



Marisa Fernández

Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Pedagogía de la Formación. Docente e investigadora del Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
Profesora del Área Pedagogía. Directora del Grupo de Investigación Educación Física y Formación Docente.

marisafernandezromero@yahoo.com.ar

Fabián Martins

Profesor de Educación Física. Licenciado en Educación. Docente e investigador del Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
Profesor del Área Deportes de Conjunto. Codirector del Grupo de Investigación Educación Física y Formación Docente.

martinsfaho@hotmail.com

Citación recomendada
FERNÁNDEZ, Marisa; MARTINS, Fabián (2016). «Educación física y formación docente. Impacto de las prácticas pedagógicas en las trayectorias formativas universitarias». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 2.

Educación física y formación docente. Impacto de las prácticas pedagógicas en las trayectorias formativas universitarias

Physical education and teacher training: impact of the pedagogical practices in the formative trajectories

Resumen

El abandono de la formación universitaria durante los primeros años ocupa un lugar relevante en el discurso y producción pedagógicos, en tanto resulta una preocupación central en el nivel superior. La antigua selección académica en el ingreso pareciera haberse trasladado al interior del trayecto formativo. Sin dejar de situar esta problemática en el actual contexto y sin olvidar aquellos aspectos que hacen referencia a los propios estudiantes, afirmamos que en la actualidad las prácticas docentes universitarias son interpeladas por las formas que adoptan las trayectorias educativas. Por lo tanto, en este estudio, proponemos abordar de manera focalizada las prácticas pedagógicas desarrolladas en primero y segundo año en el caso particular de la carrera de Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche (Universidad Nacional del Comahue, Argentina), considerándolas una de las variables que condicionan la continuidad o el abandono de los estudios en la formación universitaria. Pretendemos indagar desde y en el propio campo de la educación física las prácticas pedagógicas cotidianas, desentrañar sus modos particulares de producción, abordar sus lógicas y rasgos distintivos a partir de una lectura integradora en busca de sentidos y significados propios y específicos. Identificamos dispositivos pedagógicos institucionales y áulicos que andamian las trayectorias formativas y favorecen la apropiación de la nueva cultura universitaria en general y del campo disciplinar en particular. Procuramos construir nuevas explicaciones que se constituyan en un anclaje para la transformación y para la construcción de nuevos conocimientos, a fin de comprender los nuevos desafíos y lograr mejores intervenciones docentes.

Palabras claves:

formación docente, educación física, prácticas pedagógicas cotidianas, trayectorias formativas, dispositivos pedagógicos.

Abstract

The abandonment of university education during the first years occupies a prominent place in the pedagogic speech and production meanwhile it turns out to be a central worry in top level. The ancient academic selection in the revenue seemed to have moved to the inside of the formative trajectory. Without stopping placing this problem in the current context and without forgetting those aspects that make reference to the students themselves, we affirm that at present the practices university lecturers are questioning by forms of educational trajectories. Therefore, in this study, we propose to address in a focused way teaching practices developed in first and second year, in the particular case

of the career teacher in Physical Education from the Regional University Center Bariloche (National University of the Comahue Argentina), considering the same as or to of the variables that determine the continuity or the abandonment of the studies in the university education. We try to investigate from and in the proper field of the physical education, the daily teaching practices, to unravel their particular modes of production, addressing their logics and distinguishing features from a reading integration in search of specific own senses and meanings.

We identify institutional pedagogic devices and aulicos that andamian formative paths which favour the appropriation of the new Universityculture in general and field discipline in particular.

We try to build new explanations that constitute an anchorage for the transformation and construction of new knowledge, in order to understand the new challenges and achieve best teaching interventions.

Palabras claves:

teacher training, physical education, daily pedagogical practices, formative trajectories, teaching devices.

Introducción

Los resultados construidos en el Grupo de Investigación Educación Física y Formación Docente (GIEFOD)¹ que desarrollamos en el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), de la Universidad Nacional del Comahue (UNCO), nos permiten analizar la incidencia de los dispositivos intrainstitucionales asociados a las prácticas pedagógicas en tanto posibles causas de abandono o permanencia de los y las ingresantes en el Profesorado en Educación Física (PEF) de esa institución universitaria. Desde este enfoque, identificamos algunos de los motivos ligados a las intervenciones docentes en contraposición a las estigmatizaciones que en ocasiones se despliegan en torno a los y las estudiantes. A partir del estudio de dichas variables pedagógicas, procuramos contribuir a develar algunos de los condicionantes de la formación que a futuro habiliten una mayor inclusión de los y las ingresantes y propicien una mejora de la calidad académica en el ámbito universitario.

El proceso de investigación, situado en el campo educativo, se organiza a partir de acuerdos terminológicos

que establecen el escenario teórico conceptual de referencia para el trabajo, junto con una profundización de los aspectos y las técnicas a tener en cuenta en los estudios de corte cualitativo, tales como observaciones de situaciones de clase, lecturas de documentos, entrevistas en profundidad y *focus groups*, entre otros. El universo empírico lo conforman docentes de primero y segundo año de la carrera, y la muestra se constituye mediante el método intencional, que contempla la representación de todas las áreas formativas y selecciona aquellas cátedras que no incluyen a integrantes del equipo de investigación. Efectuamos una indagación de las características relevantes de los y las estudiantes ingresantes y de los y las docentes pertenecientes a los dos primeros años del PEF, con el propósito de construir datos precisos de los actores intervinientes y propiciar una mirada reflexiva que promueva comprender el problema de investigación en cuestión. Abordamos las trayectorias formativas de los y las docentes teniendo en cuenta las influencias de las diversas políticas de gestión como eje central en la configuración de los intereses, los sentidos y los significados políticos, culturales, sociales y ed-

ucativos presentes en las prácticas de formación inicial y en la socialización profesional universitaria.

A lo largo del proceso de indagación, identificamos y distinguimos dos formatos de dispositivos pedagógicos que actúan a modo de andamiajes de los trayectos formativos universitarios: institucionales y áulicos. Algunos de ellos se presentan de manera explícita y otros asumen un carácter más implícito que requiere profundizar el análisis de los datos construidos.

Caracterización de estudiantes que abandonan el PEF

Desarrollamos la caracterización de los y las ingresantes que abandonan la carrera atendiendo a las múltiples variables que intervienen a modo de factores condicionantes de esta situación. Para ello, realizamos encuestas a quienes efectivamente abandonan y entrevistas personalizadas a ingresantes durante las primeras clases del Módulo Inicial,² junto con la lectura de las nóminas de cursado de las asignaturas involucradas y de los registros de asistencia. Del mismo modo, tomamos como referencia de análisis los cuatro perfiles esbozados por Lavalle y Curia (2011) que car-

1 Proyectos de Investigación «Educación Física y Formación Docente: trayectorias pedagógicas y prácticas docentes» (director: profesor Osvaldo Ron; codirectora: profesora Marisa Fernández [2009–2012]) y «Educación Física y Formación Docente: articulaciones entre plan de estudios, programas de cátedra y prácticas pedagógicas» (directora: profesora Marisa Fernández; codirector: licenciado Fabián Martins [2013–2016]).

2 Dicho módulo, conforme establece el Plan de Estudios, se ubica al inicio del primer año de estudios y lo integran las asignaturas Introducción a la Educación Física, Usos y Formas de la Lengua Escrita y Elementos de Matemática, Física y Química. Tiene una duración de dos meses de cursada y su finalidad es propiciar la retención de los ingresantes.

acterizan a la población estudiantil de la UNCO. Los y las ingresantes del PEF se ubican en el denominado perfil 2, conformado por estudiantes solteros/as, sin hijos, que no trabajan, viven con sus padres y/o hermanos y poseen obra social familiar.

En las diferentes cohortes se mantiene casi constante el número de ingresantes que cumplimentan la inscripción y asisten al menos a una clase del Módulo Inicial. Aproximadamente el 35 % abandona la formación durante los dos primeros años, fundamentalmente durante el transcurso del primer año y en dos momentos claves: al regreso del receso invernal y al regreso del período de vacaciones de verano. En todas las cohortes analizadas, la edad de los y las estudiantes que abandonan se encuentra en mayor porcentaje entre los 18 y 19 años.

Las tasas más elevadas de abandono parecen estar ligadas a factores tales como el lugar de procedencia y las asignaturas pendientes de la escuela secundaria. La dimensión geográfica de la oferta académica ejerce impacto en la elección de estudios de nivel superior, ya que quienes permanecen en su lugar de residencia, alejados de las grandes urbes y con escasas ofertas académicas, se encuentran frente a menos posibilidades de elección de carreras. La certificación del secundario se constituye dentro del análisis como una variable sumamente significativa que trasciende el simple trámite administrativo. Estadísticas institucionales evidencian que entre el 50 % y el 60 % de quienes ingresan sin finalizar la escuela secundaria no logran regularizar su situación en los tiempos que establece la normativa vigente, plazo que se extiende por lo general hasta el mes de agosto del año de ingreso.

El recorte efectuado a partir de las cohortes analizadas nos permite afirmar que la situación de vivienda, el sustento económico y los lazos familiares no resultan variables significativas para condicionar la continuidad o el abandono de la formación. En relación con la situación de vivienda,

evidenciamos una diferencia poco significativa entre quienes habitan vivienda propia de uso familiar y quienes recurren a vivienda alquilada. Con respecto al sustento económico, una amplia mayoría de quienes abandonan no trabajan y sus familias son el sostén económico durante el cursado. Asimismo, la mayoría de los estudiantes que abandonan poseen lazos afectivos en la ciudad.

Si bien a los fines del estudio resulta necesario tener en cuenta las características de los y las estudiantes que forman parte de la problemática, es imprescindible construir nuevas explicaciones del abandono de la formación universitaria que atiendan a su complejidad e incluyan como otra dimensión de análisis el funcionamiento de las instituciones educativas y las propuestas pedagógicas en tanto factores condicionantes de las trayectorias estudiantiles. Esta perspectiva, a nuestro entender, permite superar la culpabilización que en ocasiones recae sobre los y las ingresantes y pone en cuestión e interpela las prácticas pedagógicas cotidianas.

Contextos de formación docente y de socialización profesional como condicionantes de las prácticas pedagógicas

Para realizar la caracterización de los y las docentes, tomamos como referencia las fases de la formación descritas por Davini (1995), especialmente las vinculadas a la preparación inicial y la socialización profesional. En tal sentido, nos preguntamos: ¿qué continuidades y rupturas se evidencian entre la preparación inicial y la socialización profesional de los docentes de Educación Física de primero y segundo año del PEF del CRUB?

En virtud de este interrogante, localizamos el estudio en las instituciones terciarias de formación docente en educación física de fines de la década de 1970 y comienzos de la década de 1980, articulando el análisis con algunos de los condicionantes más relevantes que atraviesan al CRUB desde la

década de 1990 —momento en que se inicia el profesorado— hasta la actualidad.

La construcción de los datos deriva de la utilización de la técnica del *focus group*, las observaciones de clases y la lectura del plan de estudios vigente (ordenanza 0435/03) y del plan de estudios del Instituto Nacional de Educación Física Dr. Enrique Romero Brest (decreto 926/80). La elección de este último como texto de referencia responde a que un número elevado de docentes que forman parte de la investigación llevaron a cabo su preparación inicial en el período histórico signado por el alcance de dicho plan y a la relevancia que posee esta institución de formación a nivel nacional.

En los relatos de los y las docentes quedan evidenciados algunos de los intentos normativos de tinte autoritario para la formación docente vigentes a fines de la década de 1970 y principios de la década de 1980 en las instituciones terciarias orientadas a la formación docente en educación física, derivados de expresiones tales como «en el profesorado se veía primero la cáscara representada por el reglamento, la ropa, las posturas»; «si estaba mal afeitado no podía dar las prácticas, jamás un docente miró mis clases, tuve ceros en prácticas por no tener la *I* de Instituto o estar mal rasurado». Además de estos comportamientos regulados, los profesores también destacaron ciertas acciones pedagógicas de corte que denominamos contestatario desarrolladas por algunos de sus docentes formadores, centradas en un trato más informal y en una relativa cercanía entre los contenidos enseñados y las etapas e intereses propios de la infancia, en los ámbitos educativos formales y no formales. No obstante ello, más allá de estos intentos prácticos y normativos, consideramos que estas acciones no llegan a constituirse en torno a un corpus metateórico y teórico capaz de ofrecer una alternativa al modelo hegemónico, debido a la preeminencia de los aspectos metodológicos, desde sus cuestiones meramente aplicativas,

el abordaje universal de los sujetos y la presencia de representaciones cargadas de valores morales desprendidas de sus sentidos políticos.

Podemos aventurar que las trayectorias formativas en las instituciones terciarias pautadas por un modelo de gestión centralizado que relega a los y las docentes a un papel meramente ejecutivo probablemente se ven afectadas e interpeladas durante los procesos de socialización profesional asociados a un modelo de gestión descentralizado imperante en las universidades. Estas tensiones se agudizan desde la década de 1990 debido a la profundización de un modelo condicionado por las políticas de descentralización administrativa y financiera, que genera fuertes disparidades entre universidades, disciplinas, docentes y áreas de conocimiento. Dichas políticas pueden influir en las dificultades de integración del PEF a la vida universitaria, por tratarse de un campo disciplinar incipiente, desprovisto de una tradición académica, si lo comparamos con las otras ciencias presentes en el CRUB, como la biología o la matemática. En este sentido, consideramos que las principales tensiones dadas en la socialización profesional universitaria de los y las docentes emanaron de las discontinuidades entre los trayectos formativos que involucran modelos de gestión antagónicos y las características del propio campo de la educación física, todos ellos condicionados en sus múltiples atravesamientos institucionales, sociales y políticos propios de los momentos históricos abordados.

Algunos resultados: los dispositivos pedagógicos

A partir de la triangulación de fuentes y datos, construimos las siguientes categorías sobre dispositivos pedagógicos, en tanto elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas cotidianas que andamian las trayectorias formativas y favorecen la apropiación de la nueva cultura universitaria en general y del campo disciplinar en particular.

Definimos los dispositivos pedagógicos como un modo particular de plantear la formación docente, artificios caracterizados por su complejidad y flexibilidad, que resultan una combinatoria de diversos componentes, dimensiones y variables, cuya intencionalidad es propiciar y promover el proceso de aprendizaje. Implican intervenciones docentes que brindan apoyo y cuya provocación no es un hecho aislado ni caprichoso, sino que, inscrito en una línea de trabajo, incita a la interrogación y favorece el tránsito de situaciones de dependencia hacia procesos autónomos de reflexión y acción (Pérez Aguirre, 2002). Distinguimos entre *dispositivos institucionales* (enmarcados en las características y condiciones institucionales y el contexto de la formación universitaria, extendiéndose a la normativa vigente) y *dispositivos áulicos*, que se despliegan en el escenario de clase (incluyen el *saber específico de la educación física y el saber enseñar*, es decir, los principios, criterios y formas de enseñanza, fines y valores de las prácticas, condiciones y procesos que conforman la enseñanza de la educación física, considerando las formas de producción de esas prácticas).

Dispositivos pedagógicos institucionales

Plan de estudios

El documento curricular vigente explicita al menos tres dispositivos a modo de andamiaje de las trayectorias estudiantiles: Trayecto Inicial (propuesto como mecánica de retención, abarca Usos y Formas de la Lengua Escrita, Introducción a las Matemáticas, Física y Química e Introducción a la Educación Física, dictadas durante los dos meses iniciales); los Talleres de Integración Educativa (espacios curriculares en cada año de la formación, que denotan cierta continuidad y progresión en el tratamiento de problemáticas vinculadas con la educación física y procuran la integración de asignaturas que conforman cada año de cursada); las tutorías docentes

(orientan desde el primer año en el proceso de elección de Trayecto de Formación Específica (Actividades de Montaña o en Problemática Educativa). Lo caracterizamos como un currículo tipo colección, es decir, con contenidos claramente delimitados y aislados, a diferencia del currículo integrado (Bernstein, 1988). En función de los relatos docentes y de las clases observadas, podemos afirmar que el plan de estudios es un condicionante clave de las prácticas pedagógicas. Los y las docentes expresan su oposición a la excesiva generalidad, la reiteración, la superposición, la significación, la secuenciación y la organización de algunos de sus contenidos mínimos, así como a algunas dificultades inherentes a la estructura curricular.

Programas de cátedra

En general, docentes encargados de las cátedras diseñan un documento base sobre el que luego se establecen modificaciones, fundamentalmente referidas a propuestas bibliográficas, como consecuencia de las evaluaciones anuales efectuadas por los respectivos equipos. Dos cátedras lo definen como una herramienta relevante para los estudiantes, que oficia como agenda de la cursada, como elemento de consulta permanente y como organizador de las diversas trayectorias. En algunos casos, la selección de contenidos está orientada por secuencias progresivas tendientes a facilitar el aprendizaje, en estrecha vinculación con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes. En otros casos, se prioriza la profundidad y no la cantidad de contenidos, procurando la articulación con otras asignaturas. Los programas de cátedra analizados presentan, en su mayoría, una organización epistemológica de los contenidos de tipo intradisciplinar, cuyo eje lo constituye la propia disciplina y la profundización creciente de los contenidos disciplinares. La organización didáctica de los contenidos se establece en unidades didácticas. La presentación-comunicación de los contenidos es en todos los ca-

tos analítica, desagregando temas y subtemas de cada unidad. Uno de los componentes en el que observamos menor claridad conceptual es el relacionado con la evaluación y la acreditación. Interpretamos que en su mayoría son considerados una exigencia burocrática y requisito a cumplir en el marco de la normativa institucional. Al no ser compartidos o socializados entre las asignaturas, no se reflejan referencias o enlaces entre estas.

Dispositivos pedagógicos áulicos

Clases de consulta

Resultan instancias sistemáticas de clases personalizadas o en pequeños grupos en las que se retoman cuestiones trabajadas en el espacio curricular, se realizan aclaraciones, reexplicaciones, tareas extras, entre otras, con la finalidad de acompañar las trayectorias formativas. Dos programas las incluyen y explicitan como instrumento de andamiaje. En general, se proponen solo a demanda de estudiantes o antes de instancias de acreditación (parciales, evaluaciones finales). Con frecuencia los horarios de estas no coinciden con la disponibilidad de los y las estudiantes, por lo que su participación es reducida.

Dispositivos discursivos

Detectamos un repertorio habitual de *rutinas narrativas* (Steiman, 2008) a modo de recurrencias tales como ejemplos, demostraciones, explicaciones y preguntas. Los ejemplos cercanos a las experiencias prácticas, de acuerdo a su utilización, pueden facilitar o desvirtuar los aprendizajes declarativos y la comprensión, según se favorezca la articulación teoría-práctica o, por el contrario, se remita exclusivamente a la mera anécdota personal. Las demostraciones acompañan las explicaciones y por momentos son efectuadas por un estudiante designado para tal fin. Las preguntas identificadas se estructuran de acuerdo a sus diferentes fines, ya sea procurar motivar la participación y mantener la

atención de los estudiantes; recuperar saberes previos y contenidos trabajados en clases anteriores; corroborar la comprensión de la tarea a realizar en función de la consigna dada, entre otros. Observamos en varias oportunidades la formulación de preguntas con formato discursivo de respuesta conocida que dan continuidad a la explicación y lógica del discurso docente. En menor medida, las preguntas abren hacia nuevos interrogantes, refieren a la epistemología de la disciplina o generan contradicciones tratando de recuperar concepciones previas de los estudiantes con el objeto de deconstruirlas.

Otro elemento presente en los dispositivos discursivos son las consignas que asumen un carácter mediador para la apropiación del conocimiento y expresan el tipo de demanda. No registramos sentencias o enunciados con estructura imperativa.

Las narraciones discursivas se complementan con ayudas para la comprensión tales como aplicaciones, comparaciones, nominación del tema de la clase, elaboración de síntesis a modo de cierre integrador o apertura del tema articulando lo abordado en clases anteriores.

Dispositivos de organización de saberes teóricos y saberes prácticos

Siguiendo la lógica universitaria, se efectúa una organización que distingue y separa clases teóricas y clases prácticas, diferenciadas por la coordinación, la metodología y el tipo de actividades propuestas.

Los *teóricos* están bajo la responsabilidad del profesor encargado de cátedra. En aquellas asignaturas propias del campo de la educación física, observamos mayor participación de auxiliares según la temática abordada y presencia del equipo. Se estructuran como clases expositivas y magistrales que generalmente no exigen obligatoriedad en la asistencia. Al comienzo se anticipan los temas de la clase y se establecen relaciones con los tratados anteriormente, realizando un desarrollo conceptual y definiendo con-

ceptos claves. En el cierre, se sintetizan los contenidos abordados, se anticipan próximos temas y en algunas asignaturas solo se anuncia la finalización de la clase. En escasas oportunidades se proponen actividades tendientes a vincular los aspectos conceptuales o declarativos con los prácticos o procedimentales. No se evidenciaron vinculaciones explícitas entre las diversas asignaturas, aunque en algunos casos emergen relaciones espontáneas como consecuencia de los aportes e interrogantes realizados por los estudiantes o por algunos docentes que tienen participación en más de una asignatura.

Los *prácticos*, ámbito dedicado al trabajo cognitivo de análisis aplicado y actividades en torno a problemáticas concretas, resultan una aplicación de la teoría y están vinculados con la experiencia y la ejercitación. Están a cargo de docentes auxiliares y proponen actividades que demandan, según los casos, un mayor compromiso corporal y/o intelectual. Tienen un porcentaje de asistencia obligatoria. Cuando se supera el número de 30 estudiantes, se distribuyen comisiones con grupos más reducidos. En aquellas clases prácticas que involucran el desarrollo de prácticas, los ejercicios se constituyen de un modo progresivo en función de niveles de complejidad motriz vinculados con el tema de la clase y aparecen asociados a frases motivadoras que funcionan a modo de aprobación, estímulo y aliento. Se realizan correcciones de ejecución de modo personalizado, pero si un error es recurrente en varios estudiantes, se reitera la explicación y se corrige de manera grupal mediante la demostración. Las clases prácticas de las asignaturas que no requieren prácticas corporales se inician de la misma manera que las anteriores y luego proponen actividades de resolución de problemáticas, análisis de textos o de respuesta a preguntas conceptuales y/o procedimentales, tareas escritas que no siempre se retoman o corrigen. Cuando se logra efectuar una puesta en común en la que se comparten las producciones individuales

o grupales, los docentes suelen hacer explícitas sus vinculaciones con los temas abordados en las clases teóricas. El momento de cierre incluye en algunos casos una síntesis de lo trabajado y en otros el final lo indica el horario de culminación de la clase.

Otra forma de organización, registrada solo en dos de las cátedras observadas, es la de clases teórico-prácticas. Generan un formato alternativo de cursado que impacta en las condiciones estructurales y al adoptar una modalidad rotativa altera de algún modo la configuración de los recursos temporoespaciales. Si bien se mantiene la estructura —teórico y práctico—, a nuestro entender supera el riesgo de escindir el conocimiento al proponer dos modos diferenciados de articulación entre ambas instancias: desde la teoría que anticipa la práctica y desde la práctica que reconstruye la teoría.

Dispositivos con soportes e instrumentos mediadores

Comprenden variados apoyos de la comunicación e intercambio tales como soportes visuales, audiovisuales y escritos. Los mediadores visuales incluyen filminas, láminas, demostraciones, modelos, cadenas de movimientos, materiales concretos (huesos, esqueleto humano, equipos de montaña, elementos propios de la disciplina), pizarrón en el que se escribe el tema de la clase a modo de organizador avanzado, palabras claves, diagramas, cuadros que limitan el núcleo de trabajo y sintetizan

conceptos básicos. Los soportes audiovisuales abarcan material filmico y presentaciones de diapositivas. Los soportes mediadores escritos contienen el programa de cátedra acompañado por cronograma de fechas y temas a modo de agenda de las clases; cuadernillos con material bibliográfico; fichas de cátedra de desarrollo de temas; trabajos prácticos que requieren la intervención de categorías teóricas para interpretar una situación de la práctica, en los que se pautan formas y tiempos de entrega (en algunos casos se incluyen situaciones cercanas a la práctica profesional y se devuelven con correcciones, señalamientos, sugerencias, ampliaciones, reelaboraciones); guías de estudio de los textos para facilitar su abordaje y guiar su comprensión, así como guías de lectura que, en tanto recurso de trabajo individual, acompañan y otorgan orientación a la lectura fuera de la clase; *rutas conceptuales* (Steiman, 2008) que orientan respecto a las categorías relevantes de un texto y detallan una sintética organización de este listando sus categorías conceptuales.

Consideraciones finales

Las prácticas pedagógicas cotidianas instaladas en los primeros años del PEF del CRUB resultan una de las variables de la trama intrainstitucional que impactan en las trayectorias formativas condicionando su continuidad. Al reconstruirlas, hallamos indicios de un trabajo sistemático para mejorar las condiciones de la enseñanza

y del aprendizaje, así como modos de recepción a los recién llegados al ámbito universitario. Registramos continuidad y profundización en la transmisión de información valiosa para la construcción del oficio de estudiante e identificamos dispositivos pedagógicos que propician la inclusión en el nuevo modelo organizativo-curricular a través de las oportunidades de contacto interpersonal con pares y con docentes que evitan el aislamiento y el desarrollo de estrategias de evasión del conocimiento (Ortega, 2000) e incrementan el involucramiento y compromiso con el conocimiento y los procesos de aprendizaje. Estas intervenciones docentes admiten constructivamente el desconocimiento y el no saber estudiantil e intervienen tempranamente en la desarticulación de la naturalización del éxito y del fracaso educativo. Sin embargo, no siempre son prácticas pedagógicas reconocidas o explicitadas a partir de una planificación sistemática e intencional.

A través de la indagación desarrollada, anhelamos haber aportado a la construcción de nuevas explicaciones que se constituyan en motor de transformaciones viables y habiliten mejores intervenciones docentes, así como trayectorias formativas democráticas en el ámbito universitario. Los resultados expuestos no representan la finalización del estudio de la problemática, sino, por el contrario, nos dan la posibilidad de abrir nuevos interrogantes y nos sitúan frente a nuevos desafíos.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1998). *Clases, código y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación Papers Editores.
- LAVALLE, A. Y CURIA, L. (2011). Caracterización de perfiles de ingresantes mediante técnicas estadísticas. En MARTINEZ, S. *Democratización de la universidad*. Neuquén: EDUCO.
- MOLLIS, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica S. A.
- ORTEGA F. (2000). *Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión del conocimiento*. Córdoba: Editorial Narvaja.
- PÉREZ AGUIRRE y otras (2002). *Didáctica de las prácticas escolares cotidianas: preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*. Neuquén: Manuscritos.
- STEIMAN, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- TEDESCO, J. C. y otros (1985). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.