sí, sino todo el ser del hombre y eso para mí es aprendizaje.

M: - ¿Y qué es para ud. la motivación?

FD: - La motivación es... Es una pregunta difícil... Bueno, como vos sabés, hay muchas definiciones de lo que es este constructo, como consecuencia del basamento filosófico que le sirvió a cada autor. Yo en este sentido coincido bastante con la postura que tiene Nuttin con la cual él explica que es la respuesta o la interacción

requerida. La respuesta que da el hombre en forma personal y particular a las necesidades básicas que él tiene.

Esa respuesta personal a esas necesidades básicas, son las que actúan si se quiere como un motor que va haciendo que el hombre se mueva para alcanzar ciertos fines que él se propone para su vida.

Por eso es que por ahí no estoy tan a favor de hablar explícitamente de si existe una motivación puramente intrínseca o extrínseca. Yo creo que es más una respuesta interna del hombre frente a esas necesidades. Y esa respuesta al ser individual, al surgir de su interior hace que sea distinta de persona a persona.

La motivación, al mismo tiempo es lo que uno necesita para vivir, para responder a las distintas situaciones que se nos van presentando en la vida.

M: - ¿Cómo relaciona ud. la motivación con el proceso de enseñanza-aprendizaje?

FD: - Están muy unidas, uno no puede aprender si no tiene una motivación para la cual aprender. Uno tiene que pensar que más allá de que hay aprendizajes que se dan espontáneamente... Pensemos en un nenito que aprende a caminar,

aprende a caminar no solamente porque recibe muchas estimulaciones del medio, si no porque tiene la necesidad de hacerlo para interactuar con otros, para conseguir otras necesidades a su vez. Desde un objeto que está distante a él hasta jugar con otros chicos. Uno puede decir que esa motivación que surge de él por aprender a caminar, surge como espontáneamente. Pero muchos otros aprendizajes se tienen que dar por un esfuerzo mayor y porque uno tiene otras necesidades que satisfacer. Por ejemplo, en un adulto puede ser la necesidad de alcanzar un mejor o mayor dominio de su ocupación laboral, adquirir mayores conocimientos, interactuar con otros semejantes. Te diría que sin motivación no se puede aprender. Hay muchos estudios que se han hecho sobre todo a partir de la década del 80 donde se empezó a ver explícitamente cómo la persona aprende no solamente por la capacidad intelectual y cognitiva que tenga, como ser por ejemplo, la capacidad para elaborar, para desarrollar un pensamiento crítico, para organizar sus ideas, sino también por cuestiones motivacionales y afectivas que

intervienen en ese proceso. Como factores emocionales, cómo se van regulando las cuestiones emocionales frente a situaciones de estrés, cómo se valora la tarea. La valoración de la tarea es una variable que interviene dentro de la motivación en la medida que uno valora más algo que quiere hacer, más va a esforzarse por conseguir eso que quiere aprender, que eso una lo puede ver en el aula. Si hay alumnos que no valoran determinada materia, van a poner menos esfuerzo y probablemente su rendimiento sea menor.

M: - ¿Cómo considera que puede motivarse al estudiante adulto?

FD: - Yo creo que en primer lugar partiendo de sus necesidades. Conociendo... Partiendo de sus necesidades, conociendo cuáles son las características a nivel psicológico, madurativo, intelectual del alumno adulto y partiendo de sus expectativas también. A partir de ahí es cómo uno puede llegar si se quiere llegar como docente a tener con un diálogo con el adulto, con ese alumno adulto, y comunicarse en una misma frecuencia, diría, como transmitir lo propio de la materia que uno tiene que enseñar. Adaptándolas no

solamente a los objetivos que tiene esa materia, el perfil de alumno que uno tiene que formar, sino también teniendo en cuenta esas necesidades.

M: - ¿Cuáles son las acciones que se realizan en la Escuela de Educación para estimular la motivación de los estudiantes?

FD: - Yo creo que se hacen varias cosas. Algunas que están bien, otras que uno las ha visto como que se van tratando de mejorar en el día a día. Otras en las que se puede estar un poco mejor, dentro de esas estrategias, yo creo, hay varias. En primer lugar, ocupa un espacio muy importante la asesoría académica. La asesoría académica entendida no solamente como un espacio en el que se orienta el alumno en cuestiones personales, sino también en la que, es un espacio que tiene un lugar muy importante en la guía de orientación para la concreción del trabajo final del alumno. Esto sobre todo en la licenciatura. Después en las demás carreras, ese espacio de asesoramiento académico tiene, si se quiere, otras particularidades. El hecho de que se ponga el foco especial en ese trabajo final que el alumno tiene que hacer, un trabajo final que parte de

las inquietudes y de las necesidades que tiene el alumno hace que ese espacio en sí mismo tenga una mayor riqueza, un mayor aprovechamiento. Y eso, ¿cómo uno lo ve? ¿en qué lo ve? Que los alumnos tienen interés en acudir a ese espacio. Que también reciben un feedback de quién es su tutor o director o convocatoria. Ellos mismos son los que buscan con iniciativa a su tutor para reunirse con él. Después dentro de otras estrategias que se utilizan especialmente en la licenciatura es la elaboración de este trabajo final que se lo va haciendo desde el principio de la carrera y que surge - como te decía recién- de una necesidad del alumno, de cada alumno. Bueno, son temas distintos de alumno a alumno y que parten de sus inquietudes, de lo que es para ellos realmente una preocupación y que por lo general son temas que se vinculan con su ámbito laboral, personal y por ende, también tiene una mayor significatividad. También otra de las estrategias que se trabajan bastante es el seguimiento, la continuidad del grupo de alumnos. De sesión, a sesión de clases. Ese

acompañamiento que se les va dando. En cuanto al régimen no solo de asistencias... Se basa en un seguimiento si se quiere personalizado.

En cuanto a otras estrategias didácticas que se aplican está el hecho de que los contenidos teóricos se les trata de vincular con la realidad laboral de los alumnos que eso es, en el aprendizaje del adulto, es una cuestión muy importante porque el adulto lo que busca continuamente es que el bagaje de conocimientos teóricos nuevos pueda tener algún tipo de vinculación con su experiencia de vida y laboral. A partir de eso hay algunas técnicas específicas que van dirigidas a vincular la teoría con la práctica como el método del caso o de la resolución de problemas, trabajos finales prácticos que exigen que el alumno tenga que ir a analizar su realidad institucional para resolverlos. Después en cuanto a cuestiones que hay que corregir o pulir, te diría que van más por el lado del seguimiento de los alumnos, del espacio de la asesoría, de por ahí responder con mayor rapidez cuestiones personales y particulares que van ocurriendo y que hacen más a la gestión.

M: - En relación al rol del docente universitario, para ud., ¿qué particularidades tiene el rol del docente universitario y cuáles son las de aquel que se desempeña con alumnos adultos?

FD: - El docente universitario tiene ciertas particularidades que lo distinguen del docente de otros niveles. Tiene que hacer muchas cosas el docente. No solamente pasa por una cuestión de transmitir conocimientos en el espacio del aula sino también a través de las tareas de investigación y de asesoramiento académico. Pero la particularidad que tiene para mí el rol del docente en esas tres tareas es la de la orientación, la del acompañamiento. El poder transmitir toda su sabiduría, sus conocimientos. Que los ha ido adquiriendo porque eso es lo específico también de su ocupación, el preocuparse por actualizarse permanentemente, sino también tener la capacidad de transmitir a los alumnos y de orientar a los alumnos a que ellos también puedan crecer a la par con él. A mí no me gusta hablar mucho de el docente como mero transmisor de conocimientos. Transmite, sí porque

tiene la obligación de saber, porque el alumno, y más el alumno adulto que viene a buscar ese saber que no tiene. El alumno adulto es un alumno exigente, más que el alumno de carreras de grado y que se encuentren en la etapa de la adolescencia. Es exigente en cuanto a ese nuevo saber que viene a adquirir pero me gusta más hablar de que el docente viene también a la universidad a aprender.

Transmite lo que el sabe pero también aprende a partir que los que sus alumnos -en este caso- por ser adultos le enseñan. Le enseñan no solamente en cuestiones de su experiencia laboral, personal y que en eso el espacio del asesoramiento académico te da un montón de oportunidades, sino también a través de los mismos conocimientos que ellos tienen. Ya sea por otras carreras y experiencias de formación por las que han atravesado de mayor o de menor nivel educativo, hablando de si es una carrera de pos grado o de grado. Y lo otro que me has preguntado es, ¿cuál es la particularidad que tiene el docente universitario al enseñar a alumnos adultos?

M: - Sí.

FD: - A eso que te decía recién, yo creo que lo que se le suma es que está más exigido, si se quiere. Más exigido porque el alumno adulto es más exigente. Partiendo de las características que tiene el aprendizaje del mismo adulto. El alumno adulto se motiva más, cuando va a iniciar un proceso nuevo de formación, encuentra una respuesta a las expectativas que iba a buscar y encuentra también que esos nuevos conocimientos que va a adquirir le dan una respuesta a los problemas que se le presentan en su vida diaria. Esas mismas características hacen que el docente universitario tenga que no solamente el conocimiento del aula, transmitir conocimientos teóricos, sino también diseñar de tal forma la clase en la cual hacen espacios de reflexión, de intercambio, de ejercitación práctica para lograr que ese alumno pueda y él mismo pueda integrar la teoría con la práctica. A su vez, creo que el docente universitario tiene que desarrollar otras características. Una de ellas es -a mi parecer- la capacidad de escucha para estar atento a cuáles son las necesidades que tienen los alumnos. La proactividad una vez que habiendo

captado cuáles son esas necesidades poder adaptar su discurso a esas necesidades de los alumnos y tiempo, mucho tiempo porque su participación no solamente la tiene que desenvolver en las zonas de clase, sino también en las horas extras. Aparte de corregir trabajos, estar dispuesto a atender al alumno alumno. A veces se considera al alumno adulto por ser adulto, tiene menos necesidades, menos dependencia de la institución y del docente. Yo creo que no es así. Creo que el alumno adulto es demandante y tal vez también el alumno adulto que tenemos acá en la escuela de educación y el alumno especialmente de la LOGE.

M: - **Esto que está diciendo se vincula con la próxima pregunta ¿qué vinculación hay entre la acción del docente y la promoción de la motivación del alumno adulto?**

FD: - Sí. Tener en cuenta cuáles son las necesidades que tiene el alumno adulto. Esto no quiere decir que uno va a tener que adaptar todas las clases a lo que al alumno se le ocurra. No. Uno como docente tiene que tener claro cuál es el final que quiere llegar a través del

proceso educativo que tiene que dirigir. Esa dirección va a estar dada por el perfil de alumno que se quiere formar en la carrera, en un escalón menor por el perfil y los contenidos específicos de la materia que tiene que dar y los objetivos. Pero a esos contenidos y objetivos uno los va adaptando de acuerdo a esas necesidades del alumno. Y algo que me parece también muy rico es el diálogo con el alumno adulto. Tener -como te decía antes- la capacidad de escucha para captar, percibir cuáles son esas necesidades del alumno y darles una respuesta. Y en el caso de que los alumnos presenten o tengan algún tipo de expectativa que no coincida con justamente ese perfil de alumno que se quiere formar, bueno, ahí es el docente quien tiene que reorientar esas expectativas pero por eso es importante lo que te decía antes. Creo que esas cuestiones van haciendo que se pueda tener en cuenta, no solamente la motivación de la cual parte el alumno que tiene el alumno desde un inicio y se le puede ir reorientando esa motivación de acuerdo a las necesidades que el alumno tiene en sí.

M: - Y respecto a las estrategias pedagógicas ¿Cómo definiría el concepto de estrategia pedagógica?

FD: - Yo la considero como el diseño particular que un docente realiza para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese diseño va a tener en cuenta no solamente cuestiones didácticas, como pueden ser las técnicas, el método, los procedimientos que va a desenvolver en el aula, sino también otras de carácter curricular y pedagógico. Desde lo curricular va a ser el programa que va a diseñar, en el que va a tener que tener en cuenta en primer lugar ese perfil de alumno que se quiere formar. Es decir, a quién estamos formando y como queremos formar a ese alumno adulto. Y también otras de carácter, si se quiere, pedagógico: las características de ese alumno, cómo es, en qué etapa se encuentra, cómo tiene que hacer ese proceso que él tenga que conducir, que él como docente tenga que dirigir. Así es como yo lo definiría.

M: - ¿Estas son orientaciones que se le dan a los docentes?

FD: - En general sí. De todas formas, las orientaciones que se

van dando a los docentes, en primer lugar se le hace ver precisamente cual es el perfil de alumno que se quiere formar, cuales son las características de la carrera, cómo está conformado el plan de estudios de la carrera. También se le transmite -porque hay muchos docentes que no lo tienen muy claro- cual es el perfil del alumno. De éste alumno que uno recibe como docente con formación o experiencia laboral más que nada, en el área de la dirección de instituciones educativas. Cuál es el foco que tenemos en la carrera que es el que está puesto en el desarrollo del trabajo final. Y después otra cosa importante es... Cuestiones específicas que hemos tenido, docentes que por ahí no venían del área de la educación sino de otra área, como ser la empresarial. Y por ahí no tenían tanto conocimiento de la realidad de nuestro alumno y de la realidad del alumno que tenemos, que es un alumno con una formación de grado en el área de la educación, que trabaja en el área de la educación y en donde también las organizaciones en las que trabaja son totalmente distintas a las que uno puede encontrar en otros

ámbitos. Entonces fue mas que nada es darle a esos docentes orientaciones específicas sobre las particularidades de esos ámbitos para que a su vez ellos puedan adaptar su intervención en el aula, teniendo en cuenta esas características. Y esa adaptación por qué cuestiones pasaba. Desde dar un caso que se iba a analizar, que fuera un caso vinculado con la realidad de un centro educativo. Que tuvieran también en cuenta cuales son las particularidades del alumno en sí, en el aula y fuera de ella. Con esto que te decía antes que es un alumnado demandante, ansioso por lo general, con poco tiempo, demandado a su vez por otras cuestiones laborales, familiares (...).

M: - A su parecer, ¿cuáles son las estrategias que mejor tendrían en cuenta las motivaciones del alumno adulto?

FD: - Te diría, en primer lugar, el acompañamiento. Es muy importante el acompañamiento en el espacio de la asesoría, acompañamiento académico porque, desde ahí, desde ese espacio, no solamente se orienta al alumno en la realización de su trabajo final, sino también van

surgiendo cuestiones más de tipo personal que el alumno te va contando y que luego, con discreción, se las puede transmitir - si es necesario- a docentes o a los coordinadores de la carrera para resolver otras cuestiones. Por ejemplo, cuando el alumno tiene que faltar por una cuestión personal o tiene que faltar por una situación muy delicada a nivel familiar y le está complicando también el seguir la carrera con cierto ritmo, con el ritmo en el que por lo general se espera. También me parece que es muy apropiada, en este caso en particular, la realización de un trabajo final con las características con las que se lo desarrolla en la carrera. Y en el aula, lo específico de los recursos que se utilicen, la búsqueda de la reflexión compartida, la búsqueda también o la apertura de espacios en los que el alumno pueda expresar sus conocimientos, que se desarrolle el aprendizaje colaborativo. Eso es muy importante porque hace que el alumno adulto sienta que tiene valor lo que él sabe, que lo que él sabe aporta a los demás. Eso hace a su autoestima, si se quiere también. También, dentro de otras técnicas, me parece que es apropiado el

método del caso, la familia del método basado en problemas: la resolución de casos, la resolución de problemas y otros, porque me parece que sirven para plantear situaciones hipotéticas o reales, cercanas al alumno, y que por ende hacen que el alumno se involucre y pueda vincular la teoría y la práctica para llegar a dar una respuesta a cada una de ellas. Esas principalmente. Otra cosa me parece también, ya si se quiere como la coordinación de la carrera, un aspecto muy importante es la comunicación y el conocimiento de parte de los coordinadores de la situación personal de los alumnos porque eso ayuda a que todo el proceso se dirija en forma ordenada y acorde a su mismo fin, que es que el alumno aprenda, en definitiva.

M: - y por último, ¿considerás que los docentes tendrían que recibir una capacitación al respecto?

FD: - A mí me parecería interesante, primero porque el tema de la motivación es algo de lo que se habla mucho pero poco se sabe. Se dice: "Bueno, la motivación, cómo motivar al alumno", pero se lo ve como un constructo muy abstracto y no se sabe cómo.

Entonces, cómo tenerla en cuenta, cómo incentivarla; se puede caer en dos extremos: o que el docente no la tenga en cuenta o que el docente despliegue todo tipo de cosas para tratar de, más que nada, tener la atención del alumno más que buscar su motivación. El hecho de que el alumno esté atento en la clase no significa que esté motivado o que esté respondiendo a sus motivaciones. Sí me parecería importante darles una capacitación sobre lo propio del alumno adulto,

del cual no se conoce mucho. Me hace gracia porque acá todos somos adultos pero se conoce muy poco de sus particularidades o, lo que se conoce, se lo conoce en forma muy asistemática e informal. De acuerdo a eso, darles a los docentes como estrategias bien concretas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos conducen.

M: - Muy bien, es todo. Muchas gracias

FD: - Gracias.

Entrevista a Prof. Titular de la cátedra Principios de Organización Educativa de la LOGE.

(Trayecto de Organización y Gestión)

Escuela de Educación – Universidad Austral

M: Profesor, buen día.

DT: - Buen día.

M: - La intención de esta entrevista es focalizarme en el tema de mi tesis que es: Las estrategias pedagógicas frente a la motivación del alumno adulto. Y del objetivo general se desagregan tres apartados. Uno que es el aprendizaje y la motivación del alumno adulto, el otro el rol del docente universitario y el tercero, las estrategias pedagógicas. Entonces, respecto al primer apartado ¿qué es para usted el aprendizaje?

DT: - Desde mi punto de vista, el aprendizaje es la incorporación de conocimientos o habilidades que permitan modificaciones en los comportamientos habituales. Después que uno lo tome o no, es otra cosa. Pero incorporarlo es la capacidad de poder ponerlos en práctica. Usted, en matemática por ejemplo, cuando aprendió ecuaciones de segundo grado, es porque puede regularmente resolver

ecuaciones de ese tipo satisfactoriamente. Cuando usted cursa gestión, por ejemplo, es cuando incorpora algunos conocimientos que le permiten, a veces hacer un análisis distinto nada más. Pero ya ese es un comportamiento. Porque en realidad los comportamientos intelectuales también forman parte de nuestros comportamientos habituales. Por eso, digamos la palabra... Cuando las viejas teorías del aprendizaje hablan de modificaciones en la conducta, y lo remiten a cosas visibles o evidentes, en realidad la palabra conducta es muy abarcativa e incluye también las categorías de pensamiento, reflexión, análisis, que no son conductas visibles. Pero quizás son las más importantes para quienes gestionan instituciones.

M: - ¿Y para usted qué es la motivación?

DT: - La motivación en realidad, desde mi punto de vista es un estadio interno de la persona, en este caso, que quiere aprender o

que está dispuesta a hacer algo. Estoy motivado a comprar un auto, tengo ganas de comprar un auto. Me anoto en el curso de electromecánica porque quiero conocer este tema. Lo que los docentes tenemos que generar es incentivo sobre esa motivación. Porque a veces los docentes nos transformamos en especialistas de aplastar motivaciones. O sea, de lograr que la persona se desmotive porque deja de tener atractivo aquello que estaba moviendo interiormente a la persona.

M: ¿Cómo se vincula la motivación con el proceso de enseñanza y aprendizaje?

DT: - Creo que ahí el punto central lo juega el docente. Es decir, una persona motivada sobre todo en los niveles superiores de la educación. Porque un chiquito de secundaria, por ejemplo, va a la escuela de secundaria porque tiene que ir, porque hay un mandato de sus padres. Y estará más motivado para una cosa que para otra y a veces no hay motivación casi para nada. En la universidad el alumno elige. Elige una carrera, elige una especialización, de tal manera que parecería haber por lo menos, una motivación en orden general, para

estudiar estos fenómenos. De tal manera que capturar esa motivación, incentivarla y hacer que vaya en aumento, ya ahí pasa por el docente. Es decir, que juega un rol fundamental a la hora de retener el interés que el alumno manifiesta por el tema. Para ser muy claro, hay universidades que en el primer año pierden el 50% del alumnado. Puede ser que algunos chicos no encuentren lo que buscaban. Y otros, puede ser que los docentes hayan tenido el mérito de aplastar esa motivación con clases aburridas, o con textos poco atractivos, o encomendando tareas que no generen curiosidad por el conocimiento. De tal manera que el rol del docente es fundamental en sostener esto que movió inicialmente a la persona.

M: - Perfecto. ¿Cuáles son las motivaciones para usted que caracterizan al alumno adulto?

DT: - Yo creo que hay centralmente, en algún caso, en un bajísimo porcentaje, creo que es la avidez por el conocimiento. Hay gente que quiere tener mayor grado de conocimiento, y esto, pero es un porcentaje menor. La mayoría, me parece que lo hace con la mirada puesta en el mundo laboral. ¿Cómo

voy a progresar? No sé si es bueno o es malo, pero es una sociedad de títulos. El que no está acreditado en alguna institución puede saber mucho de algún tema por ser autodidacta, pero si eso no está certificado, probablemente no lo pueda demostrar en otros lados. Termina siendo un practicón. Y en realidad la combinación de teoría y práctica es la que puede generar mejores avances en el mundo laboral. Creo que la mayoría de la gente lo hace. De hecho, los estudiantes universitarios en general, su pensamiento está puesto en ¿qué voy a hacer cuando me reciba? Recibirme y tener el cartón que dice terminé.

M: - ¿Cómo considera que puede motivarse al estudiante adulto?

DT: - Ah, con buenas clases. La especialidad de cualquier persona que enseña tiene que ser la didáctica. O sea, saber cómo enseñar. Y seguramente todos tenemos estilos distintos, pero de hecho mucha gente se siente capturada por profesores, por buenos profesores y esto los incita a seguir. Como que hacen descubrimientos. Y a lo mejor el mismo tema encarado por una persona no digna, o que da clases

sentado, que no modula la voz, que no genera entusiasmo, puede actuar como desmotivador. Me parece que esto pasa centralmente por capturar. Por dar bibliografía interesante y discutirla después, de tal manera que la persona vaya percibiendo que va avanzando en este sentido. Más de una vez pasa que “por fin terminé esta materia”, son los dichos habituales. Me la saqué de encima. Y hay otras en las que dicen qué lastima que terminó este curso o este seminario o esta materia. Indica, para mí es un claro indicador de qué docente hubo ahí.

M: - Sí. ¿Puede mencionar alguna acción que se realice desde la Escuela de Educación para estimular la motivación de los estudiantes?

DT: - En realidad ahí yo voy muy poco y doy mis clases. Hablo con Ana María Amarante o con Julio. Pero me parece que, por ejemplo, vi una acción que me gustaría rescatar que es que Ana María está trabajando en el tema de recuperar cada semana o cada encuentro de estos de tres días, al final consagrarse a la memoria, ¿no? Como recuperar lo que ha pasado durante esos dos o tres días y armar la memoria de un curso. Creo

que esto es muy bueno porque ayuda a fijar, entusiasmo. Hace que más de una persona rescate cosas que en el momento no las había visto porque las dice otro. Creo que eso es interesante. No sé si hay otras acciones. Puede ser que las haya. Pero yo no las conozco. Lo que sí sé, por ejemplo, Julio me ha dicho que ellos están satisfechos con mis clases y entonces, a mí me acomodan el horario para que yo pueda ir. Porque no es fácil para mí. Y me parece que es una buena acción si es que ellos consideran que uno es buen profesor. O sea, no me ponen a las dos de la tarde que saben que no puedo como para que les diga no voy más. Si no me consultan y esto para mí es importante.

M: - Respecto al apartado del docente universitario. Para usted, ¿qué particularidades tiene el rol del docente universitario y cuáles son las de aquel que se desempeña con alumnos adultos? Los que hacen la LOGE, por ejemplo.

DT: - A ver. El docente universitario tiene, desde mi punto de vista una obligación que pocas veces se cumple. Yo no conozco a los colegas de la LOGE, conozco

algunos. El tema central de la docencia universitaria es que las clases no deberían girar sobre lo que está escrito. Porque con un alumno adulto lo que está escrito, basta que lo lea. Y en todo caso después poder discutir acerca de lo leído en un trato. Pero, si un docente universitario va a ir a dar clases sobre lo que está escrito y el alumno después va y lee y encuentra lo mismo que se dijo en la clase en realidad está desaprovechando el tiempo. En realidad el docente universitario lo que tiene es la obligación de tener el conocimiento que todavía no está escrito. O sea, la investigación, lo más avanzado o en el caso de las Ciencias Sociales en particular, tener el trabajo de haber interrelacionado textos y sacar conclusiones propias y someterlas a la clase, discutir las. El punto es que el alumno adulto, cuando va a leer, encuentre cosas que complementan o hasta que difieran un poco con lo que dijo el profesor. Entonces, y la verdad es que hay veces, yo esto sí lo he visto, no en la LOGE porque no he visto clases, pero he visto docentes universitarios que traen su Power Point, y la verdad es que lo que hacen es copiar el texto, no

sólo lo copian del libro, sino que además lo leen. Como si el otro no supiera leer, como si el alumno no supiera leer, y lo está leyendo. Y esto es degradar a la docencia universitaria. Desde mi punto de vista. Nunca me he granjeado muchos amigos con esa opinión.

M: - No, pero son detalles que hacen en la clase...

DT: - Claro que sí. Hay profesores por ejemplo, que tienen la capacidad de... Que tienen una buena oratoria. Y eso los transforma como profesores clásicos. Pero es preferible un buen modelo clásico y no un estilo más postmoderno sin contenido. Donde sí uso Power Point, me conecto en Internet, pero el alumno termina la clase y dice "¿y hoy qué vimos?" y a lo mejor fue algo atomizado, disgregado.

Entonces, yo rescato, que un buen docente universitario tiene que tener atrás un caudal de conocimiento, además, que le permita en cierta medida, hacer vibrar al alumno con lo que le está enseñando. Que es esto de entusiasmarlo, de capturar la atención y no que cada 10 minutos esté mirando el reloj y deseando que haya pasado media hora y pasaron dos minutos. Que es lo que sucede habitualmente

cuando tenemos un mal... A todos nos ha pasado. Decir "van 10 minutos". Me parece que el rol del docente es éste. Armar a partir del conocimiento existente clases que discurren sobre esto, pero no que digan "el tercer capítulo de tal", "ya lo sé, ya lo leí, ya está". El alumno adulto universitario puede leer por sí mismo. Tiene que tener la capacidad de tener autonomía de lectura y de comprensión. Puede ser después que quiera discutir algún tema. Sospecho que no sucede lo mismo en el área de las Ciencias Exactas. Porque ahí a lo mejor en temas de física, un estudiante no puede ingresar si no hay una explicación previa. Pero en el área de las Ciencias Sociales esto es perfectamente loggable.

M: - ¿Qué vinculación encuentra entre la acción del docente y la promoción de la motivación del alumno adulto?

DT: - Es directa. Absolutamente directa. Los docentes pueden construir o destruir carreras. Definitivamente. Mire, hay un viejo adagio de la docencia que dice "un mal programa con un buen profesor funciona. Ahora, ponga el mejor programa y un mal profesor y se murió". Esto quiere decir, el buen

profesor supera las cuestiones burocráticas o las limitaciones que pueda presentar cualquier institución, uno se arregla. Las veces que yo dirigí carreras universitarias, me preocupé y mucho para que los mejores profesores estuvieran en primer año, porque eran los que aseguraban que no tenía drenaje de alumnos y a lo mejor tenía alguno que ya estaba en la institución antes que yo llegara, veinte años y no podía hacer nada, como suele suceder y a ese lo ponía de costadito, después hay que pasarla. Aún en una escuela primaria, las mejores maestras tienen que estar en primero y segundo grado. Después, un papá puede estar dispuesto a apuntar en tercero o cuarto, si viene, bien. Ahora si usted arrancó mal en primero, en segundo dicen: "basta".

M: - Pasamos ahora a las estrategias pedagógicas.

DT: - Sí.

M: - La estrategia pedagógica es la planificación y la puesta en práctica de los factores didácticos y curriculares necesarios que puedan favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo a su

experiencia y parecer, ¿Qué estrategias pedagógicas son las que usted desenvuelve en el aula y con qué finalidad diseña y aplica una estrategia pedagógica?

DT: - Para mí lo central de cualquier curso, del mío en particular, es lo que transcurre en el aula, yo siempre digo: "Este es el momento sagrado, digamos, es la misa del aprendizaje, es el aula. Lo que uno tiene que tener es claridad de a donde quiere llegar con esto. Fíjese, la didáctica tiene tres momentos, la planificación, la conducción y la evaluación. La vieja definición de didáctica. Usted puede ser un excelente planificador y un excelente evaluador general pero sino conduce bien, la excelente planificación y la excelente evaluación valen de muy poco. Usted puede planificar más o menos, puede la evaluación no ser la peor evaluación, pero si condujo bien, hay aprendizaje. Entonces particularmente lo que tengo es un programa... Mi problema es, cada vez que voy a comenzar un curso es a donde quiero llegar. Objetivos, que los alumnos conozcan esto, discutan acerca de esto, se lleven tal cosa puesta. Cuando determino

eso, eso es el eje de la clase. No son meta-objetivos que uno logra, no, de eso voy a trabajar en clase. Y la verdad es que el punto central de la didáctica es la capacidad de dar clase, o sea el utilizar los recursos. Mire, ayer hablaba justo con la directora de acá de primaria y yo le decía que la formación didáctica que tienen las maestras de primaria hoy, es muy pobre en este sentido: nadie les enseña como se trabaja un pizarrón, nadie les enseña como hay que moverse en un aula. Cuando yo iba a la vieja escuela normal tenía una profesora que me decía: "Usted camina por acá, mueve los brazos, va, viene, mantiene la atención, usa los tonos de voz", nos enseñaban todo esto. El docente universitario y yo particularmente me quedó muy grabado, vos fuiste alumna mía y sabes que todavía hago estas cosas, voy por el aula, discuto, grito, bajo el volumen, escucho, escucho mucho a los alumnos pero no los escucho para decir: "Está bien" y seguir con lo mío por que el alumno debe sentir que tiene feedback, que tiene respuesta. Entonces, me parece que el punto clave es la conducción y la verdad es que hay pocos profesores universitarios que

hallan trabajado este tema, más bien se paran todavía en la actitud magisteril de yo hablo y los demás toman nota. Y esto es malo, porque además Marisa, hay un tema central. Giovanni Sartori dice que el homo sapiens se transformado en el homo videns. Esto quiere decir que los niveles de atención culturalmente están referidos a la imagen, al movimiento. Si usted tiene un profesor quieto, rígido que habla todo monocorde lo mas probable es que a los 15 minutos estén todos durmiendo o viendo como salir al baño a lavarse la cara. No lo digo en broma. En cambio hay profesores que generan el deseo de los alumnos, de que empiece, que siga y no estén mirando el reloj y que de pronto digan "uh ya es la hora". Por eso yo el énfasis lo pongo en la conducción me preocupo por adonde quiero llegar, objetivos. No me preocupo mucho por la evaluación porque lo importante ya paso, que es la clase, eso ya esta, entonces la evaluación lo que va a hacer es reflejar si en la clase hubo el tratamiento de los temas que uno desarrolló y la verdad es que se logra, pero digamos que el punto central es la conducción. Ahora fijese

llamativamente, si usted va a una librería pedagógica va a encontrar estantes de todo tipo cubierto por libros que hablan de la planificación en el aula, otros 20 mil estantes referidos al momento de la evaluación, la evaluación de los exámenes, y de conducción va a encontrar unos manualcitos de dinámica de grupo y nada más, nadie escribió todavía, "en el aula tenemos que trabajar de esta manera". Por eso digo, ¿por qué? Porque es el momento más complejo, yo puedo hacer grandes discursos sobre la pedagogía pero cuando voy al aula, lo que tengo que lograr es que los demás aprendan eso. Y la verdad es que muchas veces uno se encuentra con docentes que le dicen "mira los chicos no aprendieron el teorema de Pitágoras"... "Ah pero yo lo di". Pero si lo diste y no lo aprendieron es como que no lo hayas dado, no es decir "yo lo dije". Preocúpate por tus alumnos, los alumnos también, aun los adultos, perciben claramente quién se preocupa por ellos, quién está interesado en que las cosas salgan bien y quienes van como en un acto a cobrar. "Bueno ya esta di clase cobré, yo digo cobrar es cumpla con lo mío facturo

y se acabó". La verdad es que los adultos también ven esto. Insisto en el tema de la didáctica, el punto crucial es el de la conducción es estar en el aula. Voy a un segundo grado acá y soy casi un payaso porque les capturo la atención, una vez que están así, que les cuento una historia, alguna estupidez, ahí empezás a trabajar el tema, pero ya los tenés. Y tenés que lograr además como docente universitario o no, que cuando entras en la segunda clase no digan "uh" sino que digan "que bueno hoy nos toca con...u "¡Vino Raúl!" Bárbaro, estamos bien.

M: - Son indicadores.

DT: - Sí, sí, claro que sí. Eso es conocer el aula, es tener el pulso de las cosas. Si uno llega a una clase y nota que los alumnos tardan mucho en entrar a clase !ojo! algo no está bien, o el café está muy rico ¡Qué se yo!

M: - **En el diseño y aplicación de estas estrategias ¿cómo tiene en cuenta la motivación de los estudiantes?**

DT: - En la universidad uno tiene la enorme ventaja de que el alumno ya eligió, es decir, en las escuelas: primarias, secundarias; los grupos se forman azarosamente.

Azarosamente quiere decir que van los padres se anotan y uno junta 25 chicos en un aula y se acabó. Eso es el azar porque esos 25 padres vinieron y se anotaron. En la universidad los que se van a anotar eligieron una especialidad, con lo cual hay una pre motivación importante, porque se anotaron para estudiar LOGE no están estudiando Química Cuántica, no se si existe eso. Entonces uno ya tiene a favor la predisposición y en la LOGE más, donde la mayoría de la gente ya está en la carrera docente mucho más todavía, porque tienen vivencias. Entonces hay que montarse sobre eso y aprovechar esa pre motivación que traen. Mire, en este tipo de Licenciaturas un indicador muy claro es el grado de desgranamiento. Si usted pierde muy poquito está bien. Ahora, si empiezan a irse y cada vez que se va uno decimos "no puede pagar" o "no, se le complicó la vida laboral", si alguien está verdaderamente motivado, va a sortear los problemas laborales o si eventualmente no puede pagar va a ir a hablar a ver de qué manera lo resuelve porque quiere seguir, porque está entusiasmado, porque está aprendiendo. Si se van sin

pena ni gloria estamos mal. Eso es aprovechar lo que traen antes. Entonces de entrada hay que darles lo mejor, pero desde el punto de vista del conocimiento. Un alumno está dispuesto a estar en un aula incómoda y muerto de calor si tiene un buen profesor. Ahora, usted póngale todas las comodidades del mundo y un mal profesor y se van a ir igual.

M: - Sí. A su parecer ¿cuáles son las estrategias que mejor tendrían en cuenta las motivaciones del alumno?

DT: - Y yo creo que eso pasa por la capacidad del profesor de reconocer qué es lo que mejor hace él y aprovecharlo. Porque hay gente que es muy hábil por ejemplo manejando la masmedia, entonces puede aprovechar un video de acá, un recorte. Otros que son buenos oradores. Otros que a lo mejor son buenos para trabajar en pequeños grupos con los alumnos y que tienen esa capacidad de pasar grupo por grupo y en cada grupo discutir algo distinto y después hacer una puesta en común. Cada uno tiene que aprovechar los mejores recursos con los que cuenta. Ahora, no se meta a hacer lo que no sabe porque va mal.

M: - ¿Qué estrategias pedagógicas son las que mejor se adaptan al perfil del alumno adulto y al que asiste a la escuela de educación?

DT: - Yo creo que en este caso en particular, me parece que por los comentarios que escucho de otros profesores, de los alumnos y demás, me parece que los definiría como los tradicionalistas renovados. O sea con una muy buena base clásica de cómo dar clases y con conocimientos muy renovados. Ellos reconocen eso y lo reconocen mucho. Hay una ilustre colega de Pedagogía creo que era o de alguna materia así, de la cual yo escucho muchos elogios siempre, generalmente porque me toca detrás de ella, lo cual aumenta el desafío porque después de una buena clase uno no puede ir a hacer un papelón. Por eso voy a pedir que me separen de ella. Lo que escucho siempre es "sabe mucho y sabe transmitirlo, pero no sale del molde clásico", los comentarios que hay, o sea me parece que el público de la LOGE está como deseoso de tener buenos y clásicos profesores, que no van tanto por la tecnología educativa que uno pueda tener, si la usa mejor. Pero me parece que

están con ganas de escuchar gente que sepa.

M: - Y por último ¿considera que como docente tendría que recibir una capacitación al respecto?

DT: - Yo no sé si llamarlo capacitación, yo creo que es bueno que los docentes discutan entre sí cuáles son las cosas que más resultado le dan para que haya un enriquecimiento mutuo. Esta idea del círculo didáctico, ¿no? Porque para un docente en general es bastante chocante que otro venga a decirle cómo dar clases. Porque "éste qué me tiene que enseñar a mí", sobre todo para los que estamos ya con poco pelo. Pero con una buena conexión, por ejemplo una Ana María Amarante. Porque es un nombre menos chocante que dice "bueno, reconocen lo que tengo y me van a dar algo nuevo pero sobre la base de lo que tengo". Lacan, por ejemplo, habló mucho de actualización. Aunque los docentes sigan diciendo capacitación, me cuidó muy mucho de no usar la palabra porque en general uno tiende a capacitarse en lo que no sabe. Yo por ejemplo, de electricidad no sé nada, si algún día hago un curso, tengo que empezar de cero, me estoy capacitando.

Pero el electricista que ya maneja eso y salen nuevos disyuntores, qué sé yo, va a actualizarse. Para los docentes vale lo mismo. Creo que buenas reuniones de discusión interna sobre cómo dar clases pero no discutir la importancia del agua en la navegación, sino "¿cómo das vos una clase?" "contanos ¿cómo la armás, cómo la desarrollás?" "en este grupo ¿hiciste lo mismo que con aquél?" "no, porque son distintos, tuve que cambiar...". Eso

sería muy bueno. Pero con un buen coordinador, porque hay que bancar esas discusiones. Hay que saber distribuir y evitar conflictos entre los propios docentes.

M: - Es todo, profesor. Muchas gracias.

Entrevista a Prof. de la cátedra Antropología de la Educación.

(Trayecto de Fundamentos de la Educación de LOGE)

Escuela de Educación de la Universidad Austral.

M: - Esta entrevista está dividida en tres apartados que se disgregan del objetivo general que tiene la tesis, que lleva como título "Las estrategias pedagógicas que usan los docentes de la escuela de educación frente al desafío de la motivación del alumno adulto".

Estos apartados son: el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, el rol del docente universitario y las estrategias pedagógicas.

JA: - Muy bien.

M: - Primero, ¿qué es para ud. el aprendizaje?

JA: - El aprendizaje. Es como dar un poco de clase, porque yo hablo efectivamente de eso. El aprendizaje se puede entender de dos maneras me parece a mi, o yo lo comprendo de dos maneras. Uno, como adquirir una serie de conocimientos, y en ese sentido podría relacionarse con otra palabra que es instrucción digamos, instruir, pero el aprendizaje más en el sentido de educación, no tanto

instrucción, si no que ya es un proceso de crecimiento personal. Quizá me adelanto a alguna otra pregunta que vos tengas, pero me parece que yo me quedo más con este segundo sentido a la hora de ejercer mi tarea profesional. Doy prioridad más a la profundidad de los contenidos que a la cantidad, claramente le pongo más énfasis al crecimiento que a la instrucción o cantidad de conocimientos que transmitir.

M: - Perfecto, y para ud. ¿qué es la motivación?

JA: - La palabra motivación es una palabra de motivo, y motivo de motor. Motivación es lo que te mueve. Entonces, aprendizaje y motivación están muy relacionados porque el profesor, entre otras cosas, lo que tiene que encontrar es algo que mueva al alumno, que lo movilice a aprender eso que el profesor le está proponiendo, o que considere, que se detenga y piense, reflexione, sobre lo que el profesor está hablando. Motivación es saber mostrar un motivo al otro. Yo lo entiendo así. Es la madrina más

importante de la pedagogía, por decirlo así. Sin motivación no hay nada. No se da aprendizaje.

M: - Esto da pie a la próxima pregunta que es ¿cómo se vincula la motivación con el proceso de enseñanza-aprendizaje?

JA: - Sí claro, está muy bien hecha la pregunta, digamos a continuación de las otras dos, qué es aprendizaje, qué es motivación. Cómo se vinculan. Ahí es muy interesante ver como para lograr una buena motivación, es decir que los alumnos quieran aprender lo que el profesor les propone, un conocimiento de la realidad del alumno, el perfil del alumno, de las realidades particulares del alumno. La motivación se da como en flancos diversos. Primero, una motivación intelectual, temas que le puedan interesar o enfoques que puedan ser atractivos para la persona que lo está escuchando. Por un lado eso, y por el otro lado, la cantidad o variedad de actividades, de ejemplos, de planteamiento de situaciones que el profesor va gestionando, por decirlo así en términos muy empresariales, dentro de la clase para que el alumno no pierda ese motivo, si es que ya lo tiene, o lo adquiera. Me

Marisa Sosa Laborda

parece que en eso está, la respuesta a esa pregunta es el arte pedagógico, el arte de enseñar, y ahora leeme por favor, otra vez ¿cómo era la pregunta?

M: -¿Cómo se vincula la motivación con el proceso de enseñanza-aprendizaje?

JA: - Eso es enseñar. Digamos la respuesta a eso es el arte de enseñar. No es la enseñanza en términos teóricos, sino la práctica de enseñar y que el otro aprenda. Es saber jugar con las herramientas que el profesor tiene para motivar y que el alumno entre en ese juego. Lograr que el otro se vaya moldeando según lo que el profesor considera que es bueno para otro y volvemos a lo anterior. Para eso, es muy necesario conocer la naturaleza del otro. Tomás De Aquino aquí nos dice que en aquellas cosas que corresponde a la naturaleza y al arte, el arte sigue o debe seguir a la naturaleza. El arte de enseñar a la naturaleza educando digamos. Si uno no conoce, o sea, como decía Juan Pablo II: Hay que ser expertos en humanidad, ¿sí? que sos el educado. Saber, por lo menos, tender a eso, no olvidarse de lo humano.

M: - ¿Cuáles son las motivaciones que caracterizan al alumno adulto?

JA: - Muy bueno. Desde mi experiencia aquí en la universidad y en otra universidad de mi ciudad y después tengo experiencias ocasionales que no son universitarias, pero que se dan en ámbitos de cursos, en Compañías, en centros educativos, también los participantes son adultos. Cuando el público es docente, hay una gran cantidad de público que está interesado ocasionalmente. Yo soy educador por vocación y por lo tanto, entonces, quiero aprender para hacer mejor mi tarea. Y después, hay un cierto público docente que más que tener vocación docente, es más una especie de "obrero de la tiza", trabaja de docente, no tiene vocación de docente. A veces se descubre esos personajes y uno encuentra que las motivaciones son de otro ámbito, son más bien leguleyos o administrativas, o habilitantes para poder acceder a un cargo, o para seguir manteniendo el que se tiene, o para aumentar los haberes, los haberes quiero decir, los dineros que uno cobra, etc. Esa podría ser una primera división. A veces, también hay docentes que

Marisa Sosa Laborda

tienen una motivación muy técnica, muy precisa con una problemática muy concreta. El docente, sobre todo en la primaria, en la secundaria, suele ser muy práctico porque se encuentra con la problemática. Por lo general, no es una problemática educativa netamente, es una problemática humana. La ausencia de la familia del alumno, el alumno es rebelde, un problema que es más humano que estrictamente educativo de... Cada vez más, cada vez menos se ven, digamos, inquietudes de orden didáctico. Para mí los problemas docentes son, la pelea más mayoritariamente son problemas humanos de apatía de los alumnos, por parte de los alumnos, propia de poca, de poco prestigio de la profesión docente, las capacitaciones, las clases, los cursos que se suelen dar en los ámbitos docentes y sobre todo, en primaria y secundaria, y aún los que vienen a nuestra universidad, un enfrentamiento más teórico, y ellos inmediatamente hacen, habitualmente en la filosofía, una bajada a algo más bien práctico. Eso demanda, por mi parte, el esfuerzo de tratar de encontrar algo que sea en la práctica cotidiana de

la docencia. Por ejemplo, a mí me sirve muchísimo seguir manteniendo horas de clase en la secundaria porque así yo sigo teniendo contacto con alumnos de esa edad, con padres de esos alumnos. Interesante eso.

M: -¿Cómo considera que puede motivarse al estudiante adulto?

JA: - A ver, no hay una única manera pero a mí me parece que lo primero es siendo universitarios. O sea, que el alumno que empieza a estudiar en una universidad se encuentre con un ambiente universitario, no se encuentre con un "enseñadero" o con una extensión de un estudio terciario. No porque esos ámbitos sean malos sino porque el ámbito de la universidad si se pierde entonces no hay identidad. Yo creo que si hacemos bien las cosas como universitarios el alumno descubre o redescubre si ya se le había olvidado si alguna vez pasó por la universidad, descubre lo fascinante del ambiente universitario. La academia es algo genial. Es algo que se ve todo el tiempo con lo nuevo. Hay un, no sé si se pueden dar datos acá, hay un texto de Alejandro Llano, que es un filósofo de la Universidad de Navarra que

Marisa Sosa Laborda

una vez, en la apertura del año académico de la Universidad de Navarra le tocó a él dar la clase magistral y habló sobre el siguiente tema: la universidad ante lo nuevo. Entonces, vinculó lo nuevo con la universidad. Y claro, de qué habla de universidad, de lo nuevo. La investigación es la novedad y eso se da en la investigación. Después del fruto de la investigación es la docencia. Otro profesor de la Universidad de Navarra, el profesor Leonardo Polo tiene un artículo que habla sobre el profesor universitario y habla sobre el saber superior. ¿De qué trata el profesor universitario? Del don superior. La cresta de la ola. De lo nuevo. Me parece que van los dos en la misma línea. Cuando el alumno que viene de lo cotidiano, de lo mudable, de lo contingente, viene y descubre el saber y si los profesores sabemos mostrárselo bien, haciéndolo atractivo, de manera motivacional apto me parece que no hay que hacer mucho más, ya eso es bastante. No hay que disfrazarse de piñón fijo para ser un buen profesor universitario aunque a veces alguno lo hagamos.

M: - ¿Podría mencionar alguna acción que ud. realice puntualmente

acá en la escuela de educación con el alumno, con el perfil de alumno que tienen en la LOGE para estimular la motivación de estos estudiantes?

JA: - Si yo pienso en mi estilo de dar clase, muy personal, yo pienso para mí de mí mismo, incluso algunos me lo han dicho, yo soy entusiasta. Pongo entusiasmo en la presentación de los temas o un cierto apasionamiento sobre la discusión sobre los temas y eso en alguna medida, no desde la primera clase, pero a medida que van pasando las clases es contagioso. Muchas veces he visto cómo el alumno se va entusiasmando con la propuesta de mis contenidos. No porque sean míos sino porque son los que me toca enseñar. Yo he leído de otros. Un profesor apasionado por lo que hace me parece que es bueno. No digo que eso lo tenga como virtud sino que me sale naturalmente. A lo mejor es virtud que ya uno trae. No lo sé. Me sale naturalmente así. Y después, me parece que lo que puede resultar interesante, al menos desde mi particular manera de dar clase, es hacer uso de noticias de la actualidad para vincularlas con los temas que me tocan hablar a mí.

Marisa Sosa Laborda

Mis temas suelen ser teóricos y después los temas de actualidad tienen un trasfondo teórico. Entonces, lograr que el alumno descubra que hay un trasfondo teórico detrás de un tema muy práctico me parece que es atractivo para el alumno. Y después algo relacionado con lo otro es que el perfil de alumnos que tenemos en nuestra universidad, en nuestra escuela, es de un alumno que todos los días en lo cotidiano se las ve con chicos adolescentes o niños o incluso en jardín de infantes. Entonces al yo tener muchos años de experiencia docente en esos niveles, los ejemplos que puedo traer son significativos para los alumnos, con los que se encuentran ellos también. Estábamos en algunas prácticas mías, pero me parece que más o menos estaba ahí respondido.

M: - Respecto al rol del docente universitario, para ud. ¿qué particularidades tiene el rol del docente universitario y cuáles son las de aquél que se desempeña con alumnos adultos?

JA: - La particularidad del docente universitario.

M: - Sí.

JA: - ¿Pero tiene que ser universitario? a diferencia de otros docentes que están con adultos pero que...

M: - Sí, del docente que está con adultos, no con el joven universitario.

JA: - A mí me pasa algo bastante particular, que la mayoría de los alumnos que yo tengo son más grandes que yo y a veces de lo que yo les hablo o me toca hablar es de temas como muy medulares de la vida de las personas, son filosóficos, antropológicos, éticos, entonces yo corro con algo en contra que es "bueno, este pibe ¿qué me va a venir a contar a mí? que yo ya hace 20 años... Cuando él nació yo ya tenía 20". Entonces eso suele ser difícil. A mí me parece que es lo mismo que dicen los especialistas, que una cosa muy importante de un docente de cualquier nivel, sobre todo público universitario, es que tenga prestigio profesional. La cuestión del prestigio para la motivación, que es uno de tus temas, es fundamental. El prestigio profesional que es en términos más latos, la fama del profesor. Todos cuando fuimos al colegio sabíamos "éste tiene fama de..." o "éste tiene fama", o mala fama o buena fama. El prestigio del profesor universitario se da por muchos carriles. Uno son las publicaciones, las investigaciones, las participaciones en congresos, todo eso. Pero después está el boca a boca de los alumnos más adelantados, que dicen los alumnos más adelantados que ya lo tuvieron a los nuevos. Eso suma mucho y uno se sienta en el aula de ese profesor de un modo distinto según lo que ha escuchado. Después el prestigio va creciendo o uno va defraudándose a medida que van pasando las clases, uno dice "bueno, al final era mucho humo y poco fuego". Puede pasar. A todos nos puede pasar eso, que no cubrimos las expectativas. Es como cuando a uno le recomiendan una película, "¡mirate esta película que está impresionante!" y uno la ve después y dice "bueno, tampoco era para tanto. Ahora, respecto de una diferencia entre un profesor universitario y un no universitario, yo creo que aunque trabajen públicos adultos los dos, hay que poner el acento en lo que es lo universitario, me parece que tiene que ser lo distintivo. Me parece que en otra pregunta anterior había salido. Por ejemplo

cuando uno da una clase en un instituto terciario para enfermeros, un instituto terciario para salvavidas, guardacostas. Al alumno le importa muchísimo si vos sabés nadar, le importa mucho eso, porque es algo muy práctico, el tipo no viene a cultivarse, viene a... En cambio a la universidad el que verdaderamente viene a formarse o descubre el mundo universitario, o debería descubrir el mundo universitario, si uno como universidad no logra que lo descubra, por más que el alumno aprenda, estudie y apruebe con un 10, el profesor no logra el objetivo, la escuela no logra el objetivo. De manera que el alumno descubra que hay un saber superior y que eso se da en el ámbito de la universidad y que el tiempo pasado en la universidad es un tiempo rico, un tiempo de parate de la vida cotidiana, para reflexionar sobre los temas, para conocer el saber superior, para el crecimiento y el cultivo personal. Eso es algo muy rico y si con las acciones de los profesores los alumnos se lo pierden hay que mejorar como profesores. Por eso los alumnos de un instituto terciario que no son universitarios, bueno, que todo eso no aparezca, si aparece mucho

Marisa Sosa Laborda

mejor, pero yo no creo que ni siquiera sea valorado por los alumnos. Al contrario, dicen "leerse todo esto para qué, que me pase un resumen y..." Ir a los bifés, muy concreto. Me parece a mí.

M: - Entonces, ¿qué vinculación encuentra entre la acción del docente y la promoción de la motivación del alumno adulto?

JA: - Sí. Hay una relación directa. La acción del docente está al servicio de la motivación del alumno. El docente es para el alumno. En antropología de la educación nos enseñaron eso, que educar o enseñar es ayudar a crecer, como decía Tomás Albira que era un pedagogo español y que Leonardo Polo toma para uno de sus libros que se llama "Ayudar a Crecer", habla sobre cuestiones de filosofía de la educación. Entonces esa idea de ayudar a crecer es como una especie de servicio educativo. El profesor o el padre de familia para con sus hijos, el profesor para con los alumnos, o el profesor universitario para con los alumnos universitarios, cumplen una función que es absolutamente servicial o incluso asistencial, uno da asistencia al otro. Esto se lleva de pelos con el planteo del profesor

que entra al aula y da la cátedra o da la clase máquina y que los alumnos se callan, porque lo importante es lo que dice el profesor. Digamos hay un corrimiento, el protagonista principal de la clase debería ser el alumno, no porque haya que hacer cosas. Cuando digo que el protagonista principal es el alumno es porque es el alumno el que tiene que crecer, por lo tanto todo lo que hay en torno al alumno es accesorio o secundario respecto del crecimiento del alumno. Entonces ¿para qué el profesor prepara sus clases, busca herramientas, en mi caso videos, partes de películas, una presentación en precio de Power Point o la relación de los temas con obras artísticas?, no sé, ¿para qué todo eso? en función de que el alumno crezca o incluso no sólo de que crezca sino de que quiera crecer, porque eso es la motivación, lograr que el otro quiera lo que yo quiero que él quiera. Ese es el punto.

M: - Respecto a las estrategias pedagógicas. La estrategia pedagógica es la planificación y la puesta en práctica de los factores didácticos y curriculares necesarios que pueden favorecer ese proceso

Marisa Sosa Laborda

de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a su experiencia y parecer ¿qué estrategias pedagógicas son las que ud. desenvuelve en el aula y con qué finalidad diseña y aplica una estrategia pedagógica?

JA: - Particularmente las cursadas aquí en la escuela son particulares en el sentido de que a veces se cursa muchas horas todas seguidas. Pasamos un trecho de tiempo sin vernos, entonces a veces lograr el ambiente, la motivación y el interés lleva toda una clase y resulta que después nos vemos dentro de 10 ó 15 días y hay que arrancar de vuelta. A mí me parece que yo soy perceptivo -me parece a mí, capaz que no es así- del estado de ánimo de la gente. Incluso voy a veces improvisando cosas que no tenía pensadas en función de cautivar la atención de los alumnos. Ahora, volviendo un poquito para atrás, para salvar esos inconvenientes de eso del tipo de nos vemos cada tanto, lo que he utilizado es una herramienta que es el sitio de la materia, sobre todo últimamente lo uso un poco más. El sitio de la materia es un lugar virtual donde pueden entrar los alumnos y ver los contenidos, el programa, los objetivos, los materiales, incluso los

materiales que se usan en el aula, en la clase presencial. Lo he complementado con un blog, en donde luego de cada clase hago una especie de bitácora de clase, en donde escribo las principales temáticas que he desarrollado, e incluso algunas derivaciones a cuento de preguntas que los alumnos han hecho. A veces un texto breve, a veces un poco más amplio, a veces un texto a cuento de lo que hemos dicho, escrito por mi pero para otra ocasión, un fragmento de otra cosa, de un artículo mío, lo que sea, lo pongo ahí, y entonces abro en el blog el espacio de los comentarios. Y esos comentarios son importantes a la hora de evaluar al alumno. Suman en el total de la nota. Mis materias tienen un trabajo final práctico que tiene un 40 por ciento de la nota, otro 40 por ciento de la nota es la participación en ese blog, y después queda un resto de 20 por ciento que es participación en las clases presenciales, asistencia y digamos ese margen que uno se da para tener un concepto personal del alumno, si es que se puede tener, en esas clases tan acotadas. De manera que, una dificultad y una solución o una oportunidad fue la

Marisa Sosa Laborda

utilización de estas herramientas informáticas para mantenernos conectados luego de la clase y ver qué repercusión ha tenido la clase luego de la clase. Es algo que no he practicado mucho pero que vengo practicando hace un tiempo y que podríamos decir que vamos mejorando de a poco, es algo que estoy experimentando. En las clases presenciales particularmente a mí me gusta usar mucho lo audiovisual. Por eso a mí me viene muy bien que las aulas de la universidad estén preparadas audiovisualmente, eso quiere decir que tengan un cañón, que tengan un buen sonido, que la imagen se vea bien, que no haga mucho calor, que no haya mucho ruido del exterior. A mí me parece que el profesor, al menos como yo lo pienso, tiene que ser un poco histriónico.

M: - Y este diseño y esta aplicación ¿le parece que tiene en cuenta la motivación del alumno adulto?

JA: - Entiendo que sí, y en muchos casos se puede verificar, en otros no. ¿A qué me refiero?, a que hay alumnos que son más bien reticentes a participar en un foro escrito a través de la Web, por problemas de acceso a las nuevas tecnologías, porque no se animan,

porque no saben cómo hacerlo, o porque no quieren que sus cosas queden escritas ahí y que otros las puedan leer. Pero esta es una herramienta, una estrategia, no sé si entre una palabra y la otra hay significados distintos para tu investigación. En concreto yo creo que en las clases presenciales, para no irnos a esto otro, el recurso de fragmentos de películas, spot publicitarios, videos amateurs, que son de algunos significativos para las clases, incluso hasta son esperados por los alumnos. Hemos hablado ya 40 minutos y un alumno levanta la mano y dice bueno ahora ponemos un video, como diciendo a ver cómo lo ilustrás, o a ver cómo presentas el próximo tema de un modo que no sea...

M: - Claro, como que lo teórico quede plasmado en algo gráfico que por ahí impacta más.

JA: - Quizá a cuento de tu pregunta yo tenga que procesar una vez más si es que efectivamente es algo que es algo motivante para los alumnos, pero yo creería que en términos generales incluso cuando yo estoy en situación de alumno, me resulta motivante que me muestren un fragmento de una película o de una serie televisiva.

Marisa Sosa Laborda

M: - Sí, esta es la otra pregunta: ¿cuáles serían para ud. las estrategias que mejor tendrían en cuenta las motivaciones del alumno adulto?

JA: - Sí, me parece que va por ese lado, ¿no? Por ejemplo, hay otras estrategias que a veces uno por no ser demasiado progresista, por decirlo así, y por no irse un poco de lo tradicional en la enseñanza universitaria no aborda o no se mete, y que es por ejemplo, la inclusión en los procesos de enseñanza de aprendizaje de la filosofía, no sé en otros temas, de las redes sociales, por ejemplo. Los alumnos mayores de universidades son consumidores de redes sociales, usuarios y a veces en las redes sociales cunden cosas que tienen mucho que ver con nuestros temas, que yo trato en mis clases, muchísimo. Entonces, si uno lograra una cierta frecuencia de participación en las redes sociales para que los alumnos se conecten y puedan ir comentando y compartiendo a la vez, eso sería como un paso más adelante y no sería algo novedoso. De hecho ya se usa muchísimo en la educación a distancia. Hay muchas herramientas de educación a distancia que ahora

se están transpolando al ámbito de lo presencial. Por supuesto, con los matices necesarios, a saber qué es presencial en la educación. Son herramientas complementarias que para nuestro estilo de LOGE, por ejemplo o de profesorado, son muy efectivas o por lo menos son muy a cuento. Otra cosa sería en otros formatos de cursada, como posiblemente sea Pilar el año que viene, o sea, todos los fines de semana. Al ver a los profesores todos los fines de semana, ya cambia, lo veo todas las semanas, pero si uno a los profesores lo ve hoy, dentro de 20 días, dentro de un mes, dentro de un mes y medio, el mantener esa sinergia... De hecho, hay algunos profesores que han logrado recapitular todas esas participaciones de los alumnos y sus reflexiones personales durante los intervalos de las clases y los han publicado en libro impreso. A cuento, los han reorganizado, con opiniones y eso es una cosa muy rica de leer. También han sabido eso.

M: - Qué bueno. Y ¿qué estrategias pedagógicas son las que mejor se adaptan al perfil del alumno adulto y al que asiste a la escuela de educación?

Marisa Sosa Laborda

JA: - Sí, por ejemplo, yo creo que en algunas ocasiones, mi materia es bastante particular porque en un carrera que es de orden más bien procedimental o de gestión, eso quiero decir, mi materia es más formativa, apunta a formar, no a informar o a dar protocolos de lección. Apunta al mejoramiento personal de la persona. Entonces, en mi caso, pienso que es más conveniente un buen aprovechamiento de la clase presencial, o sea, que los alumnos vengan a cursar es muy importante porque en la clase el alumno, casi a veces sin quererlo, se mete de lleno en el tratamiento de los temas. La otra cuestión es la lectura. De eso quiero hablar. En mis temas que lean es muy importante también, pero no que lean con un sentido informativo, sino que lean con un sentido formativo, que puedan rumiarles lo que leen, que puedan reflexionarlo y entonces, eso supone no darles largos capítulos ni textos extensos, ni difíciles porque en definitiva mi intención no es que los alumnos sean especialistas, científicos en esos temas de filosofía, antropología, ética, sino más bien que el tratamiento de esos temas, con los textos que uno le

propone, lleven al alumno a reconsiderar su vida personal, su manera de pararse frente a sus cargos de gestión o de dirección o su mera responsabilidad como docente de grado. De manera que, si pudiera decir algo, diría estas dos cosas: primero, que las clases sean intensas, que el alumno se vaya diciendo: "¡Cómo pensé!". Eso por un lado. Por el otro lado, que las pocas cosas - porque creo yo que hay que dar pocas cosas para leer - sean accesibles. No sin ninguna dificultad, pero con una cierta dificultad, porque es importante que se exija al alumno. Una cierta dificultad, pero accesible. Que no sea muy extenso. Que sea más bien breve, pero que sea de calado profundo. Me parece que son unos criterios un poco generales.

M: - ¿Ud. considera que como docente tendría que recibir una capacitación al respecto?

JA: - Sí, claro. ¿Qué docente puede decir que no? A medida que uno va creciendo en esta profesión, con la experiencia de enseñar, si se ocupa va mejorando su actividad profesional. Uno puede decir: "Bueno, yo tengo 20 años de docente." En mi caso, yo tengo 16 o 17. Entonces si uno dice: "Yo tengo

Marisa Sosa Laborda

16 años de docente. ¿Qué me van a venir a contar a mí? Tengo experiencia en todos los niveles: universitario, no universitario, formal, informal, etcétera" Entonces uno dice: "Bueno, pero a lo mejor tenés un año de experiencia y 16 o 15 de repetir los mismos errores que tuviste el único año que tuviste experiencia." ¿Quién puede decir que no se debe capacitar? Pero, indudablemente, aunque no es cierto que docente uno nace, sino que también se hace uno docente, hay ciertas aptitudes o disposiciones naturales que contribuyen muchísimo a que uno haga bien la tarea ¿En qué sentido uno debe capacitarse? Yo creo que en dos. Un sentido es el, digámoslo así, procedimental: incluir, por ejemplo, el uso de películas en las clases. Procedimentalmente, ¿cómo se hace? Didácticamente: se plantea el tema y después se muestra una película como ejemplo. Se muestra la película, se analiza y luego se plantea el tema y siempre se hace referencia... o sea, ¿cómo es el procedimiento? Eso se puede aprender de alguien que tiene más experiencia. Ese es un tipo de formación que yo le digo procedimental o didáctica. El otro

tipo de formación docente es el de la formación humana, que es eso que uno tiene que dar con lo que es en el aula ¿Qué quiero decir con esto? Que nadie da lo que no tiene. Si uno quiere con su acción docente mejorar la persona del otro o ayudarlo, ponerse al servicio para que el otro crezca, uno tiene que tener cierto crecimiento. Y ese crecimiento se da a través de la formación personal. Si yo quiero que mis alumnos sean buenas personas, yo tengo que esforzarme por ser yo buena persona y para ser yo buena persona tengo que formarme como persona. Tengo que estar en la lucha constante de tener mis virtudes, digamos. Y esas virtudes tienen que ver con virtudes personales y con virtudes sociales. Las virtudes personales de laboriosidad, esfuerzo, humildad, etcétera y otras virtudes como la de la justicia para poner una buena nota, una nota justa, la cordialidad, la afabilidad, el compromiso, que son virtudes relacionadas con el otro. O sea, ¿cómo voy a pretender yo como docente que el otro respete a las personas si yo no lo respeto a él desde mi función docente? Ahora, para que yo sea respetuoso tengo que estar formado. Muy de

Marisa Sosa Laborda

casualidad seré respetuoso del otro si no estoy formado en el respeto.

De manera que esas son, me parece a mí, las dos líneas de formación docente: la pedagógica y la formación humana.

M: -Estaba pensando... No es una pregunta programada pero sale de esto que está diciendo, como si hubiera dos tipos de capacitación.

JA: - Sí, yo también pienso así.

M: - La autocapacitación.

JA: - Sí.

M: - Que es lo que le va dando la experiencia.

JA: - Sí.

M: - Es lo que ud. dice

JA: - Sí.

M: - Buscar cómo es el mecanismo.

JA: - Sí.

M: - Que te lo va dando la experiencia que uno va encontrando.

JA: - Ahora te dejo con la segunda. Pero si a veces vos querés incluir algo de lo cual no tenés experiencia, está bueno ir a un curso que te enseñe de alguien que tiene experiencia. Por ejemplo...

M: - Pero está la otra capacitación, que es la externa.

JA: - Claro, sí.

M: - Hay una capacitación que es la interna

JA: - Sí. Es que...

M: - Y la externa?

JA: - No quiero complicar las cosas, pero en el fondo la capacitación siempre es autocapacitación porque el que se capacita se capacita a sí mismo. O sea, yo soy un capacitador y, en el fondo, ¿qué soy? Alguien que se pone al servicio de la capacitación del otro. Si el otro no quiere autocapacitarse mi función es un poco en vano ¿No es cierto?

M: - Sí.

JA: - Creo, ¿no? Y entonces, resumiendo el tema este, la autocapacitación digamos, ese esfuerzo constante por ir mejorando en la propia práctica, reflexionando sobre la propia práctica, para la próxima vez hacerlo mejor, esa es una. Y la otra es la heterocapacitación, en la que viene un especialista y te enseña pedagogía del uso del cine o te enseña virtudes humanas. Formación humana. ¿No?

M: - Claro.

JA: -Lo que sea. Pero, en el fondo, por más que la capacitación sea externa el que tiene que crecer es uno, ¿no?

M: - Sí.

M: - Pero por dos vías.

JA: - Había otro, Alcázar Cano, que es un pedagogo español también, discípulo de García Hoz, que decía: "educar es ayudar al otro a que quiera querer". Es genial. Que quiera querer ¿Que quiera querer qué? y que quiera querer aquello que yo quiero que él aprenda. O sea, esa idea... "Que el alma quiera", decía él ¿Cómo hago para que él quiera querer eso? Es profundo.

M: - Sí.

JA: - Muy bien.

M: - Bueno Juan, es todo. Muchas gracias.

JA: - ¡Fue bastante más fácil! Yo pensé que me ibas a poner en un aprieto.

Entrevista al profesor de la cátedra Metodología de la Investigación
(Trayecto Epistemología e Investigación – LOGE).
Escuela de Educación – Universidad Austral.

M: - Esta entrevista ha sido diagramada de acuerdo a tres apartados que se disgregan del objetivo general que tiene la tesis, que son: las estrategias pedagógicas frente a la motivación del alumno adulto, específicamente el alumno que cursa la licenciatura en la Escuela de Educación. El primer apartado es el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, el segundo es el rol del docente universitario y el tercero es sobre las estrategias pedagógicas. Comenzamos con el primero y le pregunto ¿qué es para ud. el aprendizaje?

CD: - El aprendizaje es un proceso que realiza el alumno, y en este caso el alumno adulto, con lo cual está cargado de una motivación porque viene ya con un bagaje cultural, una experiencia de vida, un proyecto de vida ya avanzado y, entonces ese proceso de aprendizaje se ve enriquecido por el propio alumno, con lo cual hay una gran responsabilidad desde la LOGE, desde la coordinación de la LOGE, para que se respete en ese

proceso de aprendizaje todo el contenido con el que ya viene cada alumno, todo el bagaje cultural con el que ya viene cada alumno.

M: - ¿Y para ud., qué es la motivación?

CD: - La motivación, referida al enfoque que le estás dando, precisamente todo lo que lo mueve al alumno a decidirse por este estudio y no se puede teorizar detrás de un escritorio como si fuera desde un laboratorio apartado de la realidad de esta característica de los alumnos, precisamente por lo que venía diciendo antes: vienen con una historia, con una configuración de su personalidad, que tiene un alto porcentaje en la motivación para estudiar. Por lo tanto, hay una decisión en el adulto que lo mueve porque está buscando un perfil profesional y, además, en el contexto actual donde docentes y directivos quieren lograr un título de grado como es la licenciatura, pienso yo que vienen detrás de determinados valores que están buscando y, por lo tanto, esos valores los mueve a afianzarse en

esa formación que están buscando precisamente.

M: - Esto se relacionaría con la próxima pregunta que es ¿cómo se vincula la motivación al proceso de enseñanza-aprendizaje?

CD: - Claro, creo que me estaba anticipando a esa pregunta. Yo creo que se... Reiterame la pregunta porque estoy vinculando precisamente...

M: -¿Cómo se vincula la motivación con el proceso de enseñanza-aprendizaje?

CD: - Precisamente creo que se produce un círculo virtuoso. Realmente el alumno de la LOGE está movido por determinados valores y ese círculo virtuoso se vuelve a realizar debido a que, por esa motivación que tiene, está buscando afianzar una formación profesional que lo profile para la gestión. Entonces, hay un vínculo directo y por eso, en esta población de alumnos adultos que tenemos, hay una gran ventaja para esa relación entre motivación y aprendizaje. Porque, como te decía antes, como hay un proyecto de vida casi realizado -o podríamos decir bien orientado o encaminado-, esta formación de posgrado les

Marisa Sosa Laborda

permite consolidar ese proyecto de vida y, por lo tanto, directamente influye en este proceso de motivación y aprendizaje. Yo creo que acá se pone en juego lo que tradicionalmente en la educación se ha dicho ya desde Sócrates, lo que es la mayéutica, donde sacan desde adentro lo mejor de sí mismos. Y digo que se pone en juego como en cualquier etapa del proceso educativo en general, en todo el sistema, pero acá se facilita precisamente por la decisión del adulto. Al tomar la decisión el adulto de dar este paso de una carrera de grado, buscando un perfil para la gestión educativa, lo que es el proceso de la mayéutica se ve altamente favorecido, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita todo lo que pueda brindar el docente de la LOGE, más allá de los diversos recursos a los que recurra -valga la redundancia-, para cada clase, donde los alumnos participan de alguna manera de este proceso como los primeros protagonistas, más que el profesor diría yo.

M: - Esto da pie también a la próxima pregunta que es ¿cuáles son las motivaciones que caracterizan al alumno adulto?

CD: - Sí, puede ser que tu pregunta apunte ya a una síntesis de lo que venimos dialogando. Habría que poner como una especie de orden de prelación. Yo creo que lo motiva afianzar su proyecto de vida, lo motiva el desafío de lo que significa una gestión educativa en el tiempo actual. Con esto quiero decir que tiene que, de alguna manera, enfrentarse ante una realidad nueva de lo que era tradicionalmente la educación en la Argentina para considerar todo lo que va sucediendo en todas las etapas de la niñez, la juventud y el joven adulto en todo el período de formación y, por lo tanto, ese perfil profesional de gestión se ve ante una búsqueda de sentido por el desafío que presenta la realidad de hoy, y en esto se vuelve para el adulto una motivación. En tercer lugar, yo subrayaría que también hay una motivación dada por lo que es la propia Escuela de Educación en la Universidad Austral. Es decir, aquellos que pasan por esta casa de estudios, pienso yo, no vienen al azar. Estamos hablando, insistiendo, en que se trata de una población de alumnos adultos y han discernido, han elegido esta casa de estudios. Entonces, yo creo que se

Marisa Sosa Laborda

agrega otra motivación porque conocen por comentarios o porque se han informado que en la universidad, de alguna manera, hay un plus en lo que se refiere a la educación, ya sea porque de alguna manera se trasunta, se refleja de alguna manera ese ideario que se busca humildemente encarnar en las personas que conducen todo el proceso, y pienso que en la motivación de estos adultos está presente esto. O sea, no lo hacen viniendo a un lugar más, lo hacen interesadamente... Casi diría que, cuando ya pasa el primer año, terminan muchos de ellos comprometidos con la misma Escuela de Educación. Pienso que ese es un motivo interesante que se ve reflejado a lo largo de estos años. Y después agregaría otro motivo; un motivo que tiene que ver con la vida personal familiar. Pienso que el adulto, cuando busca la consolidación de una carrera de grado, no está desvinculado. Al contrario, hay un vínculo necesario con todo su proceso personal familiar y hay una motivación en una mejora y en un sacar adelante, en el sentido no económico sino en el sentido integral, a toda su familia y a su proyecto personal.

M: -¿Y ud. puede mencionar alguna acción que se realice desde la Escuela de Educación para estimular la motivación de los estudiantes?

CD: - Sí, precisamente vinculado a una de las motivaciones que mencionaba sobre la Escuela de Educación en la Universidad Austral, pienso que hay diversas acciones que estimulan esa motivación. Primero hay una acogida, un recibimiento de los alumnos, una manera cordial habría que decir, muy humana, y que ellos lo llegan a describir después en diversas evaluaciones o en el contacto personal. Es el primer trato, el primer encuentro en una entrevista, en una presentación de la carrera, en una bienvenida en la primera clase, de todo un equipo. Y eso lo valoran mucho y ya eso es motivador. O sea, yo creo que ellos valoran mucho el trabajo en equipo que intentamos reflejar en cada uno de estos encuentros. Por otro lado, hay otro aspecto que es en el desarrollo de las clases. La escuela de alguna manera marca, subraya, el aprendizaje colaborativo, y en cada clase a través de los docentes, de los diversos docentes en cada asignatura, se trata de promover

Marisa Sosa Laborda

este aprendizaje colaborativo que cuenta precisamente con lo que marcábamos al principio: con ese bagaje cultural, con lo que ya viene cada alumno. Y, por lo tanto, cada clase, cuando es participativa y dialogada, favorece mucho más, estimula esa motivación para el desarrollo de toda la cursada, para la elaboración de una investigación, para tomar conciencia del valor que tiene ser directivo de una institución educativa y ser un responsable en la educación. Pienso que esta acción desde el aprendizaje colaborativo que se promueve en cada clase es clave en todo el proceso aquí en la Escuela de Educación. Y la otra acción fundamental es el asesoramiento académico personal. El asesoramiento académico personal a través de las tutorías, diría yo que es el estímulo más fuerte que tiene la escuela y que tiene la universidad. Ese asesoramiento académico personal en el adulto también se ve favorecido precisamente porque es adulto con lo cual, además de la dimensión académica, sale, surge en las entrevistas, la realidad que vive el adulto. Entonces, aparecen en las entrevistas personales su realidad

familiar, su proyección, su actividad profesional, los temas de la vida y los valores por los cuales está interesado o preocupando el adulto que viene a la entrevista, los valores como la fe o la propia familia, la amistad. Todo esto se habla en la entrevista y la propia entrevista termina siendo una acción estimulante para el estudio, para seguir adelante, para la orientación y para la proyección de la vida y de la profesión.

M: - Respecto del rol del docente universitario, ¿para ud. qué particularidades tiene el rol del docente universitario y cuáles son las de aquel que se desempeña con alumnos adultos?

CD: - Está bien, muy bien aclarada la pregunta. Creo que en la actualidad el rol del docente universitario es el rol de un líder transformacional. Debe ser un líder que testimonie esos valores que son necesarios en la educación de hoy y deben ser un hombre y una mujer convencidos de lo que están transmitiendo, de los conocimientos que transmiten, pero no solo de los conocimientos sino de la responsabilidad que tienen en la palabra y en la conducta ante una

Marisa Sosa Laborda

realidad que necesita un nuevo liderazgo en la sociedad argentina y especialmente en la educación argentina. O sea, el rol del docente universitario para mí es un rol de formador de líderes en los tiempos de hoy. Y, desembocando en la segunda parte de esta última pregunta, con respecto a los adultos, con más razón. Es decir, es diferente cuando uno recibe un joven que recién termina el secundario y va a tener un proceso, tal vez por la carrera que elija, de más tiempo. Va a estar más tiempo en las aulas. En cambio, acá el alumno o la alumna adulta, por las características de la licenciatura o después de la especialización o de un posgrado, el tiempo es menor. Por lo tanto, la responsabilidad del docente universitario en este aquí y este ahora -y con esto estoy fijando el tiempo de esta carrera, le urge a que avive ese rol de formador de líderes. Por lo tanto, también aquí cabe lo que decíamos antes del asesoramiento académico personal. El docente universitario, ante los adultos, pone en juego también su función de orientador. Más allá de que no tenga la función formal de ser tutor, todo docente universitario, ante el adulto, tiene una

responsabilidad grave de ser orientador porque tal vez esa persona ya no pase más por esta casa de estudios, por estas aulas. Tenemos alumnos que vienen de mucha distancia y la propia actividad profesional ya del adulto lo absorbe en lo cotidiano y entonces hay que aprovechar cada momento, cada espacio, de la clase, del recreo, del encuentro personal, para esa orientación y para esa formación dirigida a un liderazgo, sobre todo por la responsabilidad que tiene la educación en la sociedad argentina de hoy. Los analistas de los últimos tiempos, por lo menos de palabra, dicen que la prioridad la tiene la educación pero, a la hora de la verdad, esto hay que llevarlo a la práctica. Por lo tanto, nosotros tenemos desde el rol de docentes universitarios, una forma concreta de llevar a la práctica y poner esta prioridad allí, de manera patente, que la pelea la tiene que dar la educación y tenemos que formar líderes educativos que transformen para bien esta sociedad en el ambiente en el que estén.

M: - Esto está bueno porque viene bien para la próxima pregunta que es ¿qué vinculación encuentra entre la acción del

Marisa Sosa Laborda

docente y la promoción de la motivación del alumno adulto.

Creo que esto que está diciendo favorece.

CD: - Sin duda, sí, es que tiene que ver. Me vienen a la mente, sin nombrarlos ahora porque son varios, los distintos docentes que participan de este recorrido que tiene la licenciatura acá en la Escuela de Educación porque realmente son un verdadero testimonio. Diría que son un testimonio vivo de educadores, de verdaderos educadores. Entonces, la formación que tienen, más allá de sus títulos, la claridad de conocimientos, pero sobre todo la presencia pedagógica que tienen con sus estilos personales en cada una de las clases, creo que son clave para la motivación. Yo diría que la presencia pedagógica de los docentes es lo determinante para la motivación del adulto, porque están viendo estos alumnos a adultos profesionales educadores que están entregando día a día, están donando lo que son. Entonces, esto es clave. Yo creo que inclusive esto surge en las evaluaciones que por escrito o de palabra a veces realizamos en la escuela y destacan, además del conocimiento,

la presencia de estos docentes, esa presencia coherente con lo que están enseñando. Entonces, me atrevo a hablar de una coherencia educativa en ese sentido, precisamente por esa presencia pedagógica que tienen. Insisto, respetando las individualidades, cada uno con su estilo, pero todos tienen ese estilo pedagógico que otorga esa presencia porque son hombres y mujeres convencidos de lo que están entregando para bien de esa formación que quieren aportar; quieren colaborar en esa formación, para mejor decir.

M: - Abrimos paso ahora al apartado de estrategias pedagógicas. La estrategia pedagógica es la planificación y la puesta en práctica de los factores didácticos y curriculares necesarios que pueden favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a su experiencia y parecer, ¿qué estrategias pedagógicas son las que ud. desenvuelve en el aula? ¿Con qué finalidad diseña y aplica una estrategia pedagógica?

CD: - Es importantísima la pregunta. Yo voy a referirme a esta dimensión de la estrategia pedagógica que vos Marisa Sosa Laborda

estás mencionando. Intentaré referirme a lo que considero fundamental. ¿Y qué considero fundamental en esta estrategia? Yo creo que, no solo por la humilde experiencia que pueda tener en el aula aquí en la LOGE y en el profesorado universitario, sino porque lo he visto en grandes docentes, que no hay que perder de vista, para esa estrategia pedagógica, lo que es, en la ciencia de que se trate, la historia, la retórica y los fundamentos filosóficos. ¿Por qué? La historia porque nos sitúa, nos ubica a través del tiempo con toda la riqueza, con todo el patrimonio que han volcado otros hombres en la ciencia de que se trata. La retórica, porque nos ayuda a comunicar y nos abre todos los canales de expresión y comunicación para el mejor decir, para el mejor escribir, clave en el proceso de la licenciatura y clave en responsables o futuros responsables de la educación. Y la filosofía como ciencia madre. Si perdemos este fundamento de la filosofía y especialmente de la antropología, cualquier estrategia pedagógica se puede ir de rumbo porque la primera pregunta o, mejor dicho, la pregunta genuina de la

educación es qué es el hombre. Por eso estoy mencionando lo que digo. Entonces, de alguna manera, creo que un educador no debe perder de vista la historia, la retórica y la filosofía en todo el proceso. Después sí vendrá, teniendo en cuenta estos fundamentos, toda la planificación y todo el diseño del área curricular a que corresponda la asignatura que tenga que dar, y bajaremos al terreno concreto del aula donde habrá que tomar mano de los recursos que sean necesarios. Pero, si tiene las bases de la historia, la retórica y la filosofía, se va a integrar cualquier recurso del aula porque, con sentido común, con tacto, va a saber ubicar aquel tema, aquel otro, con la mejor imagen, con la mejor presentación de una anécdota, de una historia, de una película, con la mejor escucha de un aporte de aquel alumno, de aquella alumna. Y por eso insisto en lo que considero que es fundamental para esas estrategias pedagógicas. No sé si he contestado.

M: - Sí, y se anticipa también a otras preguntas. Por ejemplo, en el diseño y aplicación de estas estrategias, ¿cómo tiene en

cuenta la motivación de los estudiantes?

CD: - Pienso que sirve la experiencia concreta en Introducción a la Investigación Educativa, en que he dado clases en la licenciatura. Precisamente, por la materia Introducción a la Investigación Educativa, el alumno de la LOGE es invitado a una aventura de leer y escribir. Entonces, lo que humildemente busco es que se tenga confianza en sí mismo por aquel bagaje cultural con que él o ella vienen. Y por otro lado busco, en el mismo desarrollo de cada clase, encontrar unos ejemplos concretos -que los hay en la historia- de grandes investigadores, de grandes escritores, para que vean que esto es posible y cómo invitan a la buena lectura y a la buena escritura. Cuando digo buena, digo enfocada a la investigación de que se trate. Entonces, al encontrar ejemplos en situaciones concretas, hasta diría de lugares, de ambientes, de un clima que favorece esa lectura y escritura, intento motivarlos para el inicio de esa investigación. A veces sirve alguna experiencia personal pero también ayuda mucho la propia experiencia humana, en el sentido

de que ellos vienen de distintas etapas de su educación como todos nosotros, y ayuda esto a hacer recuerdo de experiencias propias que tengan que ver con la lectura y la escritura. Por eso centro el ejemplo en la asignatura de introducción e investigación educativa. Entonces, el hacer recuerdo de sus propias experiencias también es motivador. Experiencias mínimas en alguna etapa de su juventud o de su niñez, que los haya ayudado a hacer una buena composición, que los haya llevado a buscar un buen libro y leer. Eso favorece mucho porque en el fondo es hacer recuerdo. Y fijémonos que la palabra recuerdo es retorno al corazón, entonces de alguna manera es bueno en la investigación educativa, invitarlos a su propia intimidad. Porque es un valor muy grande el que tienen en sí mismo de la propia experiencia humana. Entonces todo eso ayuda a aunar criterios en el aula para motivarlos en esta investigación.

M: - ¿Qué estrategias pedagógicas son las que mejor se adaptan al perfil del alumno adulto y específicamente al que asiste a la Escuela de Educación?

CD: - Sí, entendí la pregunta, lo que ocurre... yo creo que no hay una receta única. Porque podríamos entrar hasta en detalles sobre tecnologías para usar y como dije antes, sobre imágenes. Primero el docente universitario debe intentar conocer en las primeras clases, al grupo lo mejor posible. El perfil profesional con que vienen para ayudar a esa identidad profesional que ya tienen, para alcanzar sumar esta identidad de gestión educativa. ¿Por qué digo esto? Porque esto va a favorecer con el conocimiento de cada alumna, cada alumno, y del grupo a encontrar las mejores estrategias. Entonces es necesario observar, escuchar, para luego ir diseñando en la currícula de la asignatura todo el recorrido para llevar adelante. Entonces, va a haber momentos en que uno descubre de acuerdo a los grupos que hay que priorizar la participación. Y de acuerdo a lo que uno recoja en esos aportes que va haciendo en el aula cada alumna, cada alumno, hacer una devolución integrada de acuerdo a los conocimientos que uno pretende que tengan para determinada asignatura. Otras veces la estrategia será a través de

imágenes, a través de ejemplos, para que ellos vayan viendo todas las posibilidades. Pero nunca en el adulto me parece, hay que caer en lo meramente expositivo. Las clases deben ser muy dinámicas, abiertas en el sentido de la participación, iba a expresar: y muy vivas, en el sentido de hacer patente la realidad que queremos transmitir. Hay docentes que tienen cualidades muy desarrolladas, que llegan, diría yo, hasta al arte escénico, por su experiencia y por su formación. Esto ayuda mucho al adulto. Entonces el adulto viene con una carga de responsabilidad familiar y profesional, con un esfuerzo muy grande en el aula, y entonces esto requiere en sesiones que son intensas, de horarios prolongados, requiere de esa vitalidad en el aula, por eso las clases deben ser muy vivas, la expresión que estaba usando. No sólo para que estén despiertos, que sería lo mínimo, sino para que lo que vos buscás en tus preguntas y en tu investigación, para que los motive. Para que los motive siempre a más. Por eso, digo que no hay una receta única, insisto en lo primero que dije. No hay una receta única y hay que tener un sentido prudencial educativo, para

Marisa Sosa Laborda

ver a qué se va a recurrir con este grupo y con este otro grupo.

M: - ¿Y ud. considera que como docente tendría que recibir una capacitación al respecto?

CD: - Yo creo que sí. Que esa capacitación no acaba nunca. Porque uno encuentra, y en esto que vos preguntás de las estrategias pedagógicas, encuentra siempre como caminos nuevos. No son caminos nuevos, quiero decir, no porque no sean ya conocidos o nombrados, sino porque no siempre son utilizados. Y por eso hablé antes de un sentido prudencial educativo. Hay que saber ubicar tal o cual recurso en determinado momento o con tal grupo o con tal otro. Entonces hay una necesidad de una actualización permanente.

M: - ¿Quisiera agregar algo más?

CD: - Sí, esto último. En un contexto que podríamos llamar sin sentido, por la crisis que hay en la sociedad argentina y donde es nombrada la prioridad de la educación, el docente universitario debe ser un referente de sentido. Y esto es palabra mayor, esto es una cumbre y por eso necesita una formación permanente. Una actualización constante, no sólo en su asignatura, sino diría en esto que consideré en

un pasaje anterior, en esto de la historia, de la retórica y de la filosofía. En esto para tener las mejores estrategias se requiere de estas otras ciencias como fundamental, pienso.

M: - Muchas gracias.

ANEXO VI. Guía de análisis de las entrevistas semiestructuradas

Variable	Estrategias pedagógicas que se utilizan en la Escuela de Educación de la Universidad Austral									
Subdimensiones	Estrategias centradas en el estudiante	Estrategias centradas en el docente	Organización de la planificación de la materia	Considerar los espacios físicos y temporales para dictar la asignatura.	Selección de contenidos	Diseño o elección de materiales de apoyo al aprendizaje	Diseño y planificación de la metodología	Orientación de los estudiantes	Trabajo en equipo con otro colega	Evaluación de los alumnos y del propio desempeño docente
Entrevistado										

Variable	Motivación del alumno adulto			
Subdimensiones	Componentes de expectativas: creencias positivas y creencias negativas.(Pintrich)	Componentes de valor.(Pintrich)	Componentes afectivos: sentimientos y afectos.(Pintrich)	Personalización de la motivación: (Nuttin)
	<ul style="list-style-type: none"> - Transmite confianza a sus alumnos sobre el éxito académico que obtendrán - Organiza la materia teniendo en cuenta las expectativas de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula a sus alumnos para que valoren la materia y/o la carrera - Favorece el reconocimiento personal de los estudiantes. - Centra las clases solo en los contenidos, en los estudiantes o en sí mismo. - Incentiva a que los alumnos valoren el estudio y la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta a los estudiantes para disminuir la tensión natural que surge con antelación o durante una evaluación o situación de estrés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vincula las estrategias pedagógicas con el proyecto vital de los estudiantes. - Utiliza estrategias pedagógicas que tienen en cuenta la etapa evolutiva de los alumnos.
Entrevistado				

ANEXO VII. Guía de observación de documentos institucionales

Documento	Adecua- ción al perfil del alumno	Objetivos claros y acordes al perfil profesio- sional	Conteni- dos acordes al perfil profesio- nal	Recur- sos acordes al perfil del alumno	Metodolo- gía acorde al perfil del alumno	Observacio- nes
Informe de la LOGE presentado al ME						
Programa de la materia Antropología de la Educación						
Programa de la materia Principios de Organiza- ción						
Programa de la materia Introducción a la Investiga- ción						

ANEXO VIII. Escala likert aplicada a los estudiantes

EDAD:
SEXO:
AÑO DE INGRESO:
CURSO:
CARRERA:

Instrucciones:

A continuación encontrará una serie de afirmaciones. Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada afirmación marcando el número elegido. Por ejemplo: Considero que la carrera responde a mis expectativas profesionales.

0 – 1 – 2 – 3

Tenga presente que una puntuación de “0” significa “máximo desacuerdo” y una puntuación de “3” “máximo acuerdo” con el contenido de la afirmación. No hay contestaciones correctas o incorrectas. Por favor, conteste con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor su forma de ser. Desde ya, agradecemos el tiempo que utilice para completar la escala.

1. Confío que tendré éxito en la realización de la Licenciatura	0	1	2	3
2. La carrera no se vincula con mi proyecto de vida	0	1	2	3
3. Considero que la carrera responde a mis expectativas profesionales	0	1	2	3
4. A la carrera la curso para recibir la consideración de otras personas y ascender profesionalmente	0	1	2	3
5. Empezar una carrera a mi edad no es una tarea desafiante	0	1	2	3
6. Lo más importante para mí en este momento es aprender y enriquecerme interiormente	0	1	2	3
7. Las orientaciones que recibo de parte de mi tutor no estimulan mi motivación por el estudio	0	1	2	3
8. Todos los docentes utilizan recursos en el aula que me ayudan a valorar más el estudio	0	1	2	3
9. Los docentes desarrollan metodologías activas de enseñanza	0	1	2	3
10. Se utilizan evaluaciones formativas poco claras e incoherentes con los objetivos de aprendizaje.	0	1	2	3
11. El docente organiza su asignatura y planifica las experiencias de enseñanza y aprendizaje.	0	1	2	3
12. Los docentes no motivan a percibir el aprendizaje como una puerta para nuevas posibilidades.	0	1	2	3
13. Las estrategias implementadas en las asignaturas enriquecen el propio quehacer a fin de proveer mejores herramientas y	0	1	2	3

conocimientos.				
14.Las estrategias pedagógicas que se utilizan en la carrera son adecuadas para la etapa evolutiva por la que transito como estudiante adulto.	0	1	2	3
15.Los contenidos dictados no aportan nada nuevo a la experiencia profesional que ya poseo.	0	1	2	3
16.Los docentes propician la interacción, el intercambio de ideas y conocimientos entre los miembros del grupo a fin de incentivar el desarrollo de habilidades individuales	0	1	2	3
17.Lo recibido durante las clases no es aplicable en mis tareas profesionales	0	1	2	3
18.Las exigencias de la carrera sobrepasan lo razonable en la dedicación de tiempo, lecturas, fechas de entregas, etc.	0	1	2	3
19.Los docentes mantienen un orden lógico en el dictado de los contenidos de sus programas	0	1	2	3
20.Las clases expositivas no se desarrollan en forma clara, ordenada y profunda.	0	1	2	3
21.Las consignas de los trabajos finales son precisas.	0	1	2	3

Anexo IX. Datos obtenidos de otros informantes

Estos informantes fueron consultados informalmente por medio de correo electrónico y enviaron sus respuestas

Pregunta hecha al Dr. Pedro Luis Barcia a su dirección de correo electrónico (15 de abril de 2013):

Marisa:

(...)Lo antes dicho me anima a comentarle que estoy casi por culminar mi tesina en la Licenciatura de Organización y Gestión en la Escuela de Educación.

Tema: "La estrategia docente frente a la motivación del alumno adulto" (más concretamente el alumno que cursa la LOGE).

Su conferencia el año pasado en nuestras Jornadas Académicas de Gestión Educativa, me llevó a realizar un apartado especial dentro del capítulo dedicado a la motivación en mi tesina, cuando me vi impulsada a preguntarme si lo cultural tiene incidencia en la motivación de una persona (adulta en este caso). Parte de lo que llegué a responderme se lo adjunto por si quisiera leerlo.

¿Ud. piensa que lo cultural puede incidir en la motivación de una persona? Si está en sus posibilidades esbozar algún pensamiento, se lo agradeceré. Sino simplemente quería compartirle esta inquietud que surgió de escucharlo...

Respuesta Dr. Barcia:

Estimada Marisa:

Gracias por su confianza. Y por hacerme hablar en diálogo potencial.

Lo cultural personal mueve (motivar viene de motus, "motor". DEBERÍA EXPLORAR LA RAÍZ LATINA Y SUS VARIOS USOS PARA MATIZAR LA PALABRA) a uno a elegir y a desechar, a privilegiar y a optar.

La motivación podemos enfocarla desde lo interior, como automotivación o como motivación externa.

Decía Chesterton que uno no se mueve a favor o en contra o hacia algo por las razones que un prójimo pueda darle sino por las razones que cada uno encuentra en sí, a propósito de lo que el prójimo le ha dicho. Es enredadito pero es claro.

Para mover a alguien, despertando su interés por algo, los resortes de la cultura del sujeto que pretendemos poner en movimiento son capitales. No se motiva al voleo. A cada uno en sí y en su contexto. Para enseñar latín a Juan, o para moverlo a estudiar y aprender latín, se deben cumplir estos requisitos:

saber latín uno, saber cómo enseñarlo y CONOCER A JUAN. Es aquí donde entra la valoración de la cultural de cada cual.

Cómo se encauza a una persona hacia lecturas de profundidad. Averigüe qué lee. Novelas policiales de cuarta! Propóngale que lea las de Mr. Reeder, luego dos cuentos de Edgard Poe, después las aventuras de Sherlock de Conan Doyle, un par de libro de cuentos del padre Brown, de Chesterton, y luego dos cuentos policiales de Borges. Sin sacarlo de sus preferencias, lo ha ido moviendo hacia arriba.

El saber las preferencias culturales es un punto de apoyo de la palanca de Arquímedes.

Creo que escribí demasiado.

Suerte Marisa en la tesis.

Cordiales saludos.

Pedro Luis

El siguiente escrito fue enviado en adjunto por correo electrónico, ante la misma pregunta hecha a la informante. **¿Ud. piensa que lo cultural puede incidir en la motivación de una persona?**

Cantante, compositora y folklorista argentina Sra.Teresa Parodi, quien opinó (1 de octubre de 2012):

“Creo definitivamente que la influencia de lo cultural incide en las motivaciones de una persona. La condiciona consciente e inconscientemente.

Lo cultural siempre está detrás y alrededor y encima de todo.

Más aún está adentro de nuestros pensamientos porque lo absorbemos con la observación, lo mamamos desde la cuna, lo desarrollamos en lo social, lo comemos, lo bebemos, nos aflora en cada acto, en cada idea, en cada actitud.

Muchas veces, por no decir la mayoría, nos aparece tan fuertemente que nos inclina hacia uno u otro lado sin que podamos cuestionarnos siquiera.

Las motivaciones indudablemente son parte de nuestra conciencia más profunda y nos empujan hacia ciertas elecciones que creemos que son muy meditadas pero en realidad son inconscientes porque el entorno, es decir lo cultural, influye en nosotros de manera contundente y permanente.

Romper los propios esquemas suele ser muy movilizante y desestructurante porque por supuesto desacomoda el alrededor de manera estrepitosa y hay que tener mucha convicción y en todo caso la certeza de lo importante que es no traicionarse a uno mismo, para seguir adelante.

Las motivaciones cuando tienen que ver con los deseos, con el amor, con las ilusiones, con las expectativas, con las esperanzas, con lo soñado, con lo buscado, empujan a cambios impensados pero entonces nos vemos ante la disyuntiva de seguir las propias necesidades o atarnos a lo cultural que está fuertemente ligado a nuestros actos más pequeños, más desapercibidos.

Creo que el ser humano apela entonces a su más íntima convicción, a su más desesperado llamado interior, a la memoria de sí mismo que trae al nacer y busca realizarse más allá de las estructuras que lo condicionan.

Es ahí cuando verdaderamente toma conciencia de la importancia que tienen o no estas motivaciones y decide por sí mismo por una u otra cosa a solas con su corazón.

La pregunta y la respuesta de si fue o no acertada la elección indudablemente se la dará la vida en su constante devenir". (Parodi, 2012).