

DISEÑO CURRICULAR Y EXTENSIÓN: LA INCORPORACIÓN DE UN ESPACIO DEDICADO AL APRENDIZAJE EN SERVICIOS EN LA LICENCIATURA EN ECONOMÍA

Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional del Nordeste

AUTORA:

Daniela Andrea Torrente

CONTACTO:

danielaatorrente@gmail.com

RESUMEN

El trabajo consiste en una breve descripción de los aspectos tenidos en cuenta durante un proceso de cambio de plan de estudios de la Licenciatura en Economía, carrera de grado que se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), que incorporó en el nuevo diseño curricular, actividades de extensión obligatorias a ser desarrolladas por los estudiantes.

El trabajo realizado por la comisión de cambio curricular tomó en consideración la normativa vigente y el asesoramiento de profesionales con formación en procesos de cambio curricular, estas cuestiones se sintetizan en el artículo haciendo hincapié y profundizando en el análisis crítico del plan modificado.

El nuevo plan ha incorporado un espacio curricular denominado Práctica Profesional Basada en Servicios. Es un espacio de una carga de 54 horas presenciales, cuya definición e incorporación al plan se ha realizado en base a una alternativa cuya definición e implementación costó acordar.

ABSTRACT

The paper describes of the aspects considered during a change of study plan of the Bachelor of Economics, university career taught at Northeast National University (Argentine), School of Economics. This career included in the new curricular design, mandatory extension activities to be played by the students.

The work carried out by the curriculum change commission has considered the applied standards and the advice of professionals with experience in curricular change processes, these issues have been exposed in the present article which focuses on the critical analysis of plan that was modified.

The new plan has incorporated a curricular space called Professional Practice on Services. It is a space with a load of fifty-four (54) contact hours and whose definition and incorporation into the plan has been made based on an alternative that was difficult to define and implement.

PALABRAS CLAVE

DISEÑO CURRICULAR
APRENDIZAJE EN SERVICIOS
PRÁCTICAS PROFESIONALES
COGNICIÓN SITUADA

KEYWORDS

CURRICULAR DESIGN
SERVICE-LEARNING
PROFESIONAL PRACTICES
SITUATED COGNITION

Descripción del proceso de cambio

Para llevar a cabo los cambios que hoy se plasman en el documento de un nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Economía, se comenzó por constituir una comisión de cambio curricular.

El proceso implicó modificar los planes de las tres carreras que se dictan en el campus Resistencia, lo cual significó acordar aspectos comunes a las tres carreras.

Esta comisión estuvo formada por la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Económicas, los Directores de las tres carreras (Economía, Administración y Contador Público), Consejeros Estudiantiles, Directores de los diferentes departamentos en los que se agrupan las asignaturas, dos asesoras pedagógicas especializadas en temas de cambio curricular y representantes de los profesionales enviados por los Consejos Profesionales de Chaco y Corrientes.

El trabajo se dividió en etapas, las cuales se sintetizan a continuación:

1. La primera etapa se centró en la revisión de los planes vigentes, la definición del campo profesional, el perfil y los alcances del título de cada una de las carreras. En función de ello, también se fueron definiendo los fundamentos de cada carrera y los objetivos institucionales.

Para la concreción de estas acciones que dieron lugar a los apartados pertinentes en la redacción del documento, se desarrollaron intensas reuniones de trabajo en las que se analizaron los planes vigentes y se expusieron los resultados de tal análisis.

En la definición del campo profesional y el perfil se trabajó activamente con docentes y profesionales, y se buscó la máxima participación de los claustros constitutivos de la Facultad a efectos de dar lugar a las diferentes miradas sobre la profesión (desde lo académico disciplinar, desde el ejercicio de la profesión, desde la concepción que tiene la región de la función a desempeñar por estos profesionales, desde las expectativas de los estudiantes). Todo este proceso implicó arduas discusiones y negociaciones con los responsables de las otras carreras en las se materializó una clara defensa corporativa de cada una de las profesiones.

2. Con posterioridad, se pasó a una etapa de definición del ciclo común de las tres carreras, lo cual también implicó negociaciones y sesiones por cada una de las partes intervinientes.

Por un lado, la búsqueda de lograr un máximo aprovechamiento de la carga horaria disponible para aportar a la formación desde el inicio de la carrera, frente a la necesidad de dictar materias en un ciclo común por razones presupuestarias y por razones vinculadas a la madurez de los alumnos. Esto último tiene que ver con el hecho de que para los aspirantes a ingresar a la Facultad de Ciencias Económicas no queda clara la diferencia entre estudiar Economía, Administración o Contabilidad, por tal motivo, se consensó la importancia de brindarles en un primer cuatrimestre los aspectos básicos de estas tres disciplinas a través de materias introductorias, con la finalidad de lograr una elección más reflexiva en los estudiantes.

A partir de allí, en función de las materias instrumentales y disciplinares comunes a las tres carreras, se determinó un año y medio (tres cuatrimestres) común, al tiempo que se definieron las materias comunes a dos, en unos casos, o a las tres carreras, en otros, en los años siguientes.

En el caso de Licenciatura en Economía se definieron más asignaturas comunes con la carrera de administración que con las de contador. Se buscó que las materias comunes estuvieran en los años más bajos a efectos de concentrar el ciclo de formación profesional, desarrollado a partir de tercer año, en las materias específicas de cada carrera.

3. Una vez finalizada esta etapa, la cual incluyó la socialización de los avances con profesores de las asignaturas de las tres carreras, e incorporadas las modificaciones propuestas por los asistentes a estas reuniones, con definiciones que fueron muy discutidas para luego ser consensuadas, se pasó a la instancia de trabajo en comisiones por carreras.

En esta instancia se concentró todo el esfuerzo de incorporar modificaciones que hicieran a la formación disciplinar de los economistas, pero también se discutió y se decidió que la formación es integral y requería procesos que fortalezcan el logro de profesionales comprometidos con la sociedad de la que son parte y en la que se desempeñarían. Para ello, entre otras cuestiones se valorizaron las prácticas extensionistas como forma de lograr una formación diferente a la que se logra cuando se trabaja estrictamente desde los contenidos conceptuales, esta idea se basó en la aceptación de que el aprendizaje situado permite un aprendizaje significativo, que contribuye a mejorar y enriquecer su formación en dimensiones que trascienden lo estrictamente disciplinar.

4. Finalmente se realizaron las modificaciones tendientes a incorporar las sugerencias de docentes de la carrera, se redactó el documento final y se consultó con el equipo de asesoría pedagógica de la Universidad, el cual realizó algunas observaciones vinculadas a la estructura del plan, las cua-

les se incorporaron al documento definitivo, documento que fue elevado para su aprobación desde el Consejo Directivo de la FCE al Consejo Superior de la UNNE, aprobación que una vez obtenida permitió ser presentado ante el Ministerio de Educación. Actualmente el plan se encuentra en proceso de espera de la resolución ministerial.

El proceso llevó más de cinco años de trabajo, y si el plan logra la aprobación ministerial, entrará en vigencia a partir del año 2019.

El punto de partida. Brevísimos diagnósticos y análisis del plan modificado

Entre los aspectos más sobresalientes del plan de la Licenciatura en Economía vigente desde el año 1998 se destacaban:

Que se trata de una carrera de grado de modalidad presencial, en la que el plan original era de 1979 realizándose modificaciones con posterioridad en los años 1995 y 1998. En la fundamentación figuraban aspectos muy generales, no aparecían mencionados vínculos entre la carrera y la región en la que se dicta, así como tampoco el posicionamiento que se adopta respecto a la adhesión teórica a la concepción predominante de la Economía, cuestión que luego se observó con más claridad en los recortes de contenidos mínimos que se realizaron en las asignaturas.

De la morfología y los ejes sobre los que se centraba el diseño del plan (fundamentalmente los objetivos), se desprendían aspectos curriculares y pedagógicos implícitos, tales como una propuesta de formación más cercana al enfoque mecanicista con influencia del tradicional, en la que predominaban criterios tales como los de eficiencia y eficacia, puesto que hacía hincapié en los resultados del aprendizaje logrado y no en el proceso, un aprendizaje básicamente disciplinar.

El plan estaba estructurado por ciclos y dentro de cada ciclo por cuatrimestres, habiendo un ciclo común compartido con las carreras de Licenciatura en Administración y Contador Público, y un ciclo propio de la carrera de Licenciatura en Economía. Establecía un régimen de correlatividades por asignaturas y por años. Pero no se visualizaba el logro de un conocimiento espiralado, integrado y secuenciado, donde cada asignatura fuera profundizando el análisis de los mismos temas, sino que, por el contrario, se observaba una superposición fragmentada de contenidos ya que asignaturas de años iniciales desarrollaban conceptos que luego eran abordados, como vistos por primera vez en materias de años posteriores. Esta cuestión también se verificó en los verbos que se utilizaron para la definición de objetivos, la mayoría hacía referencia a un primer nivel de formación, aun cuando las asignaturas eran de quinto año.

En lo referido a integración horizontal de contenidos, se observó la falta de espacios curriculares que preparasen al egresado para integrarse al mercado laboral y para el ejercicio de su profesión, con una mirada inclusiva que le permitiera desempeñarse en diferentes situaciones, aplicando y desarrollando el sentido y conciencia social y solidaria. Es decir, se pretendía brindar conocimiento experto, pero, a su vez, se le brindaban escasas herramientas para el mundo de la producción, al tiempo que directamente no contemplaba prácticas pre-profesionales, ni prácticas basadas en servicios, así como tampoco espacios de integración y puesta en práctica de los saberes. El plan enunciaba criterios generales de enseñanza y de evaluación, sin mencionar posicionamientos epistemológicos respecto a en qué enfoque teórico se enmarcaban los contenidos, así como cuál es la visión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en que se estaba posicionado. Estableciendo una forma de relación teoría-práctica en la que se va de la teoría a la práctica, percibiéndose separación entre ambas, sin valorar, ni evaluar actividades extracurriculares con potencia formativa para los estudiantes.

Estas cuestiones, todas ellas perfectibles, hicieron que quienes lideraron este proceso de cambio curricular, revisaran y redefnieran prioridades respecto del egresado que se pretendía formar, y entre otras decisiones, se determinó la necesidad de curricularizar prácticas extensionistas que acercaran al futuro profesional a la realidad de la que es parte y en la que tendría que desarrollar sus actividades profesionales.

Según lo descripto en el **Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio ⁽¹⁾**, la pedagogía del aprendizaje-servicio consiste en promover experiencias educativas de servicio solidario, protagonizadas por los estudiantes, y planificadas en forma integrada con los contenidos curriculares, destinadas no solo a atender necesidades de una comunidad, sino a aplicar y desarrollar nuevos aprendizajes de los estudiantes.

Dentro de las posibles incorporaciones de actividades de vinculación del estudiante con la comunidad, pueden darse distintas modalidades:

(1) Véase Educación solidaria: Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio, 3ra reimpresión, 2008, Ministerio de Educación de la Nación, EUBEBA.

Trabajos de campo, que incluyen actividades de investigación que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero considerada exclusivamente como objeto de estudio. En Educación Superior se realizan

pasantías o prácticas profesionales orientadas a aplicar los conocimientos en contextos reales y a preparar a los estudiantes para el futuro ejercicio profesional. Este tipo de actividades involucra el conocimiento de la realidad, pero no se proponen necesariamente transformarla, ni prestar un servicio a la comunidad implicada. El énfasis está puesto en la adquisición de los aprendizajes curriculares y el contacto con la realidad comunitaria es puramente instrumental.

Iniciativas solidarias asistémicas: Se definen por su intencionalidad solidaria, pero tienen poca integración con el aprendizaje formal. Son actividades ocasionales, que tienden a atender una necesidad puntual. En general surgen espontáneamente, no son planificadas como parte del Proyecto Educativo Institucional y no suelen exceder lo puramente asistencial. Algunas de las más típicas iniciativas solidarias asistemáticas incluyen las campañas de recolección, los festivales y otras actividades a beneficio.

En la Educación Superior es frecuente que sean los Centros de Estudiantes o las Secretarías de Extensión quienes promueven este tipo de iniciativas, sin ninguna vinculación con lo académico. Podrían también incluirse en esta categoría algunos proyectos un poco más complejos y con mayor articulación con los contenidos curriculares, pero que no son planeados institucionalmente, sino que surgen y desaparecen en función de la voluntad o el liderazgo personal de un docente o un grupo particular de estudiantes. En todos los casos, la actividad es generalmente voluntaria y no se evalúa el grado de participación de los estudiantes ni los aprendizajes desarrollados.

Servicio comunitario institucional: este tipo de experiencias se caracteriza por una decisión institucional, y no solo ocasional, de promover el valor de la solidaridad y desarrollar en los estudiantes actitudes de servicio, de compromiso social y participación ciudadana. Ya sea que las actividades propuestas sean voluntarias u obligatorias, son asumidas formalmente por la conducción educativa y forman parte explícita de la oferta de la institución. El desarrollo de estas actividades no se apoya en el potencial formativo que pueden tener las iniciativas sociales en este nivel, sino más bien en la idea de servicio comunitario institucional.

Aprendizaje servicios: se trata de experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes formales, este tipo de prácticas implican la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil, pero le suman la articulación explícita de las activi-

dades con los objetivos del aprendizaje académico que caracterizan a los trabajos de campo.

Siguiendo a Tapia (2000), se puede reflexionar sobre ¿cuándo una actividad solidaria se convierte en una experiencia de aprendizaje-servicio?

Y el autor señala que un servicio a la comunidad es aprendizaje-servicio cuando es planificado:

En función del proyecto educativo institucional, y no solo de las demandas de la comunidad;

Con la participación de toda la comunidad educativa: incluyendo el liderazgo de la conducción institucional, la participación directa o indirecta del cuerpo docente, y la activa participación de los estudiantes desde las etapas de diagnóstico y planificación hasta las de gestión y evaluación;

Al servicio de una demanda efectivamente sentida por la comunidad, y a la cual pueden atender los estudiantes en forma eficaz y valorada;

Atendiendo con igual énfasis a un alto nivel de respuesta a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes (Tapia, 2000: 26). La pedagogía del aprendizaje-servicio podría definirse, en primera instancia, como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad (Tapia, 2000).

Se trata, por lo tanto, de sostener simultáneamente una intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes y una intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social. Un buen programa de aprendizaje-servicio les permite a los jóvenes aprender contenidos académicos y, a la vez, realizar tareas importantes y de responsabilidad en su comunidad y en la propia institución educativa. En función de estas cuestiones señaladas se puede definir al aprendizaje-servicio como un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función de aprendizaje de los estudiantes (Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicios: 17).

La alternativa elegida

Entendiendo lo planteado por Díaz Barriga Arceo (2003), que establece que la enseñanza situada destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje, y que aprender y hacer son acciones inseparables, y en consecuencia, que los alumnos deben aprender en el contexto pertinente, y teniendo presente que la estrategia de aprendizaje en servicios es un camino institucional hacia el logro de ciertas competencias, se optó por la incorporación de un espacio curricular con rango de asignatura en el plan de estudios de la carrera.

Este espacio se denominó Práctica Supervisada de Servicios y los objetivos generales del espacio son:

- Incorporar nuevos conocimientos y/o la articulación de saberes ya adquiridos.

- Apoyar la solución de un problema o a la mejora de una situación en una organización del tercer sector.

Para llevar a cabo la práctica es necesario el cumplimiento de los siguientes pasos:

Diagnóstico de la realidad

Diseño del proyecto

Ejecución

Monitoreo y evaluación

Estas etapas se ejecutarán con el apoyo de un docente guía, el cual será designado por el Director de Carrera y cuya participación será certificada. El espacio tiene asignada una carga horaria de 54 horas reloj. Los alumnos podrán cursar esta asignatura cuando acrediten el 60% de materias aprobadas.

Estas prácticas podrán ser realizadas en empresas u organizaciones del tercer sector: cooperativas, organizaciones no gubernamentales, mutuales, sindicatos, etc.

Las autoridades de la carrera serán las responsables de generar los acuerdos institucionales necesarios para asegurar que los estudiantes queden habilitados a realizar su intervención dentro de la organización.

Por otra parte, se tomó la decisión de que aquellos alumnos que participen en algún proyecto de extensión de la Universidad, debidamente certificado, podrán solicitar la equivalencia de estas prácticas como forma de aprobación del espacio.

Reflexión final

El camino hacia la formación de egresados comprometidos y con conciencia social, en entornos con altas tasas de pobreza y marginalidad, es una condición necesaria a ser tenida en cuenta como una premisa central en la definición y puesta en práctica de los proyectos formativos de estos profesionales.

Existen estrategias que permiten avanzar en pos de lograr que este compromiso se transforme en realidad.

El aprendizaje situado, con definiciones acordadas y curricularizadas, que asignen valor académico a prácticas de alto valor formativo, como lo son las extensionistas, que permitan visibilizarse en los antecedentes de los estudiantes, así como de los docentes que trabajan en estas prácticas, se transforma en un incentivo que acerca al logro de esta premisa.

Curricularizar prácticas extensionistas, y dar prioridad en las evaluaciones docentes a aquellos que acepten el desafío de liderar este cambio, parece ser un primer paso, muy significativo, que permitirá llegar al objetivo de revalorizar la función de la Extensión Universitaria asignándole el lugar prioritario que la misma tiene en la formación integral de los egresados. ■

Bibliografía:

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412003000200011&script=sci_arttext

Ministerio de Educación de la Nación (2008). Educación solidaria: Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio (3ra reimpresión). EUBEBA.

Tapia, M. T. (Sin fecha). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Disponible en http://www.ciens.ulave/scciens/documentos/aprendizaje_Nieves_Tapia