

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA.
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA.
FACULTAD DE HUMANIDADES.

*SIGNIFICACIONES, EXPECTATIVAS E INTERESES SOBRE LAS
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DOCENTE DE LOS ALUMNOS DE LA
ASIGNATURA TEORÍA DEL TURISMO Y LA RECREACIÓN DE LA
LICENCIATURA EN TURISMO DE LA UNMdP.*

Directora: Mag. Mirian Kap. – Codirectora: Esp. Gladys Cañueto.



Autora:
Lic. María José López.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	3
AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	5
1.1 Desafíos educativos: las voces de los estudiantes.....	9
1.2 Subjetividad y práctica educativa.....	15
1.3 Elementos subjetivos que influyen en la práctica educativa	18
1.4. Las representaciones sociales.....	25
1.5. Representaciones sociales de los procesos educativos.	29
CAPÍTULO 2. ESTRATEGIA METODOLOGÍA	32
2.1. Estrategia metodológica	32
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS E INTERPRETACION DE DATOS	36
3.1. El perfil de los alumnos	36
3.2. Metas, creencias y visiones de los alumnos.....	37
3.3. Expectativas y valoraciones	43
3.3. Intereses y preferencias.....	50
COMENTARIOS FINALES	59
BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA.....	65
ANEXO	71

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Preguntas de investigación.....	33
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Metas académicas	37
Gráfico 2: Creencias sobre los docentes.....	39
Gráfico 3: Visión de las clases.....	41
Gráfico 4: Expectativas de formación	43

Gráfico 5: Buena práctica docente	44
Gráfico 6: Buen docente	46
Gráfico 7: Motivación	48
Gráfico 8: Cambios propuestos para los docentes	51
Gráfico 9: Cambios propuestos para las clases	52
Gráfico 10: Cambios propuestos para los trabajos prácticos	53
Gráfico 11: Cambios propuestos para las evaluaciones	55
Gráfico 12: Cambios propuestos para la carrera	56

RESUMEN

Dada la importancia de conocer las voces de los estudiantes en los procesos de mejora de los planes de trabajo docente o planes de estudio, el objetivo del trabajo fue reconocer las representaciones sociales de las prácticas de enseñanza de los alumnos de Teoría del Turismo y la Recreación de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Los objetivos particulares fueron reconocer las significaciones socioculturales e identificar las expectativas y preferencias asociadas a los docentes y los procesos de enseñanza.

Para ello, desde un abordaje cualitativo se diseñó y aplicó un cuestionario como instrumento de recolección de datos. Los resultados fueron agrupados en tres dimensiones:

La cognitiva, relacionada con las expectativas de formarse integralmente y generar competencias para poder ser un agente de cambio social.

La afectiva, asociada a la valoración del *vínculo cercano y amable*, la *pasión docente*, el *respeto* y la *puntualidad*.

La pedagógica, vinculada al desafío de lograr *prácticas innovadoras y creativas* que motiven e involucren a los alumnos. Considerando las *salidas* y *viajes de estudio* como las experiencias de aprendizajes más significativas.

El trabajo aporta información a los docentes sobre las visiones, valoraciones y preferencias de los estudiantes para pensar y potenciar sus prácticas educativas.

AGRADECIMIENTOS

A mis apreciadísimos alumnos, quienes me inspiran y enseñan año a año a intentar mejorarme como docente y hacen con su presencia, intervenciones y transformaciones que encuentre y reencuentre en la docencia mi vocación.

A Mirian Kap, mi directora en la especialización, quien me acompañó, orientó y asesoró a lo largo de la realización del trabajo con profunda calidez y compromiso, brindándome su tiempo y aportes académicos valiosos.

A Gladys Cañuto, mi codirectora, quien con responsabilidad y profesionalidad me dirigió y realizó aportes y sugerencias significativas para la mejora del trabajo.

A la Universidad Nacional de Mar del Plata que me ha brindado la oportunidad de capacitarme gratuitamente.

A todos y a cada uno de los docentes que me han formado en mi trayecto como alumna y como docente, porque no sólo me han enseñado y hecho valorar, comprender y trascender la disciplina sino que me han orientado con sus prácticas y estilos en mi búsqueda y realización profesional. Y en especial, a mi madre académica, Marcela Bertoni, quien siempre me impulsó a superarme y me inspiró e inspira con su capacidad.

A mi familia quien me apoya, contiene, facilita, fortalece y hace más bella la vida y fácil mi desarrollo profesional.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realizó para concluir la Especialización en Docencia Universitaria y tiene como propósito conocer, a través de la voz de los estudiantes de la ASIGNATURA DE TEORÍA DEL TURISMO Y LA RECREACIÓN, las representaciones sociales sobre las prácticas de enseñanza universitarias en la carrera de Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Las representaciones sociales son consideradas conocimientos del sentido común que se construyen en la cotidianidad, mediante los procesos comunicativos (Moscovici 1979). Ellas identifican un proceso mental de construcciones socio-cognitivas, que pueden definirse como un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado (Abric, 1994). “Estos elementos están organizados y estructurados de manera tal que constituyen un tipo particular de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una intencionalidad práctica y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet, 1989, p. 36). Asimismo, se entiende que:

El conocimiento del conjunto de significados, expectativas y actitudes compartidas por un determinado grupo social, facilita y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (Gómez 1998, p. 16).

En este camino, se considera esencial prestar atención a las representaciones o concepciones que los estudiantes tienen sobre la enseñanza, las clases, los docentes durante su formación profesional, como uno de los sujetos implicado y protagonista en las prácticas educativas. Entendiendo que las percepciones, creencias y valoraciones que los estudiantes poseen se constituyen en referencias centrales para la mejora de las prácticas educativas.

De allí, que aquel que pretenda la formación humana tendrá que reconocer también que es fundamental desde sus prácticas educativas la articulación de lo emocional, lo simbólico y lo cognitivo, teniendo en cuenta en su quehacer los intereses y

Especialización en Docencia Universitaria - Facultad de Humanidades | López María José
motivaciones de los educandos y la relación entre contexto y aprendizaje (Calderón Jaramillo, 2011, p. 204).

Sin embargo, en general, los docentes no disponemos de información para conocer quiénes son nuestros alumnos, cuáles son sus intereses, expectativas, significados atribuidos y motivaciones en relación a las prácticas educativas a los fines de poder diseñar los planes de trabajo docente y las clases en función de ellos y fortalecer el vínculo docente – alumno y facilitar las tareas de aprendizaje.

Por lo cual, relevar las formas de pensar y valoraciones de los estudiantes permite disponer de información significativa para comprender las percepciones acerca de las prácticas educativas y las características de los docentes y reflexionar sobre cómo se puede diseñar estrategias de aprendizajes significativas que generen interés y compromiso con las tareas y ayudan a los estudiantes a conseguir aprendizajes profundos.

En este sentido, el presente trabajo se propuso como objetivo general:

- Reconocer las representaciones sociales de las prácticas de enseñanza de los alumnos de Teoría del Turismo y la Recreación de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Específicamente los objetivos particulares fueron:

- Revelar las significaciones socioculturales presentes en los procesos de enseñanza universitaria.
- Identificar las expectativas que tienen los alumnos respecto de los docentes y sus prácticas de enseñanza.
- Indagar los intereses y preferencias de los alumnos asociados a los procesos de enseñanza.

Para ello, desde un abordaje metodológico cualitativo y una investigación de tipo descriptivo-interpretativo, en función de las dimensiones de las representaciones sociales

(cognitiva, valorativa y actitudinal) se diseñó un cuestionario como instrumento de recolección de datos. El mismo incluía cuatro bloques de preguntas, a saber:

El primer bloque indagó datos personales del encuestado relativos al sexo, la edad, la condición laboral (si trabaja o no) y el número de materias aprobadas para conocer *el perfil de los alumnos* encuestados.

El segundo bloque focalizó en aspectos cognitivos asociado a los *significados, creencias y visiones* que forman parte del pensamiento y tienen un valor interpretativo y evaluativo respecto a las prácticas de enseñanza universitarias. Las preguntas del bloque fueron: ¿Cómo son los docentes de la carrera de turismo en la Facultad?; ¿Cómo podrías definir o caracterizar las clases que has recibido en esta facultad?; ¿Cómo es o qué hace un buen docente según tu opinión? y ¿De qué manera, los docentes, podemos motivar los aprendizajes de los estudiantes?

El tercer bloque se centró en cuestiones valorativas de los alumnos como son las expectativas y valoraciones que tienen respecto a la carrera, los docentes y sus estrategias pedagógicas. En este caso las interrogaciones fueron: ¿Qué es lo que quisieras lograr como estudiante Turismo? y ¿Qué esperas obtener para tu formación profesional durante tu paso por la facultad? y también se le solicitó que describieran una clase, experiencia o actividad que recuerde como significativa y memorable para tu aprendizaje.

El cuarto bloque relevó los *intereses y preferencias* respecto a la carrera, los docentes y las prácticas de enseñanza. Para ello se preguntó *qué cambiarían si pudieran de: los docentes, las clases, los prácticos, las evaluaciones y la carrera.*

El cuestionario se aplicó durante el segundo cuatrimestre del 2016 y 2017 a cincuenta y uno (51) alumnos de la asignatura Teoría del Turismo y la Recreación. El mismo fue presentado en el aula, pregunta por pregunta a los fines de hacer las aclaraciones pertinentes sobre lo que se estaba indagando. Luego los alumnos que deseaban colaborar y llenar el cuestionario se lo llevaron a su casa y lo trajeron a lo largo del cuatrimestre.

Para un mejor análisis e interpretación de los datos revelados a los estudiantes encuestados, se decidió distinguirlos a partir de tres dimensiones centrales de las prácticas educativas:

- *La cognitiva*, relacionada a la expectativa y meta académica manifiesta por los alumnos de poder lograr conocimientos específicos de la disciplina turística, pero además generar habilidades de análisis crítico y competencias y formarse integralmente como profesional y ciudadano, con la finalidad última de ser un agente de cambio social que contribuya a la transformación socioambiental.

- *La afectiva*, asociada a la fuerte valoración que hacen los alumnos de la generación de un *vínculo cercano y amable docente- alumnos* con predisposición para atender las inquietudes de sus alumnos. También aprecian la *pasión en los docentes* como rasgo que transporta el interés por las clases y favorecen el aprendizaje. Además, *el respeto a los estudiantes y a su carrera y la puntualidad* también representan aspectos que los alumnos distinguen y demandan a sus docentes.

- *La pedagógica-didáctica*, vinculada al desafío solicitado a los docentes de *exceder el modelo tradicional* con características de clases estructuras, monótonas, muchas veces asociadas al uso de Power Point como presentación de contenido para su lectura por el docente y con alumnos pasivos receptivos. Y lograr prácticas educativas innovadoras con consignas *creativas y originales* que promuevan el dinamismo y participación en las clases y el involucramiento y motivación de los alumnos en los encuentros áulicos y las tareas a realizar. Considerando las salidas y viajes de estudio como las experiencias de aprendizajes más significativas.

Los datos recogidos son una fuente de información valiosa de la visión del alumnado como sujeto protagonista del proceso de formación. En este sentido, el trabajo tiene la intención de brindar información que le permita a los docentes tener en cuenta las dimensiones motivacionales, los intereses y preferencias de los estudiantes al momento de pensar su práctica docente con el objeto de potenciarla y fortalecer el vínculo entre docentes y estudiantes en pos de facilitar los procesos de aprendizaje.

CAPÍTULO 1. MARCO DE CONCEPTUALIZACIÓN

1.1 Desafíos educativos: las voces de los estudiantes

La forma de entender la enseñanza ha cambiado desde la década de los ochenta. De un paradigma predominantemente positivista, centrado en establecer el conocimiento válido a transmitir y focalizado en producir aprendizajes efectivos en función de la recepción pasiva de la información por parte de los estudiantes, se ha pasado a otro de tipo hermenéutico, que pone como foco los significados subjetivos que tienen los propios actores sobre la misma (Bolívar, 2004).

El positivismo configuró un proceso educativo focalizado en la transmisión lineal de información, fundamentado en la premisa de tener una verdad absoluta, en aras, de una supuesta “objetividad”. Donde no se consideraban los sentimientos y emociones de los estudiantes ni los procesos de conocimientos solo la recepción y fijación de la información por los estudiantes.

Entre los postulados críticos a la concepción hegemónica de investigación educativa, se destaca las tendencias de carácter fenomenológico crítico, las cuales coinciden en la necesidad del retorno del sujeto y la revitalización de lo humano, presente en los procesos sociales y educativos abordados en el marco de una perspectiva histórico cultural social, cuyo centro de interés sea la persona; su vida cotidiana; sus creencias; simbolismos, prácticas y, el significado que éstas tienen para el entendimiento de lo socioeducativo (Delgados, 2004, pp. 1-2).

Por lo cual, actualmente se destaca la importancia de los significados subjetivos que tienen los propios actores sobre las prácticas educativas. El tema de la subjetividad ha permitido nuevos acercamientos a aspectos poco abordados tradicionalmente en la investigación pedagógica, como la interacción simbólica, los imaginarios culturales, las prácticas simbólicas, los marcos interpretativos y los problemas propios de la intersubjetividad (Saldarriaga y Sáenz, 2005).

Toda práctica educativa es un proceso intersubjetivo, reflexivo, comunicativo y por tanto productor de sentido, donde entran en juego saberes, creencias, valores, representaciones e imaginarios que son recreados o transformados en interacción entre educador y educandos (Calderón Jaramillo, 2011, p. 206).

De hecho, Paulo Freire (1990) aclara que toda práctica educativa implica concepciones de seres humanos y del mundo, las cuales constituyen la energía que motiva y moviliza al hombre en alguna dirección. Por lo cual, el punto de partida para transformar la realidad, es el análisis y comprensión crítica del hombre sobre sí mismo y sobre su contexto educativo.

En este sentido, una reflexión acertada de una propuesta pedagógica debe comprender que es central abordar los espacios de integración simbólica con el otro y con el conocimiento incorporando las diferentes miradas, creencias y valores presentes en los espacios académicos (Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009). Sin embargo, en general, los estudiantes son formados bajo un modelo clásico que recupera la pedagogía tradicional y los visualiza como sujetos pasivos.

Los docentes, frecuentemente, piensan en los estudiantes y en el contenido de la asignatura a la hora de diseñar su plan de trabajo docente y de planificar y de desarrollar sus procesos de enseñanza.

Pero es menos habitual que valoren la importancia de considerar seriamente aquello que experimenta, sabe y aprecia el alumnado sobre cómo se aprende más y mejor; quizás con ello se enfatiza la importancia de la enseñanza, al tiempo que se desconsidera excesivamente el proceso de aprendizaje, olvidando que la enseñanza, si no produce aprendizaje, es estéril (Giné Freixes, 2009, p.118).

De hecho, Fenstermacher (1989) sostienen que “la tarea central de la enseñanza es permitir el estudiante realizar las tareas de aprendizaje. Enseñarles cómo aprender, permitiendo la acción de estudiar.” (p. 155). El autor expresa que el término enseñar está vinculado al término aprender en una conexión semántica imbricada en el lenguaje, pero se trata de una relación ontológica, no de una relación causal. La relación ontológica significa

que hay una dependencia entre la existencia de alguien que es enseñante y la existencia de alguien que es estudiante; en tal sentido, no habría dependencia causal lineal entre la enseñanza y el aprendizaje entendido como logro o como éxito de la acción de enseñar.

El aprendizaje entonces se entiende como resultado del estudiante, no como un efecto de la enseñanza. Esto no implica asignar la responsabilidad de aprender únicamente al alumno, puesto que el profesor tiene responsabilidad en los aprendizajes de sus alumnos. Lo que resalta Fenstermacher a partir de la discusión de la dependencia ontológica es que ésta permite una revisión del concepto de enseñanza, fundamentando la concepción de que “el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante”, más bien orienta al estudiante sobre cómo adquirir el contenido. Sus tareas consisten en seleccionar y adaptar el material al nivel del estudiante, proporcionarle oportunidades para acceder al contenido, monitorear su progreso, darle oportunidades para ejercitar sus capacidades de estudio, estimularlo para que se interese en el material y lo sitúa sobre las exigencias del rol de estudiante.

La buena enseñanza requerirá que el profesor se adapte a la disposición de los alumnos para aprender y que aliente su interés por el material. El autor advierte sobre la posibilidad de confundir el significado de “buena enseñanza” con el de “enseñanza con éxito”. La palabra “buena” tiene un sentido doble, “tiene tanto fuerza moral como epistemológica” Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a pregunta qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, p.158).

También, Bain (2007) en su estudio realizado sobre lo que hacen los mejores profesores universitarios, parte de afirmar que la enseñanza solo tiene lugar cuando hay aprendizaje. Y, por ende, los docentes deben enfocarse en ayudar y animar a los estudiantes a conseguir unos resultados extraordinarios en sus aprendizajes en vez de centrarse en un modelo de transmisión de información. Definiendo a los mejores profesores universitarios como quienes influyen positiva, sustancial y sostenidamente en las formas de pensar, actuar y sentir de los estudiantes.

Específicamente, en su estudio busca comprender las formas de pensar, actitudes, valores y los conceptos que están detrás de obras maestras de la docencia y observar cuidadosamente las prácticas educativas universitarias. Entre las principales conclusiones expresa que los mejores profesores: conocen su materia muy bien y también leen de otros campos disciplinares, logrando razonar de forma valiosa y original sus asignaturas; preparan sus clases con esfuerzos intelectuales formales, esperan más de sus estudiantes, crean entornos de aprendizaje críticos naturales, muestran confianza a sus estudiantes, son abiertos y amables y evitan jugarlos con normas arbitrarias. Se enfocan en ayudar a las personas a aprender a razonar o a crear y no a en contar a los estudiantes todas y cada una de las cosas que deben saber y comprender. Y estimulan el interés por la materia. También, expresa que los docentes extraordinarios enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual pero también ético y emocional de sus estudiantes porque estiman el valor de una “educación integral”. Además, se toman en serio a todos sus estudiantes, y tratan a todos y cada uno de ellos con respeto.

Cabe aclarar que la creación de entornos para el aprendizaje crítico natural, refiere a enseñar motivando a sus estudiantes mediante actividades que provoquen curiosidad, la reflexión sobre sus supuestos y el examen de sus modelos mentales de la realidad, facilitando un contexto en el que los estudiantes se sienten seguros para arriesgarse aunque se equivoquen, que realimenten y continúen intentando (Bain, 2007).

Asimismo, el autor afirma que los profesores extraordinarios tienen buena disposición a enfrentar sus propias debilidades y errores, que no culpan a los estudiantes de ninguna de las dificultades a las que enfrentan y que poseen un fuerte compromiso con la comunidad académica y no solo con el éxito personal en el aula.

En este camino, de concebir la enseñanza como un proceso que debe facilitar el aprendizaje es importante focalizarse en una educación centrada en el estudiante. Por lo cual, comprender las creencias, valoraciones y expectativas de los estudiantes y reflexionar sobre las prácticas educativas y perfiles docentes ayuda a diseñar prácticas de enseñanza que propicien el compromiso e interés de los estudiantes y los desafíen a obtener aprendizajes significativos y profundos.

Todo docente que se proponga mirar, reflexionar y perfeccionar su acción en el aula, debiera considerar el punto de vista de los estudiantes para una mejor comprensión del hecho

educativo y como información complementaria que guía y encauza la innovación y la mejora de la docencia (Giné Freixes, 2009).

Anijovich y Luchetti (2009) plantearon que es muy importante que reflexionemos sobre las características particulares de los estudiantes destinatarios de nuestra enseñanza para definir cuáles serán las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada situación áulica, además de las consideraciones acerca de los contenidos disciplinares y de las formas de presentarlos a los alumnos.

Por lo cual, se infiere que un buen docente debe actualizarse en su campo disciplinar, capacitarse pedagógicamente, tener buena predisposición, pero también conocer las opiniones e intereses de los sujetos destinatarios de las prácticas educativas.

En este camino, entre los nuevos desafíos pedagógicos está el de reconocer a los estudiantes como sujetos activos, como voz autorizada y legítima para intervenir de forma activa en las propuestas que están estructuradas y definidas por los docentes y por las instituciones educativas, sobre lo que debe ser su proceso de formación. Lo que implica escuchar y sistematizar sus voces desde lo que han vivido durante su vida universitaria, desde su experiencia formativa.

Cabe destacar que la comunidad científica ha comenzado a comprender que el fenómeno educativo es complejo y que las prácticas de enseñanza y aprendizaje se desenvuelven en un contexto de múltiples relaciones e interacciones internas y externas entre sujetos del sistema social, educativo, científico e institucional y sus normas (Tardif, 2004). El presente trabajo, si bien no desconsidera las influencias del contexto en las prácticas educativas, se enfoca en la relación existente entre dos agentes: los que enseñan (los docentes) y los que aprenden (los alumnos). Una de las personas sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra persona. Donde el proceso de enseñanza implica dar algo y el proceso de aprendizaje la adquisición de algo (Fenstermacher, 1998).

A pesar de la existencia de dos agentes claves en las prácticas de enseñanza aprendizaje, la investigación pedagógica ha privilegiado el papel que juega el profesor como principal mediador entre las especificaciones formales del currículo y la práctica pedagógica, en tanto que el papel del alumno no ha sido suficientemente atendido. De hecho, en la literatura especializada predominan estudios que se refieren al pensamiento del profesor; investigaciones que recogen sus creencias, expectativas, teorías implícitas y en general sus

concepciones relacionadas con la práctica pedagógica (Covarrubias y Martínez, 2007).

Por lo cual mientras hay bastantes estudios sobre el pensamiento del profesorado universitario (Medina *et al.*, 1999; Figueroa *et al.*, 2008; Bain, 2007; Figueroa y Páez, 2008; Contreras, 2008; De Vincenzi, 2009; Castellanos, 2012; Cuevas de la Garza, 2013; Estévez *et al.*, 2014) las investigaciones que centran su interés en el pensamiento del alumnado universitario son más escasas y recientes. A pesar de la importancia de las valoraciones y expectativas de los estudiantes respecto a las prácticas educativas; debido a que estas influyen en las formas en que se acercan al conocimiento y su actuación en las aulas, a la vez que se constituyen como punto de partida de su propio proceso de aprendizaje.

El marco de conceptualización expuesto en el trabajo permite adoptar las siguientes premisas expuestas por Gine Freixes (2009):

- El alumnado universitario adquiere, construye y utiliza conocimientos sobre los procesos de enseñanza (s) –aprendizaje (s) del cual forma parte.
- Se puede considerar este saber cómo "saber del sentido común".
- El saber del estudiante universitario sobre los procesos de enseñanza (s) y aprendizaje(s) del cual forma parte como protagonista es un saber:
 - *Autorizado*. Porque el alumnado tiene suficiente autoridad para desarrollar saber o conocimiento sobre un proceso que, como el aprendizaje, le es propio.

- *Formalizado*. Porque el saber del estudiante, entre estudiantes y entre el profesorado que les quiere escuchar activamente, es suficientemente inteligible.
- *Visible*. Porque el saber del estudiantado se manifiesta en forma de intervenciones o de formulaciones explícitas (p. 120).

1.2 Subjetividad y práctica educativa.

Un elemento fundamental en la comprensión de la subjetividad como constructo del aprendizaje, pasa por el ámbito de las concepciones, creencias, representaciones, entendiendo la pedagogía como una disciplina reconstructiva, que pretende transformar un *saber cómo* dominado prácticamente en su *saber qué explícito*, fruto de la reflexión (Mockus, 1994). Por lo tanto, este saber pedagógico está en construcción permanente, y requiere de procesos de investigación en el aula y en el ámbito universitario, para estar en condiciones de argumentar, explicar y comprender la praxis pedagógica (Rojas, 2005).

Sin dudas, existe un entramado subjetivo que puede ser fértil para la enseñanza y el aprendizaje. El desafío es entenderlo y reconocer que es allí donde se debe lograr que el deseo de saber explote, la comprensión tenga lugar y el aprendizaje perdure (Maggio, 2012).

La actividad educativa no se ejerce sobre un objeto, un fenómeno que haya que conocer o una obra que haya que producir, sino en una red de interacciones con otras personas, en un contexto en el que el elemento humano es determinante y dominante y en el que están presentes símbolos, valores, sentimientos, actitudes, que son susceptibles de interpretación y decisión (Tardif, 2004 p.38).

Es decir, que la subjetividad humana involucra un conjunto de percepciones, imágenes, sensaciones, actitudes, aspiraciones, memorias y sentimientos que impulsan y orientan el actuar de los individuos en la interacción permanente con la realidad (Grajeda y Anzaldúa, 2001). Tal como afirma Kap (2014):

Las narrativas explícitas o implícitas en los actos, como las proposiciones normativas que se dan al interior de las instituciones educativas serán configuradores de los sujetos que las transitan y, por lo tanto, tendrán una fuerte incidencia sobre sus prácticas, modos de relacionarse o relatarse y componer una nueva subjetividad emergente. (p. 27)

En este sentido, la subjetividad remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de significados, por medio de las cuales los individuos y colectivos sociales construyen sentidos, interpretan realidad y actúan sobre ella. Involucra un conjunto de imaginarios, representaciones, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas y emocionales, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y los sentidos de la vida (Torres, 2000, p. 8).

Específicamente, los significados son construcciones sociales e históricas, formados o transformados a partir de la interacción social, de concepciones o visiones culturales que confieren sentido a la acción y hacen comprensibles las prácticas, discursos y narraciones que grupos de personas emprenden (Mora, Otárola y Recagno-Puente, 2005). La configuración de sentido es el proceso en el cual los individuos acuerdan e internalizan un significado “común” desde las condiciones socioculturales asumidas por las personas en un momento puntual del acontecer histórico.

En este trabajo interesa puntualmente la asignación de significados atribuidos y compartidos a las prácticas educativas por los estudiantes. Acercarnos a los sentidos de los alumnos (que experimentan, piensan, sienten), brinda una clave interpretativa para abordar la producción de subjetividades, “que se van constituyendo en la interacción con otros y con las instituciones en donde desenvuelven” (Kap 2014, p. 34).

Las funciones que la subjetividad cumple simultáneamente en las personas son las siguientes:

- 1) *Cognoscitiva*, pues, como esquema interpretativo y valorativo, posibilita la construcción de realidades, como lecturas del mundo y como horizonte de posibilidad de lo real;
- 2) *Práctica*, pues desde ella los individuos y los colectivos orientan sus acciones y elaboran su experiencia; y
- 3) *Vincular*, dado que se constituye, a la vez que orienta y sostiene los lazos sociales; e
- 4) *Identitaria*, pues aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad personal y sus sentidos de pertenencias sociales. (Herrera Torres y Lorenzoquiles, 2009, p. 63).

La subjetividad es de carácter vincular al poseer una estructura afectiva, simbólica y de acción que nos une por medio de la identificación a unos otros. Para Pichon Riviera (1985), “el vínculo es el que intermedia y permite la inserción del sujeto al campo simbólico de la sociedad. El vínculo es una estructura bifronte, posee una cara interna y otra externa. La subjetividades, entonces, una “verdadera selva de vínculos” (p. 87).

En este marco, la pedagogía que niegue la subjetividad no es pedagogía, porque negaría al sujeto como constructor de representaciones significativas culturales, sociales e individuales (Patiño Garzón y Rojas Betancur, 2009). Esta concepción del escenario universitario implica atender a los componentes cognitivos, motivaciones y afectivos de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Herrera Torres 2009).

Si bien se está reconociendo el papel de la motivación y los significados para el logro de los objetivos de educación, en general, la información disponible sobre los alumnos universitarios se centran en cuestiones objetivas relativas a cantidad de desaprobados, promedio de las calificaciones, relación docente alumnos, deserciones, asistencia a clase de alumnos, etc. y no consideran las cuestiones subjetivas subyacentes a cualquier vínculo social y práctica educativa y que influyen y condicionan los mismos.

Siguiendo a Kap (2014), “una subjetividad cualquiera, sea en principio lo que fuere, puede aparecer ante nosotros y ser considerada de cualquier manera porque interactúa en una red de reconocimientos mutuos que se instalan en el lenguaje en el modo de llamar o llamarse.” (p. 71).

El lenguaje ayuda a constituir la subjetividad (...) la subjetividad nos permite reconocer y abordar las maneras como los individuos encuentran sentidos a sus experiencias e incluso a sus entendimientos consciente e inconsciente , y las formas culturales disponibles mediante las cuales dicho entendimiento se limita o se habilita.

(McLaren y Giroux, 1998, p.25.)

Por lo cual, revelar los significados socioculturales que otorgan los estudiantes a las prácticas educativas se vuelven importantes no sólo porque revelar la subjetividad inherente y condicionante de toda experiencia educativa, sino porque aporta pautas para la reflexión y transformación pedagógica.

1.3 Elementos subjetivos que influyen en la práctica educativa.

Para que un individuo aprenda algo nuevo es preciso que disponga de las capacidades, los conocimientos, las estrategias y destrezas necesarias, es decir, que “*pueda hacerlo*” y, además, sería deseable para que obtenga un aprendizaje más significativo que tenga la predisposición, interés y motivación suficientes, para “*querer hacerlo*”. Esta idea de que el aprendizaje está determinado por variables cognitivas pero también subjetivas introduce toda una compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en el acto de aprender (Núñez, 2009).

“El aprendizaje es una consecuencia directa de estudiar y no de la enseñanza” (Fenstermacher, 1998, p.157). Por lo cual, es una actividad individual e interna y por consecuencia intransferible. En este sentido, existen variables subjetivas del alumnado que condicionan los procesos de aprendizajes. Entre ellas se destacan:

- **Las creencias**

Las creencias son las nociones referidas al conocimiento que las personas poseen de un objeto y que las reconoce como verdaderas, por lo que forman la base de sus opiniones y de sus actitudes hacia ese objeto. Ellas condicionan el comportamiento y las expectativas, y a través de estas, inciden en la motivación (Palomino Hernández, 2013).

Para Ramos Méndez (2007), las creencias representan la realidad, contemplada desde nuestra perspectiva, y guían nuestra acción. En general, son ideas muy estables que forman parte del pensamiento y tienen un valor interpretativo y evaluativo. Tienden a estar limitadas por la cultura en la que se mueve el individuo (referida sobre todo al contexto de aprendizaje); son resistentes al cambio (parece que las más tempranas son las más estables), pero no son inamovibles; a nivel cognitivo, actúan como un filtro sobre el pensamiento y el procesamiento de información; están relacionadas entre sí, y también influyen sobre otros aspectos personales del individuo (actitudes y valores).

- **Las expectativas**

Las expectativas de los estudiantes son lo que ellos esperan o proyectan concretar durante su formulación o vida académica. Estas expectativas, que pueden ser más o menos posibles, influyen en la conducta.

Las expectativas que los estudiantes construyen acerca de las oportunidades de acción y desarrollo les ayudan a involucrarse en los contextos académicos así como a explicar y comprender sus procesos motivacionales y comportamientos subsecuentes (Kuh, *et al.*, 2005; Soares, *et al.*, 2006). Son numerosos los autores que han subrayado y estudiado el papel de las expectativas en la motivación en general y en la implicación en la actividad académica en particular (Bandura, 1986, 1997, 1999; Alonso Tapia, 1992; Crandal *et al.*, 1964; Rotter,

1966; Skinner y Belmont., 1993M, Heckhausen, 1991). Las expectativas pueden agruparse en:

- *Expectativas de autoeficacia o control*: la creencia y confianza del sujeto en su habilidad para llevar a resolver un tipo de problemas o realizar un tipo de tareas. Por lo cual considera que conseguir un resultado depende de él, de que con su esfuerzo y capacidad realice las acciones necesarias para que se produzca y no de factores externos a él.

- *Expectativas de resultado*, entendidas como la creencia o confianza del sujeto en que la realización de una determinada actividad conduce necesariamente a un resultado.

- *Expectativas de consecuencias*: refieren a la creencia del sujeto que si se produce un resultado, ya se deba a sí mismo o a causas ajenas al mismo, seguirán unas determinadas consecuencias.

- **La motivación**

Dentro del contexto educativo la motivación juega un papel central en los aprendizajes y es uno de los factores que más influye en el planteamiento de metas y objetivos, ya sea a corto, medio o largo plazo, y esto asimismo se verá relacionado con los intereses, esfuerzos y la disposición de la persona en cuanto a las actividades a realizar. La motivación es lo que da dirección e intensidad a lo que se quiere aprender (Castillo *et. al*, 2003).

Para Pozo (2016) “la motivación es la relación entre la importancia que se asigna a la tarea, a las metas que espera conseguir y la expectativa que tiene de lograrlo. Una persona se motiva cuando la tarea por la que se esfuerza va a recompensar su esfuerzo” (36m23s). El autor afirma que motivar es literalmente mover a alguien hacia algo. En este sentido, el aprendizaje requiere de motivación porque implica de prácticas que demandan la asignación de recursos sean cognitivos, emocionales, sociales, etc. La motivación aumentará si se valoran más las metas o si la expectativa de éxito es mayor y viceversa.

Las investigaciones sobre motivación ponen de manifiesto que ésta no es una variable sencilla, sino un constructo relacionado con muy diversos factores, tales como las experiencias previas, la percepción sobre la propia capacidad y control de las cosas, las

atribuciones causales, los intereses, metas e inclinaciones personales, el contexto socio-cultural y familiar, etc. No obstante, algunos autores coinciden en definirla como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; González *et al.*, 1996). Los estudios sobre motivación en los procesos educativos coinciden en la existencia de cuatro tipos de motivación:

- *Motivación extrínseca*, proviene de estímulos externos, la persona no se siente motivada por la naturaleza de la tarea, sino que la concibe como un medio para conseguir otros fines como las calificaciones obtenidas o los premios que alguna persona le otorgará al estudiante que aprueba sus materias.

- *Motivación intrínseca*: está asociada a factores internos del individuo que la experimenta. Es la que surge por el interés que el alumno tiene en determinada materia o tema. Es en este tipo de motivación en donde el docente puede desempeñar un papel importante. Según Deci y Ryan (2000), las actividades intrínsecamente motivadas son las que los sujetos consideran interesantes y que desean realizar en ausencia de consecuencias. (p.233)

- *Motivación de competencia*: está representada por la satisfacción que se siente cuando se sabe que algo se está haciendo bien.

- *Motivación de rendimiento*: refiere a la expectativa generada de saber las recompensas que le esperan al estudiante si logra tener éxito en relación con los demás estudiantes, o sea, de ser mejor que los otros. En este tipo de motivación también es aplicable la contraparte, es decir, el miedo al fracaso puede actuar como estímulo desencadenante para que el alumno busque superarse y logre las expectativas de éxito.

La motivación esta condiciona (Fernández, 1999):

- El grado de compromiso.
- El deseo de aprender.
- Los esfuerzos desplegados.

- La perseverancia.
- La reacción de satisfacción y disfrute.

Las personas poseen diferentes tipos y niveles de motivación. El nivel se refiere a cuánto, el tipo, a qué actitudes y metas llevan a la acción.

- **Las metas académicas**

“Las metas académicas refieren a los motivos y razones de orden académico que tienen los alumnos para implicarse en las tareas y actividades de aprendizaje y que guiar su comportamiento académico” (De la Fuente Arias, 2004, p.38). Según De la Fuente Arias (2004) los tipos de metas académicas suelen clasificarse en dos tipos a saber:

- *Metas de aprendizaje o centradas en la tarea o dominio* (Anderman y Midgley, 1997; Kaplan y Midgley, 1997; Middleton y Midgley, 1997). Este tipo de metas implican la búsqueda por parte del estudiante del desarrollo y mejora de su capacidad y se orientan a los alumnos hacia un enfoque de aprendizaje caracterizado por la satisfacción por el dominio y realización de la tarea, con mayores niveles de eficacia, valor de la tarea, interés, afecto positivo, esfuerzo positivo, mayor persistencia, mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y buena actuación (Pinchich, 2000).

- *Metas de rendimiento o centradas en el yo o la capacidad de actuación.* (Nicholls, 1984, Thorkildsen y Nicholls, 1998). Estas metas reflejan, más que el deseo del alumno por aprender, el hecho de demostrar a los demás su competencia a través de la obtención de valoraciones positivas y la evitación de juicios negativos sobre sus niveles de capacidad. En general, se ven estas metas como menos adaptativas, por el tipo de motivación asociada a ellas, los efectos emocionales, el menor uso de estrategias y la peor actuación (Ames, 1992, Pintrich, 2000, Pintrich y Schunk, 2002; Urdan, 1997).

- **Los intereses**

Se ha comprobado que el grado de interés personal por un tipo de contenidos afecta a la cualidad y profundidad del aprendizaje. Los alumnos afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores (Alonso Tapia):

- El *significado* que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.
- *Las posibilidades* que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.
- *El costo, en términos de tiempo y esfuerzo*, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes (2005, p.1).

Por lo que se refiere a los intereses, los investigadores distinguen entre “interés personal” e “interés situacional” (Hidi y Harackiewicz, 2000). El primero supone una orientación evaluativa relativamente estable hacia determinados objetos, personas o contenidos, orientación que se apoya en dos factores distintos, uno de tipo emocional, la experiencia de agrado o desagrado que generan los contenidos en cuestión, y otro de tipo cognitivo, el significado o importancia personal que se les atribuye.

En cuanto al concepto de interés situacional, hace referencia a las características de las situaciones que despiertan el interés del sujeto por la tarea como, por ejemplo, la explicitación de la relevancia potencial de la misma para el sujeto, la novedad informativa que conlleva, el nivel de activación e implicación personal que genera y el grado en que es comprensible.

- **Las actitudes**

“La actitud podría definirse como la disposición a responder favorable o desfavorablemente hacia un objeto, persona, institución o evento.” (Ajzen, 2005, p.3). La actitud es un constructo hipotético utilizado para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana. No es directamente observable, sino que tiene que inferirse de la conducta externa persistente y constituye a su vez, un elemento predictor de esta. La actitud es aprendida y tiende a ser estable en el tiempo, pero puede ser modificada a través de la experiencia (Baker, 1992).

Las actitudes contienen tres aspectos:

- El **componente cognitivo** está relacionado con las opiniones y las creencias.
- El **componente afectivo** tiene que ver con los sentimientos hacia el objeto de la actitud.
- La **predisposición para la acción**.

En definitiva, este conjunto de elementos o dimensiones de variables subjetivas conforman concepciones culturales complejas que surgen en relación a los procesos perceptivos, cognitivos y simbólicos propios del ser humano. De acuerdo a ellos se opta por determinados cursos de acción, se juzgan situaciones, se evalúan, positiva o negativamente objetos. Representando visiones culturales que se traducen en opciones selectivas que permiten dar significado a las acciones y discernir, por ejemplo, lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo, lo justo de lo injusto, o conveniente de lo inconveniente, lo apropiado de lo inapropiado.

Se trabaja con el concepto de representaciones porque a partir del mismo resulta factible explorar las creencias, expectativas y valoraciones asociadas a la universidad. Se parte del supuesto de que dichas representaciones funcionan como esquemas de interpretación de la realidad y, como consecuencia, de orientación de la acción.

1.4. Las representaciones sociales

Las representaciones sociales son consideradas conocimientos del sentido común que se construyen en la cotidianidad, mediante los procesos comunicativos. Moscovici (1979) sostiene que las representaciones sociales son un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible su realidad, se insertan en un grupo y en una relación cotidiana de intercambios.

Elas identifican un proceso mental de construcciones socio-cognitivas propias del sentido común, que pueden definirse como un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado (Abric, 1994). “Estos elementos están organizados y estructurados de manera tal que constituyen un tipo particular de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una intencionalidad práctica y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet, 1989, p. 36).

En este sentido, las representaciones sociales se relacionan con el saber del sentido común, funcionando como instrumento de lectura de la realidad y, guía para la acción y constituyéndose en sistemas de significaciones sociales. Así, se pueden entender desde una doble modalidad:

- Por un lado, como un modo de conocimiento y reproducción mental de las características del objeto de representación.

- Por otro, como una forma de pensamiento social que estructura las comunicaciones y los comportamientos de los miembros de la comunidad.

Cabe aclarar, que las representaciones no ocurren de manera independiente en cada persona como un ente aislado, ni tampoco surgen *a priori* o aisladas de la práctica social y de la experiencia concreta de cada uno, sino que están contenidas en los patrones temporales que emergen desde diversas interconexiones biológicas, sociales y culturales entre la gente y su entorno.

Las características básicas que caracterizan las representaciones sociales son cinco

según Jodelet (2000):

- Remiten al conocimiento de sentido común;
- Se engendran y comparten socialmente;
- Son sistemas de significaciones, imágenes, valores, ideas y creencias;
- Permiten a los actores interpretar y actuar en la realidad cotidiana;
- Sirven de guía para las acciones y orientan las relaciones sociales. (p.10)

Los componentes de las representaciones sociales son tres (Moscovici, 1979):

- *La información.* Es la organización o suma de los conocimientos poseídos a propósito de un objeto social. Conocimiento que muestra particularidades en cuanto su cantidad y su calidad.

El origen de la información es, asimismo, un elemento a considerar pues la información que surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que una persona desarrolla en relación con él, tiene unas propiedades bastante diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social.

- *El campo de la representación* expresa la organización del contenido de una representación, la jerarquización de los elementos que configura el núcleo de la representación. Se visualiza así el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginarias del objeto de representación. En suma, constituye el conjunto de actitudes, imágenes, creencias y valores presentes en una representación social.

- *La actitud* es la dimensión que expresa la orientación favorable o desfavorable de la conducta frente al objeto de representación. Se puede considerar como el componente más aparente, fáctico y conductal de la representación.

Tal como indica Moscovici, la actitud representa el componente evaluativo de las representaciones y deriva de los valores y normas del grupo de referencia. Estos filtran los elementos a partir de los cuales se construye la representación.

La actitud es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones, expresa el aspecto más afectivo de la representación por ser la reacción emocional acerca del objeto, se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén, es la más frecuente de las tres dimensiones y quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, las personas se informan y se representan una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada (Moscovici, 1979, p. 49).

Los elementos cargados valorativamente (núcleo figurativo) se convierten en marcos de interpretación y categorización de nuevos datos, constituyéndose entonces en sistemas de significación central que producen y reproducen creencias, normas e ideas que rigen la vida cotidiana y colectiva de una sociedad. De este modo, las representaciones poseen una dimensión cognitiva (traen a la mente conceptos e interpretaciones), una normativa (atribuye un orden a lo social) y una simbólico-semiótica (significan lo que acontece); que van más allá del ámbito individual y presencial, al inscribirse en procesos colectivos de larga duración (Bonilla y García, 1998).

En definitiva, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta y valora (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud positiva o negativa).

La teoría de las representaciones sociales se integra básicamente por dos procesos sociocognitivo fundamentales: la objetivación y anclaje (Moscovici, 1979). La objetivación que no es otra cosa que transformar lo abstracto en lo concreto. La imagen es objetivada junto con una carga de afectos, valores y condiciones de naturalidad. El anclaje, es el mecanismo de inserción de esas ideas en el cuerpo social. Es decir que el proceso en el que el objeto se inserta en la jerarquía de los valores y se transforma al objeto en marco de referencia y en red de significados. La conjunción de la objetivación y el anclaje tiene como producto el llamado

esquema figurativo que está organizado por los componentes que lo determinan: la idea y la imagen.

Las funciones principales que se le asignan a las representaciones sociales son (Abric, 1994):

- *Función cognitiva*, debido a que las representaciones sociales establecen esquemas de percepción a través del cual los actores individuales y colectivos perciben, comprenden y explican la realidad.

- *Función identificadora*, porque las representaciones sociales definen la identidad social y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Ellas sitúan a los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad que resulta de la interiorización selectiva, distintiva y contrastiva de valores y pautas de significados por parte de los individuos y de los grupos.

- *Función de orientación*, en cuanto que constituyen guías potenciales de los comportamientos y de las prácticas. Y esto es de tres maneras posibles:

- Interviniendo directamente en la definición de la finalidad de la situación;

- Generando un sistema de *anticipaciones* y *expectativas* que implican la selección y filtración de informaciones y de interpretaciones que influyen sobre la realidad para acomodarla a la representación *a priori* de la misma;

- Prescribiendo, en cuanto *expresión de las reglas y de las normas sociales*, los comportamientos y las prácticas obligadas.

- *Función justificadora*, en cuanto permiten explicar, justificar o legitimar a posteriori la toma de posición y los comportamientos.

Toda representación tiene un núcleo central figurativo, compartido por los miembros de un mismo grupo. Los elementos centrales de la representación se organizan y le dan un significado, aceptado colectivamente (Abric, 1994). En consecuencia, las representaciones son parte de la intersubjetividad de los actores, implican significados compartidos y expresan consensos grupales, y si bien tienen un carácter dinámico son a la vez suficientemente estables y susceptibles de inducir conductas.

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, debido a que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (Abric, 2004, p. 12).

1.5. Representaciones sociales de los procesos educativos.

Aproximarse a la realidad educativa para su comprensión, es uno de los desarrollos que ha tenido la teoría de las representaciones sociales en América Latina. En Europa los estudios se han orientado a lograr avances en sus fundamentos y en las estrategias metodológicas de recolección de información, en América Latina ha predominado el interés desde esa perspectiva, por la comprensión de las problemáticas sociales, entre ellas las relacionadas con la educación.

La consideración de las representaciones como modos o formas de conocimiento, como procesos simbólicos relacionados con el mundo y el accionar del hombre en él, permiten comprender los procesos educativos, al ser fenómenos de interacción social profundamente influenciados por el contexto socio-cultural (Casado y Martínez de Taboada., 2000). Por lo cual:

La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica y metodológica apropiada para entender otra faceta de los procesos educativos: el significado que profesores y estudiantes le adjudican a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida,

etc. (...) Las representaciones sociales son una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario) (Piña Osorio y Cueva, 2004, p.15).

Para Casado y Martínez de Taboada (2000) aunque el estudio de las representaciones sociales en el contexto educativo es muy reciente, se constituyen en una vía para explicar los factores sociales que inciden en los procesos educativos y en sus resultados.

Este sentido, desde el análisis de estudios realizados sobre representaciones en el contexto educacional Alves Mazotti (2008) dice que:

Los estudios muestran que cada grupo, cada segmento sociocultural, tiene su conjunto de representaciones sobre diferentes aspectos de su vida, las cuales nosotros, educadores e investigadores, insistimos en no oír. Como grupo socio-profesional, construimos nuestras propias representaciones y, en función de ellas, construimos nuestras prácticas y las imponemos a los alumnos, suponiendo que sabemos lo que es bueno para ellos. Si el conocimiento de las representaciones sociales, las de nuestros alumnos, así como las nuestras, nos pueden ayudar a alcanzar una mayor descentración en lo que se refiere a los problemas educacionales, ya habrá demostrado su utilidad (p. 76).

Al reconocimiento de la importancia de la teoría de las representaciones sociales en la comprensión de la realidad educativa y sus prácticas, se le aúna la relevancia que tiene en los procesos de cambio educativo (Fullan, 2002). Castorina (2012) considera que para que éste tenga lugar, se requiere del abordaje de las representaciones sociales de los sujetos, teniendo en cuenta su influencia en el comportamiento de las personas, en las actitudes hacia los demás y por consiguiente en las dinámicas de las instituciones y los procesos que la caracterizan relacionadas con la formación, la enseñanza y el aprendizaje. En definitiva:

Abordar las representaciones sociales de la experiencia formativa en estudiantes se constituye en una manera que posibilita por un lado, reconocer al estudiante como sujeto y por tanto con voz para intervenir de forma activa en las propuestas que están estructuradas y definidas por los entes gubernamentales y por las instituciones educativas, sobre lo que debe ser su proceso de formación. Por el otro, generar un espacio de reflexión sobre la experiencia vivida en su trayectoria académica, que le posibilite contribuir en dicho proceso y a la vez, aportar a la formación de otros estudiantes y de los mismos docentes en ejercicio, al constituirse sus relatos de vida, en un referente de las mismas prácticas recibidas (Santana Gaitán, 2015, p.7).

Por lo anterior, partiendo de considerar a los estudiantes como sujetos activos es central revelar las representaciones sociales que los alumnos han elaborado respecto a los procesos de enseñanza en su transcurrir en la Facultad a los fines de obtener información significativa que permita mejorar las prácticas educativas.

CAPÍTULO 2. ESTRATEGIA METODOLOGÍA

2.1. Estrategia metodológica

Las representaciones sociales se eligen como concepto y unidad de análisis para conocer las formas en que los estudiantes perciben y dan sentido a las prácticas educativas y como un medio para interpretar y valorar sus opiniones y decisiones durante el proceso educativo (Covarrubias y Martínez Estrada, 2007). Específicamente, el trabajo considera las representaciones sociales que los estudiantes universitarios tienen de los procesos de enseñanza durante su formación universitaria.

Se entiende que las construcciones subjetivas de los alumnos o las representaciones asociadas a las prácticas de enseñanza universitarias develan sus necesidades, creencias y valoraciones y, asimismo, proporcionan la posibilidad de interpretar sus motivos e intereses y asumirlos como actores activos en un espacio universitario que tiene una cultura particular, en la que existen significados socioculturales compartidos.

Por lo cual, el foco se centra en el análisis de las lógicas subjetivas los alumnos. En este camino, el abordaje metodológico es de enfoque cualitativo y la investigación es de tipo descriptiva interpretativa (Yuni y Urbano, 2009) sobre las prácticas de enseñanza universitarias vividas, significadas y valoradas por alumnos de la *ASIGNATURA DE TEORÍA DEL TURISMO Y LA RECREACIÓN* de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sin dudas, los planteamientos cualitativos (...) Resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas.” (Fernández Collado, *et al*, 2006, p. 550).

La materia en cuestión se dicta en el segundo cuatrimestre de tercer año (ciclo profesional) y pertenece al área Pedagógica de Turismo. La misma es correlativa de Introducción al Turismo correspondiente al primer año (ciclo básico) y es correlativa para Política Turística y Planificación de quinto año (ciclo profesional).

Cabe aclarar que se considera que al ser alumnos que se encuentran en la mitad de la carrera tienen, por un lado, la experiencia suficiente para fundamentar sus respuestas y por el otro lado, al quedarles tiempo para concluir sus estudios están más comprometidos y críticos con su proceso de formación universitario.

- Específicamente, el **objetivo general** del trabajo es reconocer las representaciones sociales de las prácticas de enseñanza de los alumnos de Teoría del Turismo y la Recreación de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Los **objetivos específicos** son:

- Revelar las significaciones socioculturales presentes en los procesos de enseñanza universitaria.
- Identificar las expectativas que tienen los alumnos respecto de los docentes y sus prácticas de enseñanza.
- Indagar los intereses y preferencias de los alumnos asociados a los procesos de enseñanza.

Para ello y en función de las dimensiones de las representaciones (cognitiva, valorativa y actitudinal) se plantearon las siguientes preguntas de investigación (Ver tabla 1):

TABLA 1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Categorías	Dimensiones
<i>Creencias y visiones</i>	- ¿Cuáles son los propósitos / metas / motivaciones académicas que tienen los estudiantes universitario de la carrera de turismo? - ¿Cómo son los docentes desde el punto de vista pedagógico en la carrera de turismo según la opinión de los estudiantes? - ¿Cuál es la visión que tienen los estudiantes de turismo sobre las clases en la universidad?
<i>Expectativas y valoraciones y s</i>	- ¿Qué esperan los estudiantes de turismo para su formación profesional?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo conciben los estudiantes una buena práctica docente? - ¿Cómo es un buen docente según la opinión de los alumnos de turismo? - ¿Cómo creen los estudiantes que el docente los puede motivar a aprender?
<i>Intereses y preferencias</i>	- ¿Si los estudiantes pudieran hacer sugerencias o cambios respecto a los docentes, las clases los prácticos, las evaluaciones y la carrera; cuáles serían?

Fuente: elaboración propia

En base a ellas y en función de los objetivos propuestos la técnica seleccionada para generar la información fue la encuesta, por lo cual se diseñó un cuestionario semiestructurado (ver anexo) como instrumento de recolección de datos requeridas para la investigación. El formulario incluyó preguntas abiertas que se agruparon en cinco bloques de preguntas, a saber:

El primer bloque indaga datos personales del encuestado relativos al sexo, la edad, la condición laboral (si trabaja o no) y el número de materias aprobadas para conocer **el perfil de los alumnos** encuestados y obtener información para poder determinar relaciones con el resto de las variables de análisis

El segundo bloque focalizó en aspectos cognitivos asociado a los **significados, creencias y visiones** que forman parte del pensamiento y tienen un valor interpretativo y evaluativo respecto a las prácticas de enseñanza universitarias. Las preguntas del bloque fueron: ¿Cómo son los docentes de la carrera de turismo en la Facultad?; ¿Cómo podrías definir o caracterizar las clases que has recibido en esta facultad?; ¿Cómo es o qué hace un buen docente según tu opinión? y ¿De qué manera, los docentes, podemos motivar los aprendizajes de los estudiantes?

El tercer bloque se centró en cuestiones valorativas de los alumnos como son las **expectativas y valoraciones** que tienen respecto a la carrera, los docentes y sus estrategias pedagógicas. En este caso las interrogaciones fueron: ¿Qué es lo que quisieras lograr como estudiante Turismo? y ¿Qué esperas obtener para tu formación profesional durante tu paso

por la facultad? y también se le solicitó que Describiera una clase, experiencia o actividad que recuerde como significativa y memorable para tu aprendizaje.

El cuarto bloque relevó los *intereses y preferencias* respecto a la carrera, los docentes y las prácticas de enseñanza. Para ello se preguntó *qué cambiarían si pudieran de: los docentes, las clases, los prácticos, las evaluaciones y la carrera.*

Por último, se incluyó un bloque abierto para comentarios u observaciones que los alumnos estiman pertinente realizar.

El cuestionario se aplicó durante el segundo cuatrimestre del 2016 y 2017 a cincuenta y uno (51) alumnos de la asignatura Teoría del Turismo y la Recreación. El mismo fue presentado en el aula, pregunta por pregunta a los fines de hacer las aclaraciones pertinentes sobre lo que se estaba indagando.

Luego, se elaboró una base de datos, ordenada y sistematizada, con la información recogida en las encuestas. Finalmente, se analizaron e interpretaron los datos y se elaboraron los resultados. Los mismos permitieron conocer, comprender y dar voz al modo en que vivencian y significan los alumnos las prácticas educativas.

Asimismo, son una fuente de información útil para los docentes de la carrera de turismo aportando elementos para reflexionar, tomar decisiones y ajustar las estrategias de enseñanza¹ en asociación con las motivaciones, intereses y preferencias de los estudiantes y contribuir a su posible transformación.

Cabe aclarar que el Plan de Estudios 2005 de la Licenciatura en Turismo de la Facultad está siendo revisado y modificado por lo cual la información generada representa un insumo significativo.

¹Se entiende como estrategias de enseñanza al conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que queremos que nuestros alumnos comprendan (Anijovich *et al.*, 2009).

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS E INTERPRETACION DE DATOS

A continuación se presentan los resultados del análisis de los 51 cuestionarios aplicados entre 2016 y 2017 a alumnos de Teoría del Turismo y la Recreación de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

3.1 El perfil de los alumnos

Respecto al perfil de los encuestados se indago sobre el sexo, la edad, la cantidad de materias aprobadas y su condición laboral, específicamente si trabajaban o no además de estudiar.

- **Sexo**

El sexo de los alumnos que contestaron voluntariamente el cuestionario es mayoritariamente femenino, obteniendo 44 de las 51 encuestas recibidas de alumnas y sólo 4 de alumnos. Y 3 casos sin contestar la edad. Cabe destacar que en la carrera de turismo ha predominado significativamente siempre el cupo femenino sobre el masculino. Aunque en los últimos años viene creciendo el cupo masculino.

- **Edad**

La edad de los estudiantes encuestados se ha agrupado en tres segmentos a saber: 37 alumnos se ubican en el segmento de 20-23 años; 12 pertenecen al segmento 24-27 años y solamente 2 alumnos son mayores de 28 años.

- **Condición laboral**

Respecto a su condición laboral, 26 alumnos declararon que no trabajan y 24 que si trabajaban además de estudiar. Y un encuestado no contesto la pregunta. La proporción entre ambas condiciones laborales se puede apreciar que es equivalente.

- **Materias aprobadas**

La cantidad de materias aprobadas por los encuestados se agruparon en:

- hasta 19 materias aprobadas con una cantidad de 24 estudiantes
- entre 20 a 25 materias aprobadas con una cantidad de 12 estudiantes
- Más de 25 materias aprobadas con una cantidad de 12 respuestas obtenidas en este segmento

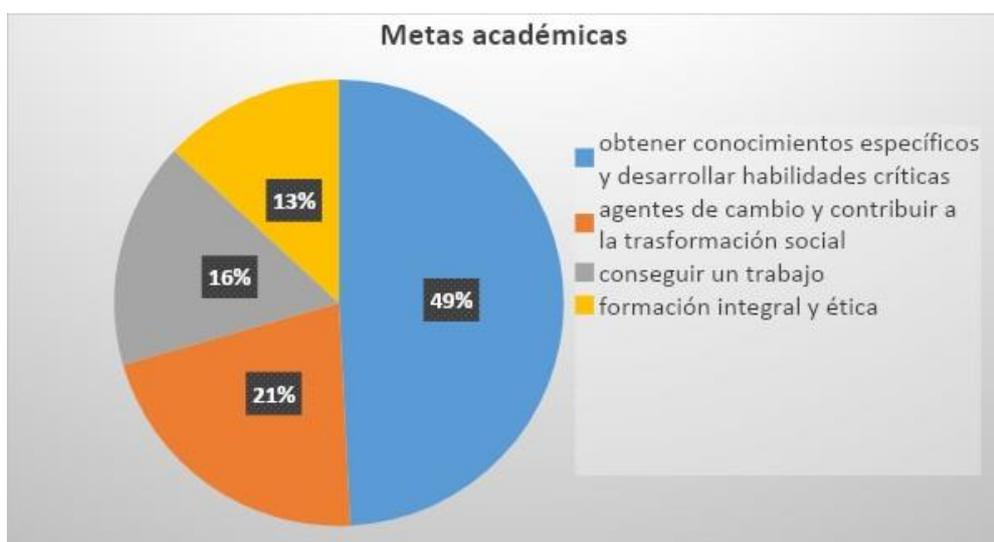
Cabe destacar que se obtuvieron tres casos sin respuesta de materias aprobadas

3.2 Metas, creencias y visiones de los alumnos

- **Las metas académicas**

Para conocer las metas académicas de los estudiantes de la Licenciatura en Turismo se preguntó abiertamente *¿Qué es lo que quisieras lograr como estudiante de turismo?* Las respuestas obtenidas se agruparon en cuatro categorías a saber (Ver gráfico 1):

GRÁFICO 1: METAS ACADÉMICAS.



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, están los estudiantes que expresaron como propósito académico **obtener conocimientos específicos de la disciplina y desarrollar habilidades críticas** (49,2%). Más detalladamente, de ellos el 53,3% manifestó que tenía como meta la adquisición de herramientas, técnicas, habilidades y capacidades requeridas para ser un buen profesional y el 46,7% se refirió al propósito de lograr conocimientos referentes a la carrera de turismo. A modo de ejemplo se encuentran las siguientes expresiones: *“lograr tener la más amplia capacitación posible a cuanto a temáticas sobre turismo y afines. Tener capacidades participativa, crítica y proactiva”*, *“lo que quisiera lograr, es poder aprender a contar con las herramientas necesarias para poder aplicarlas a un futuro, es mi etapa como profesional. También poder crear y pensar en proyectos que sean viables y se puedan desarrollar”*.

En segundo lugar, expresaron tener la meta de convertirse en **agentes de cambio y contribuir a la transformación social** (21,3%) hacia un mundo con más sustentable. En este sentido se encuentran enunciaciones como : *“Lograr un cambio positivo en la conciencia de la sociedad sobre el medio ambiente (respecto al efecto negativo que estamos teniendo sobre él), lograr que mayores porciones de tierra se preserven y conserven”*, *“lo que quisiera lograr es generar conciencia de que la actividad turística es mucho más compleja que viajar , sino que tienen otros factores importantes que deben ser conocidos y explicados para generar una buena calidad de turismo y uso del tiempo libre”*. *“...aunque sea mínimamente generar un cambio positivo en la comunidad donde me desempeñe.---”*.

En tercer lugar, están motivados académicamente por recibirse y **conseguir un trabajo** (16,4%). En cuarto y últimos lugar, manifestaron que tenían la meta académica de obtener una **formación integral y ética** (13,1%) *“aprender y formarme tanto personal como profesionalmente”*, *“También desarrollarme personal y profesionalmente, entiendo la huella que la universidad deja en la personalidad”*.

- **Creencias sobre los docentes**

A los fines de relevar las creencias que tenían los estudiantes sobre los docentes de la carrera de turismo se les consultó: *en su opinión ¿Cómo son los docentes de la carrera de turismo en la Facultad?*

Las respuestas obtenidas donde los alumnos caracterizaban a los docentes de la carrera de Licenciatura en Turismo permitieron establecer que (Ver gráfico 2):

GRÁFICO 2: CREENCIAS SOBRE LOS DOCENTES.



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, los docentes de turismo fueron considerados personas **con buena predisposición y trato amablemente a los alumnos** (20,6%). Se obtuvieron a modo de ejemplo, las siguientes respuestas: “Los docentes de la carrera son en su mayoría muy simpáticos, generan buenos climas de clases y permiten que aportemos, nos saquemos duda”, “en general me parecen correctos, atentos y serviciales. Como toda persona tienen sus pros y sus contras, pero siempre están con la mejor predisposición”

En segundo lugar, se obtuvo con el mismo porcentaje de respuesta que los docentes transmiten su **pasión por la carrera** (19,1%), con respuestas como “la mayoría son muy dedicados y transmiten sus conocimientos con pasión y amor a lo que hacen”, “en general, los docentes suelen demostrar en sus clases el amor que tienen por la carrera, dan clases con ganas y saben transmitir su afán generando interés en los estudiante”. Y, también, se los caracterizó a través de la **diferenciación entre los docentes de turismo y los de otras carreras** (19,1%). Entre las diferencias que enunciaban describían a los docentes de las asignaturas exclusivas de turismo como más predispuestos y que daban clases más dinámicas y que los docentes de las materias en comunes con otras carreras eran más fríos, distantes y estructurados. Algunos extractos de los relatos son: “dentro de la carrera hay dos tipos de docentes. Por un lado, aquellos comunes a todas las carreras, quienes muchas veces nos

subestiman y hasta desconocen nuestro plan de estudios. Y por otro, aquellos propios de turismo, quienes tienen a ser más cálidos, claros al expresarse y que dentro de las aulas construyen espacios de debate y opinión con confianza e informalidad.”, “Las materias genéricas o que son más propias de las ciencias económicas, tienen docentes más fríos o rígidos en cuanto al dinamismo de las clases. Las materias propias de la carrera tienden a ser más dinámicas y hasta incluso mucho más creativas al momento de desarrollar las clases, tanta teóricas como prácticas.”

En tercer lugar, describían a los docentes como personas **capacitadas e idóneas** (13,2%) sobre la disciplina. Se encuentran respuestas como: *“son idóneas y saben mucho sobre las materias dadas”, “considero que hay muchos docentes que poseen amplios conocimientos y una vasta experiencia”*

En cuarto lugar, aparece la primera descripción con impronta negativa donde dicen que les **falta pedagogía y dinamismo** para dar las clases (10,3%). Se registran relatos como. *“... deberían perfeccionarse pedagógicamente para que las clases sean más fluidas y fructíferas”*

Luego, aparece la visión de los docentes como personas que **fomentan la participación y la reflexión** (8,8%) de sus estudiantes. Por ejemplo se obtuvieron respuestas como: *“...en general te permiten la posibilidad de participación y deseo de que los alumnos abramos la mente a cuestiones que no hemos pensado...”* y *“Te dejan dar opinión y pensar de la manera que creo...”*

En menor medida, están quienes los asocian a **personas estructuradas y autoritarios** (2,9), encontrando relatos de este tipo *“algunos docentes se apegan a las estructuras y centran sus esfuerzos en que aprendamos contenidos de memoria”* y *“algunos son muy cerrados y estructurado.”*

Finalmente, se agrupo en la **categoría otras respuestas** (5,8) las respuestas únicas obtenidas como que los docentes de la carrera de turismo son *impuntuales* respecto al horario de inicio y finalización de clases, que suelen ser personas muy *subjetivos* en relación un exceso de interpretación y perspectiva tomada frente al contenido que brindan en las clases y que en

varias ocasiones los docentes de la misma asignatura se contradicen y, por último, son caracterizados como docente que se centran en *relatar experiencias personales* asociadas a la profesión .

- **Visión sobre las clases**

Para relevar la visión que los alumnos de turismo tienen de las clases se le consultó a través de una pregunta abierta: ¿Cómo podrías definir o caracterizar las clases que has recibido en esta facultad?

El análisis respuestas obtenidas permitió agruparla en las siguientes categorías (Ver gráfico 3):

GRÁFICO 3 : VISIÓN DE LAS CLASES.



Fuente: elaboración propia

En mayor medida, las clases fueron descritas como *estructuradas y monótonas* (41,2%), destacando la fuerte asociación de las mismas al mucho uso del Power Point que hacen los docentes dando como resultado clases muy teóricas y aburridas. Algunas respuestas obtenidas, a modo de ejemplo, son: “Monótonas, *Power Point* y nada más.”, “*profesores leyendo un Power Point*”, “*algunas (sobre todo las teóricas) las encuentro muy estructuradas, monótonas, se dedican a leer Power Point/filminas. En mi opinión la lectura en clase no la vuelve dinámica y genera no solo falta de dinamismo sino pocas ganas de asistir, Tal vez demasiado teóricas y con mal uso de Power Point.*”

Luego, las clases son caracterizadas como **participativas** (19,6%), también como **instancias de aprendizaje** (13,7%) y como **espacios didácticos y creativos** (11,7%). Algunas expresiones fueron: *“una característica que tienen en común la mayoría de nuestras clases es que nos hacen participar mucho en clase e interactúan tanto con los profesores como con nuestros compañeros. A diferencia de otras carreras, tenemos muchos trabajos grupales y exposiciones que nos hacen relacionarnos entre todos.”*, *“Interesantes, entretenidas, creativas y muy educativas”*

Por último, se hace una descripción por comparación por **diferenciación entre las clases de turismo y las otras clases de la carrera** (7,8%). Las primeras más interesantes y didácticas y las otras clases no específicas de la carrera de turismo más aburridas y frías y bajo la categoría **otras respuestas** (5,8%) se agrupan las respuesta que describen las clases de los primeros años como más teóricas y menos relacionadas al turismo y también como espacios que ayudan a entender los textos.

A modo de síntesis se puede reconocer algunas **significaciones socioculturales** presentes en las representaciones sociales de los encuestados a partir de la identificación de sus metas académicas y las visiones y creencias que poseen de las clases recibidas y docentes de la carrera de turismo.

Respecto a las metas académicas que motivan las prácticas educativas de los alumnos, estas se asocian mayoritariamente a metas de aprendizaje de la disciplina con foco especial en la adquisición de competencias y el deseo de formarse integralmente como profesionales y personas durante su paso por la universidad. Luego, un tercio de los encuestados aproximadamente expreso tener metas de resultado a futuro asociadas principalmente a poder impactar positivamente en las comunidades que intervengan a través de su ejercicio profesional con compromiso social y por último en la obtención de un trabajo como medio de subsistencia.

Las visiones y creencias referidas a los docentes de la carrera y clases recibidas se complementan entre sí, destacándose entre las positivas la buena predisposición y trato amable de los docentes de la carrera de turismo principalmente, la pasión e idoneidad que demuestran en sus clases y el fomento de la participación y reflexión por parte de los alumnos. Los mismos representan aspectos asociados a lo que hacen los buenos docentes y que motivan y favorecen

los aprendizajes. Las percepciones más negativa de las prácticas educativas recibidas por los docentes son clases áulicas estructuras y monótonas con mucha lectura de Power Point, que reproduce literalmente la bibliografía de la asignatura y en menor proporción pero asociado la falta de pedagogía y dinamismo de los docentes. Cuestiones que propician el rol de un alumno pasivo receptor de información.

3.3 Expectativas y valoraciones

- **Expectativas de formación**

A los fines de relevar sus expectativas de formación se les indago abiertamente *¿Qué esperas obtener para tu formación profesional durante tu paso por la facultad?* Las respuestas obtenidas indican que (Ver gráfico 4):



Fuente: elaboración propia.

Principalmente, esperan obtener **conocimientos específicos y habilidades críticas** (68,2%). Dentro de estas respuestas se puede desagregar en quienes esperan obtener *herramientas y capacidades* (46, %), los que esperan ambos resultados *conocimientos y habilidades* (31,1%) y los que solo manifestaron esperar conseguir *conocimientos* (22,2%). Entre las respuestas de esta categoría figuran: *“Adquirir conocimientos y técnicas que nos permitan tomar decisiones en el contexto futuro del turismo - comprender las implicaciones del turismo en todas sus dimensiones”*, *“Herramientas técnicas que hacen al profesional en turismo. Habilidades comunicativas, orales y críticas, para desenvolverme en mi ámbito profesional. Criterio y decisión para la revolución de conflicto”*.

Luego, las expectativas manifestadas son de obtener una *formación integral* (15,1%) asociada a la consecución de un perfil profesional ético

En menor proporción aparecen las expectativas de **desarrollo personal** (7,6%), **obtener contactos profesionales** (6%) para futuros trabajos y **lograr experiencia** en el ejercicio profesional (3%).

- **Valoración de una buena práctica pedagógica**

Con la intención de reconocer las valoraciones de los alumnos sobre las prácticas educativas recibidas se le pidió a cada uno de los encuestados que *describa una clase, experiencia o actividad que recuerde como significativa y memorable para tu aprendizaje.*

El análisis de las respuestas obtenidas permitió establecer que las prácticas pedagógicas que más significativas y memorables les resultan a los estudiantes son (Ver gráfico 5:)

GRÁFICO 5: BUENA PRÁCTICA DOCENTE.



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, las que representan **viajes y salidas fuera del aula** (35,6%), con especial mención del viajes de estudios de la asignatura de Recursos Naturales . Las respuestas obtenidas fueron de este tipo: *“todos los viajes y actividades realizadas fuera del aula me sirvieron mucho para entender los conceptos trabajados en clase”, “una de las experiencias más relevantes, fue el viaje que realizamos en la catedra de recursos naturales a sierra de la ventana. En este viaje no solo aprendimos cosas nuevas y afianzábamos conocimientos, sino que nos afianzamos como grupo, por lo tanto fue una experiencia muy linda.”*.

En segundo lugar, actividades que contengan **tareas de investigación, integración de contenidos y presentaciones creativas libres** (20,8%) de los alumnos. En la mayoría de las respuestas obtenidas se referenciaban este tipo de consigan con las actividades pedagógicas de las asignaturas de Espacios Turístico y de Teoría del Turismo y la Recreación. Ejemplo: *“recuerdo un trabajo integrador de fin de catedra en donde se nos impuso como consigna ser creativos. El mismo debería integrar todos los contenidos vistos o elegir alguno particular, el modo de hacerlo fue mediante un video. Esta experiencia no solo nos permitió internalizar los contenidos, sino también fue muy divertida su realización. Hoy, después de dos años vuelvo a verla cada tanto”, “desde mi experiencia personal recuerdo como muy significativa las exposiciones orales de las actividades pedagógicas de espacios turísticos, donde se podía usar la creatividad para exponer el tema utilizando medios audiovisuales, llevando comida típica de la región y pudiendo ambientar el salón de acuerdo al tema”*.

En tercer lugar, aparecen las **clases de los profesores destacados** (13,5%) por su pasión, por su forma especial de explicar y por hacer las clases espacios de encuentro entretenido y llevadero. Cabe hacer mención de algunos profesores destacados que ellos nombran como el profesor Giménez, el profesor Estrella y al de sociología aplicada como mencionan en referencia al profesor Corbacho. Entre los relatos de los alumnos se encuentran estas citas: *“Las clases de Estrella con Piglia en Historia (IyII) profesores que se iban complementando con distintos aportes y siempre daban ganas de ir a las clases y las lecturas se hacían más fáciles porque su forma de explicar y de tratar a los alumnos lograba que interesen las clases y algunos temas nos despiertan interés.”*, *“No tiene gran relación con el turismo pero las clases de Giménez y Estrella de la catedra de historia me marcaron para el resto de mis cursadas y son punto de comparación con los demás docentes por la pasión y el esfuerzo que le ponen a sus clases”, “las clases de sociología aplicada con el profesor que*

se jubilo fue lo mejor , se entendía todo, no necesitaba Power Point, Un lujo haber cursado con él.”

En cuarto lugar, aparecen las **actividades recreativas** (10,7%) con finalidad pedagógica pero con espíritu lúdico. Ejemplificando con rol play y Kahoo que es un juego virtual de preguntas y repuestas por tiempo.

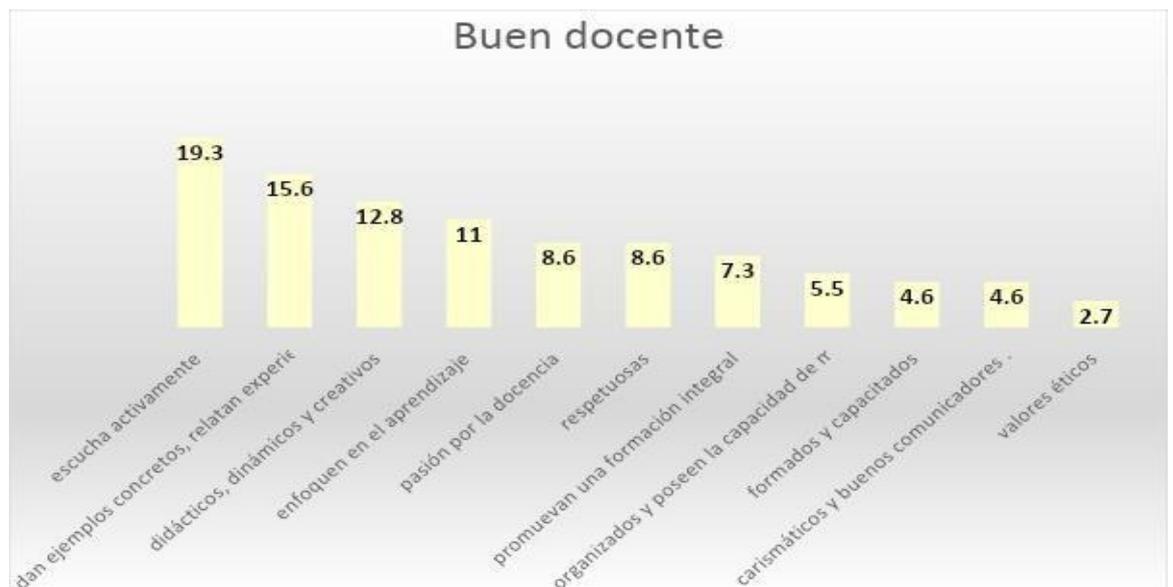
En quinto lugar, aparecen los **videos y fotos** (5,1%) como soporte visual importante que recuerdan significativas para las prácticas educativas memorables

Finalmente, se agruparon bajo las categorías **otras respuestas** (6,7%) casos aplicados, practicas socio comunitarias, organizar eventos.

● Valoración de un buen docente

Con el objetivo de examinar la valoración de los estudiantes sobre los buenos docentes se preguntó *¿Cómo es o qué hace un buen docente según tu opinión?* Las respuestas obtenidas fueron varias y revelan que para los estudiantes un buen docente es, en orden de cantidad de menciones, quien (Ver gráfico 6):

GRÁFICO 6: BUEN DOCENTE.



Fuente: elaboración propia

Escucha activamente (19,3%) a sus alumnos, brindando espacios de participación y comunicación bilateral. La escucha activa se refiere a incorporar la voz del estudiante en la clase, inferida de respuestas de este tipo: *“interesado en la opinión y el aporte de sus estudiantes y que rompa con el esquema de “yo se mas que vos y sos una nota”*”, *“es el que escucha y toma en cuenta criticas de sus alumnos, para mejorar como docente.*

Dan ejemplos concretos, relatan experiencias y relacionan los contenidos (15,6 %) durante sus clases. Cuestiones que favorecen el entendimiento de los objetivos pedagógicos de los contenidos brindados. A modo de ejemplo se encuentra esta respuesta: *“Que sepan, pero no sólo de su materia, que pueda asociar los conceptos con otras materias y especialmente, a la realidad, que puedan dar ejemplos y que no esté encerrado en un sólo método de enseñanza”*.

Son **didácticos, dinámicos y creativos** (12,8%) características asociadas a los profesores que no usan Power Point y que trascienden una clase tradicional. Por ejemplo, una respuesta obtenida fue: *“No utiliza Power Point como puro contenido teórico, es dinámico, ejemplifica con la realidad, capta la atención de los alumnos, haciéndolos participar. Te conscientica y deja reflexionando sobre determinado tema”, “buscar cortar con la rutina de las clases tradicionales”*.

Se **enfocan en el aprendizaje** (11%) se centran y preocupan porque los alumnos se interesen y entiendan y no solamente en dar el contenido estipulado en el plan docente de trabajo. *“se preocupa porque todos entiendan los temas, explicándolos cuantas veces sean necesarias”*.

Poseen **pasión por la docencia** (8,6%) demuestran el amor y compromiso por su profesión y su materia.

Son personas **respetuosas** (8,6%) con los alumnos y con los horarios de cursada de la asignatura, tanto de inicio como de finalización.

Promuevan una formación integral (7,3%), generando conciencia y capacidad reflexiva de los estudiantes y no se enfocan en que repitan el contenido de clase si no que piensen y pueden argumentar, relacionar y aplicar.

Son **organizados y poseen la capacidad de manejar el tiempo** (5,5%) Están **formados y capacitados** (4,6%) para dar la asignatura correspondiente. Y además, son **carismáticos y buenos comunicadores** (4,6%). Tienen **valores éticos** (2,7%) y lo reflejan en tener un trato justo y humanos con sus alumnos.

- **Motivación del proceso de aprendizaje**

Para saber qué es lo que los motiva se les pregunto en forma abierta ¿De qué manera, los docentes, podemos motivar los procesos de aprendizaje de los estudiantes?

Los resultados obtenidos permiten saber que los alumnos consideran como aspectos motivantes de sus procesos de aprendizaje los siguientes aspectos (Ver gráfico N° 7):

GRÁFICO 7: MOTIVACIÓN.



Fuente: elaboración propia

Principalmente, manifestaron que les genera mucho interés para aprender cuando los docentes **contextualizan, ejemplifican y explicitan de los objetivos pedagógicos y la aplicabilidad del contenido** (33,9%). Una respuesta de ejemplo sería: *“la mejor manera es mostrando como la teoría y conceptos elaborados en las clases pueden plasmarse en la realidad cercana al alumno. Explicando de qué manera en el futuro (y/o presente) vamos a poder aplicarlo y lograr algo con ello”*

También, expresaron que las **clases dinámicas, creativas e innovadoras** (28,8%) son muy motivantes y generan ganas de asistir e involucrarse activamente. Entre las repuestas de los alumnos se encuentran las siguientes: *“Haciendo clases dinámicas, generando interés a partir de formas de abordar la teoría que resulten interesantes. Un mismo contenido puede generar interés y motivar o producir totalmente lo opuesto. Según como se lo aborde”, “con actividades que no sean tediosas, sino que sean creativas y que el alumno pueda innovar. Romper con los esquemas de clase típica.”*

Asimismo, el **clima áulico y el vínculo docente- alumnos** (22%) les es un factor que genera una mayor predisposición, amabilidad y confianza docente- alumno y propicia la motivación, facilitando la vinculación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre las expresiones se puede mencionar: *“Mostrar interés en que los alumnos aprendan y se sientan cómodos en el aula para expresar sus dudas e inquietudes.”*

En menor medida, las **salidas del aula** (6,2%) es una práctica que les gusta y motiva para aprender.

Como síntesis del apartado, se infiere que los alumnos poseen principalmente **expectativas** de resultado de su proceso de formación académica asociadas a obtener una buena enseñanza que contemple la adquisición de conocimientos en el sentido epistemológico de la disciplina, el desarrollo de competencias en relación al saber hacer en los territorios de intervención y la educación en valores asociada a lo moral y que permita pensar el qué y para qué de lo que hacen y las consecuencias de su ejercicio profesional. Y asimismo, en menor medida, expectativa de consecuencia como desarrollarse como individuos y obtener experiencia y una red de contactos profesionales, lo que remarca la importancia y la valoración de generar posibilidades de prácticas profesionales durante la carrera.

Los aspectos que valoran positivamente y que representan condiciones que desearían encontrar en las prácticas educativa y los docentes para enriquecer y motivar sus procesos de aprendizaje son de índole: *pedagógicas* apreciando la contextualización, ejemplificación y relación de los contenido, las prácticas educativas dinámicas, creativos y lúdicas y las salidas del aula; y también *afectivas* valorando el trato amable y respetuoso, la receptividad de las opiniones y la presencia de pasión en los docentes.

Si se cruzan estas preferencias con las visiones de las prácticas educativas obtenidas se registra correspondencia en el vínculo afectivo existente entre los docentes y alumnos y en menor medida en la presencia de pasión y el fomento a la participación como rasgo apreciado y otorgado. Y no se registra correspondencia en la pretensión de prácticas creativas y clases dinámicas que generen entornos para el aprendizaje crítico y la percepción de clases tradicionales de transición lineal de información.

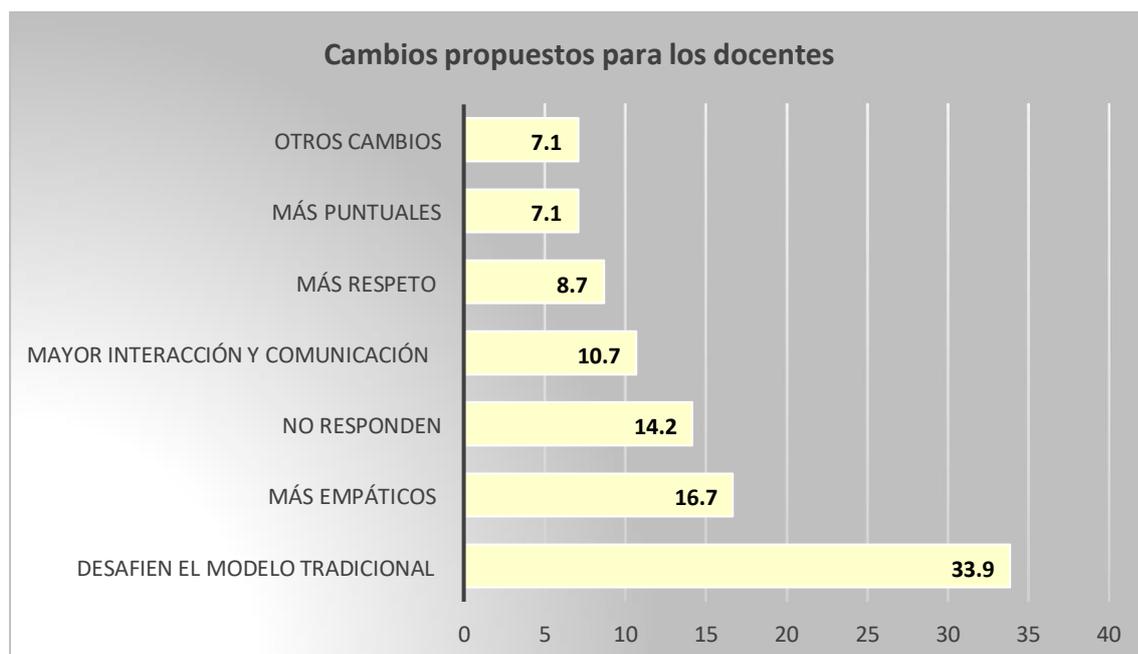
3.3 Intereses y preferencias

Para poder establecer los interés y preferencias de los alumnos de turismo se les pregunto abiertamente : ¿ Qué cambiarías si pudieras? , de los docentes, las clases, los prácticos, las evaluaciones y de la carrera.

Cabe destacar que en este último bloque de preguntas se observan la mayor cantidad de respuestas vacías. Es decir sin responder, quizá por ser muy extenso el cuestionario o quizá porque se reiteraba el contenido de las respuestas a expresar con algunas ideas o opiniones expresadas anteriormente.

- **Cambios propuestos para los docentes**

Respectos a los docentes de la carrera de turismo los alumnos expresaron como preferencia que (Ver gráfico 8):

GRÁFICO 8: CAMBIOS PROPUESTOS PARA LOS DOCENTES.

Fuente: elaboración propia.

Principalmente, les gustaría que docentes que *desafiaren más al modelo tradicional* (33,9%), que logren romper con la monotonía y sean más didácticos en sus clases. En varios casos se sugirió exceder la lectura del Power Point. Luego, expresaron que preferían, docentes *más empáticos* (16,7%) con los alumnos que generen un vínculo más cercano docente – estudiante.

Dentro de los alumnos *no respondieron* esta consulta se registraron el 14,2%.

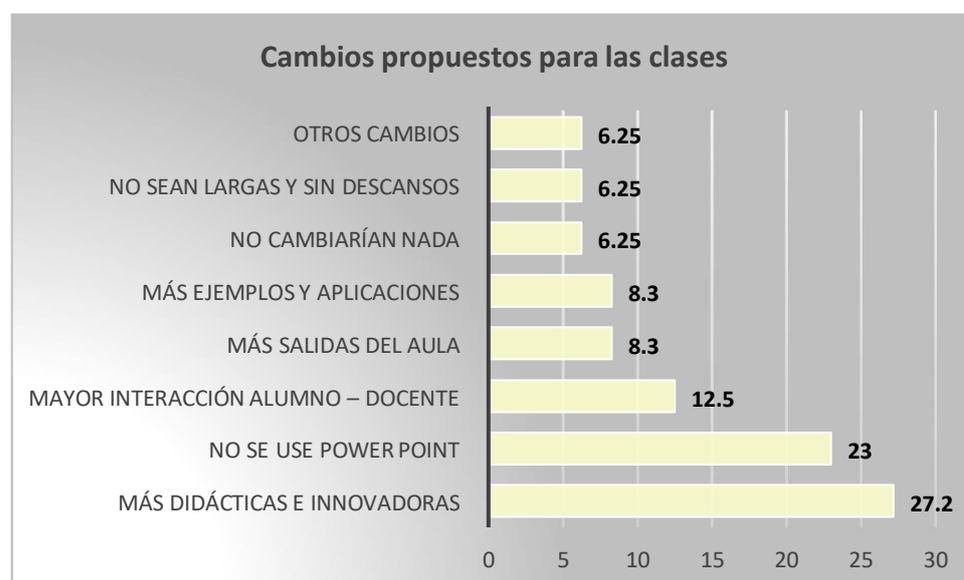
En menor medida, los alumnos manifestaron el deseo de que los docentes promuevan *mayor interacción y comunicación* (10,7%). Seguidos por aquellos que planearon que les gustaría que aquellos docentes que no son turismo más *respeto* (8,7%), expresando que no los subestimen, que deberían conocer su plan de estudio y tener algún conocimiento de la disciplina.

Asociado al respeto expresaron que quisieran que los docentes, en general, sean *puntuales* (7,1%). Y, por último, bajo la categoría *otros cambios propuestos* (7,1%) se registraron las siguientes opiniones: que los docentes de las mismas asignaturas tengan más comunicación entre ellos, que los docentes sean más exigentes con los alumnos y que también demuestren más ganas de dar clases.

- **Cambios propuestos para las clases**

Los cambios que los alumnos harían en las clases si pudieran son que (Ver gráfico 9):

GRÁFICO 9: CAMBIOS PROPUESTOS PARA LAS CLASES.



Fuente: elaboración propia.

Primero proponen clases *más didácticas e innovadoras* (27,2%). Luego y en relación a la innovación deseada manifestaron directamente que *no quieren más Power Point* (23 %) en las clases. Algunos ejemplos serían: “*más dinámicas, poner imágenes o videos para llamar la atención del alumno. Porque a veces si es sólo hablado o con Power Point son monótonos, los alumnos tendemos a dispersarnos.*”, “*sobre todos las teóricas, que no esté permitido leer el Power Point. Las filminas como apoyo de clase si, como la clase misma no.*”, “*cambiaría algunas formas de dar clases. Me opongo al Power Point donde el docente lee las filminas que llevo las va pasando. Prefiero la interacción docente-alumno*”, “*el exceso de Power Point repetitivo para dar las clases*”.

En menor medida expresaron el deseo de *mayor interacción alumno – docente* (12,5%), también que les gustaría tener más *salidas del aula* (8,3%) y que en las clases hay *más ejemplos y aplicaciones de lo conceptual* (8,3%).

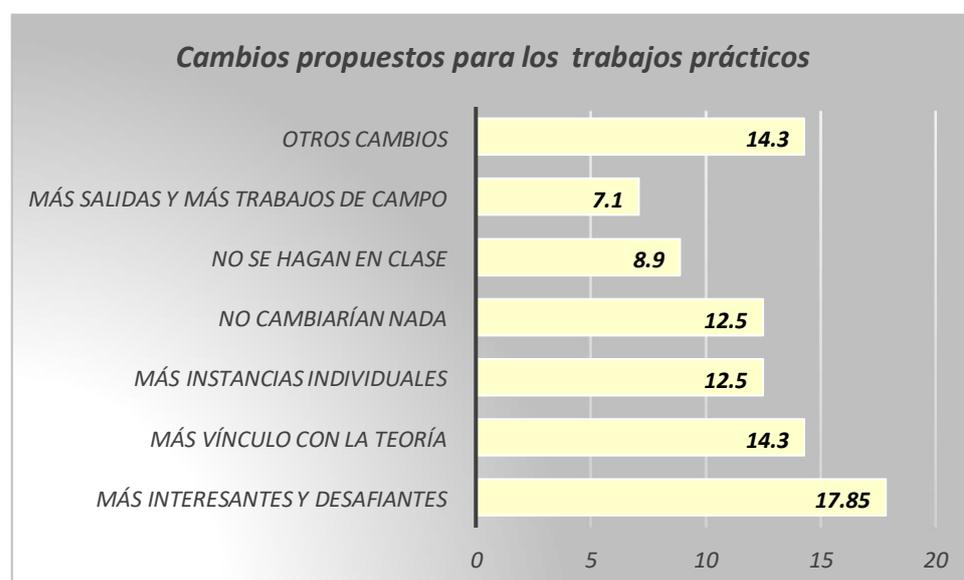
Por último, están quienes expresaron que *no cambiarían nada* (6,25%), los que les gustaría que las clases *no sean largas y sin descansos* (6,25%) y las opiniones agrupadas en

la categoría **otros cambios propuestos** (6,25%) donde se concentraron las respuesta de asistencia obligatoria, la separación no tan tajante teoría práctica y en las algunas asignaturas menos contenido o más clases.

- **Cambios propuestos para los prácticos**

Respecto a los trabajos prácticos los alumnos declararon las siguientes preferencias (Ver gráfico 10):

GRÁFICO 10: CAMBIOS PROPUESTOS PARA LOS TRABAJOS PRÁCTICOS.



Fuente: elaboración propia.

Que los trabajos prácticos presentados a lo largo de la carrera sean **más interesantes y desafiantes** (17,85%). También proponen que tengan **más vínculo con la teoría** (14,3%) facilitando su entendimiento. Como ejemplos se puede citar “*Que no sean tan estructurados, que no haya que seguir instrucciones a rajatabla. Que el alumno tenga libertad y poder de decisión para poder llevar adelante el trabajo. Que no todos los grupos tengan la misma consigna, así a la hora de la exposición es más fructífero para todos.*”, “*que exista una interrelación con las clases teóricas ya que en su mayoría suelen presentarse como algo aislado de las clases prácticas. Que se presenten casos que posibiliten comprender aún más las clases teóricas.*”

Respecto a su modalidad, solicitan **más instancias individuales** (12,5%) debido a que en turismo hay mucho trabajo en grupo y en pocas ocasiones trabajos individuales, los cuales quizá plantean mayores desafíos de superación a los alumnos y además no producen las injusticias que a veces existen en los grupos grandes de trabajo.

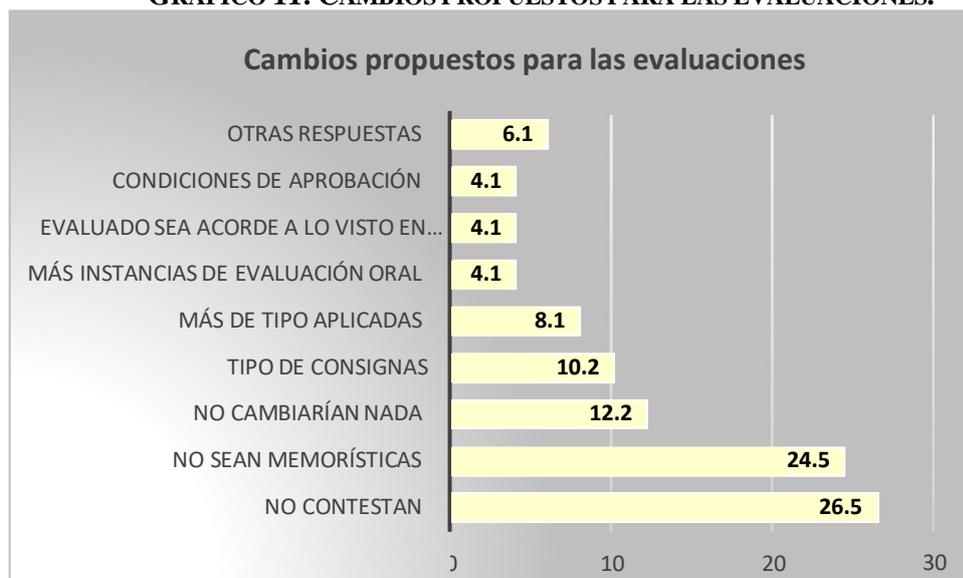
También están los alumnos que expresan que consideran que los prácticos en general están bien encaminados y **no cambiarían nada** (12,5%). Y los que dejaron **sin responder** (12,5%) el cuestionario.

Además, en relación a su modalidad, algunos manifestaron que preferirían que **no se hagan en clase** (8,9%) porque creen que es una pérdida de tiempo. Algunos alumnos contestaron que desearían **más salidas y más trabajos de campo** (7,1%).

Finalmente, varias respuestas obtenidas se agruparon bajo la categoría **otros cambios propuestos** (14,3%) por su dispersión. Algunas, opiniones expresadas son que variarían los grupos, reconsideración las extensiones de los prácticos, que tengan más relación con la realidad, que varíen todos los años y que no haya una división tan tajante teoría- practica.

- **Cambios propuestos para las evaluaciones**

Las modificaciones sugeridas para las evaluaciones por parte de los alumnos son las siguientes (Ver gráfico 11):

GRÁFICO 11: CAMBIOS PROPUESTOS PARA LAS EVALUACIONES.

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los alumnos *no contesta* (26,5%) la consulta. Y también una gran mayoría declaró que desean que *no sean memorísticas* (24,5%). Entre las declaraciones de los alumnos se encuentran los siguientes extractos: “*más flexibilidad, menos pedido de definiciones por autor*”, “*serian ser todas sobre relacionar los contenidos, no sirve aprender de memoria definiciones o conceptos.* “

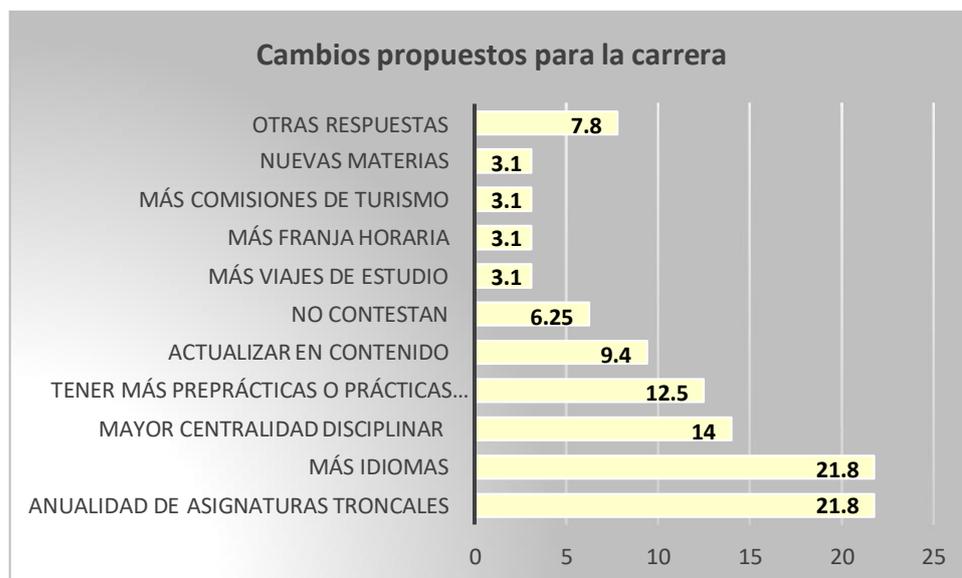
El 12,2% expreso que *no cambiaría nada* de las evaluaciones. Seguido por el 10,2% que manifestó que lo que cambiaría es el *tipo de consignas*, deseando que estas fuesen más claras en relación a su comprensión y variadas en relación al tipo de consignas que contenga una misma evaluación. También, opinaron que les gustaría que las evaluaciones sean más de *tipo aplicadas* (8,1%). En este sentido una respuesta registrada fue: “*que las preguntas generen confusión a la hora de responder y que son muchas veces demasiado específicas de algo que solo nombro alguna vez en clases*”

En menor medida, sugirieron *más instancias de evaluación oral* (4,1%); que el contenido *evaluado sea acorde a lo visto en clases* (4,1%); que se *cambien las condiciones de aprobación* (4,1%) y en categoría *otras respuestas* (6,1%) se incluyó tener más tiempo para realizarlas; que hay clase de revisión de las evaluaciones y que se cumple la normativa (OCA),

- **Cambios propuestos para las carrera**

Respecto a las propuestas realizadas por los alumnos para la carrera se puede mencionar que (Ver gráfico 12):

GRÁFICO 12: CAMBIOS PROPUESTOS PARA LA CARRERA.



Fuente: elaboración propia.

Las dos propuestas principales son la **anualidad de asignaturas troncales** (21,8%) y la inclusión de **más idiomas** (21,8%) a lo largo de la carrera. Por ejemplo: “Hay materias que por la importancia y cantidad de contenidos debieran ser de carácter anual (Teoría del Turismo y la Recreación, Espacios Turísticos Mundiales y también Americanos, entre otras)”, “Agregaría idiomas sin dudarlos. Me parece esencial que un licenciado en turismo tenga o pueda entender diferentes idiomas. Y hoy en día es difícil pagar por lo que creo que la carrera tendría que cubrirlo como asignatura”.

Luego, plantean que las materias de turismo deben tener **mayor centralidad disciplinar** (14%) a lo largo del plan de estudios pero especialmente en el ciclo básico y, paralelamente, algunos manifiestan que las de economía o administración debieran perder centralidad. Entre las respuestas están: “más materias como recursos naturales, menos como funciones organizacionales”, “materias más relacionadas con la geografía, destinos e historia y menos referidas a economía, matemática”

Asimismo, expresan que les gustaría **tener más preprácticas o prácticas profesiones** (12,5%) como por ejemplo “*más salidas, al ámbito laboral y que haya pasantías más relacionadas al turismo y no sólo con ser recepcionista en un congreso acredites las prácticas profesionales. Más carga horaria de prácticas comunitarias*”

En menor medida, plantean que se debiera **actualizar en contenido** (9,4%) de la carrera acorde a las necesidades cambiantes de un Licenciado en Turismo, en especial en relación a la cuestión ambiental.

Por último, están los que **no contestan** (6,25%), los que proponen **más viajes de estudio** (3,1%), **más franja horaria** (3,1%), **más comisiones de turismo**, (3,1%) y **nuevas materias** (3,1%).

Con la categoría **otras respuestas** (7,8%) elaboración de una trabajo final de graduación, mayor instancias de oralidad, mayor exigencia, mayor oferta de materias optativas.

Como síntesis del bloque de preguntas referidas a los cambios propuestos por los alumnos encuestados respecto a las prácticas educativas (clases, trabajos prácticas y evaluaciones), los docentes y el plan de estudio se puede inferir que **sus intereses** y preferencias declaradas se centran en:

Primero, los principales intereses expuestos por los alumnos se relacionan directamente con propuestas de cambios pedagógicos como son innovar y crear nuevas prácticas que trasciendan y desafíen al modelo de enseñanza tradicional y el uso del Power Point como soporte de transmisión lineal de información y las evaluaciones de tipo memorísticas. Cambios que sugieren deben acompañarse de más trabajos de campo, salidas del aula y generación de ejemplos concretos y cercanos como la aplicación de la teoría en las actividades prácticas propuestas. Además, existen demandan se mayor instancias de evaluaciones orales y más trabajos prácticos de carácter individual en la formación a los fines de generar diferentes tipos de desafíos en su formación.

Asimismo, desean cambios respecto a lo vincular declarando que preferirían docentes con más empatía y un trato de respeto acompañado de mayores instancias de interacción y comunicación entre docentes y alumnos. Especialmente se refieren a los docentes de

asignaturas compartidas con las otras carreras de la Facultad.

Específicamente, en relación al plan de estudios los principales intereses de los alumnos encuestados son: la anualidad de las asignaturas más troncales, mayor centralidad de la disciplina con actualización de los contenidos, más idiomas, más pre prácticas o prácticas profesionales y viajes de estudios a lo largo del proceso de formación académica. En menor proporción demandan más flanja horaria para las asignaturas de turismo y nuevas materias.

COMENTARIOS FINALES

El presente trabajo partió de reconocer la influencia de las representaciones sociales, como procesos cognitivos que dan cuenta del conocimiento del sentido común, en el comportamiento de un grupo determinado y en las dinámicas de las instituciones, entre éstas las educativas. Lo que, asimismo, permite entender la relación que las mismas puedan tener con las prácticas educativas.

En este sentido, el trabajo se propuso reconocer las representaciones sociales de las prácticas de enseñanza de los alumnos de Teoría del Turismo y la Recreación de la carrera de Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

A partir de considerar que las reflexiones sobre las estrategias de enseñanza y las decisiones que toman los docentes para crear u optimizar sus prácticas educativas debieran reconocer a los estudiantes como un referente fundamental. Y que, sin embargo, no es habitual que se disponga institucionalmente de este tipo de información de carácter perceptivo valorativo del colectivo estudiantil.

Por ello, se consideró relevante indagar, relevar, identificar, analizar, interpretar y dar a conocer las expectativas, metas académicas, creencias, intereses, preferencias y valoraciones de los estudiantes universitarios respecto a las prácticas educativas y los docentes de su carrera y poder generar información sistematizada que aporte datos valiosos para reorientar la innovación y la mejorar las prácticas educativas a los fines de facilitar los aprendizajes.

En este sentido, los resultados alcanzados revelan que:

1) Respecto a las significaciones que los alumnos manifestaron vinculadas a las creencias y visiones que poseen de sus procesos de enseñanza:

Las **metas a alcanzar** como estudiantes de turismo son: adquirir conocimientos específicos de la disciplina y desarrollar habilidades críticas; poder transformarse en agentes de cambios social, obtener un trabajo profesional y, además, una formación en valores.

Para los estudiantes encuestados los **docentes de la carrera de turismo** son personas amables y predispuestas, que poseen pasión por su profesión, que están capacitados respecto a la disciplina pero les falta formación pedagógica para hacer sus clases más dinámicas. Cabe aclarar que diferencian a los docentes de las asignaturas de turismo con respecto a los docentes comunes con otras carreras de la Facultad que los describen como más estructurados y fríos en el trato con los alumnos.

Respecto a su **visión de las clases** de la facultad expresaron que son mayoritariamente estructuradas y monótonas con mucho uso de Power Point lo que las convierten en muy teóricas y aburridas. Pero también las caracterizaron, en menor proporción, como participativas, instancias de aprendizaje y espacios creativos y didácticos.

2) En cuanto a las **expectativas** asociadas a sus deseos y valoraciones respecto de los docentes y sus prácticas de enseñanza las respuestas revelaron que:

Para su formación profesional **esperan obtener** de su paso por la Facultad conocimiento específico de la disciplina y desarrollo de habilidades críticas, una formación integral y desarrollarse personalmente, también, desean comenzar a generar una red de contactos profesionales para su futura inserción y desarrollo profesional.

Un **buen docente** lo conciben como aquel que promueve la participación, comunicación y escucha activamente a los alumnos incorporando su voz en la clase. Asimismo, un docente destacado es aquel que da ejemplos de los que está explicando o relata experiencias asociadas y relaciona los contenidos expuestos con los de otras unidades o asignaturas. También es aquel que es didáctico, dinámico y creativo en sus clases logrando no usar el Power Point y exceder las clases tradicionales. Además, genera prácticas educativas centradas en el proceso de aprendizaje focalizando el interés en que los alumnos entiendan. En menor medida, caracterizan a un buen docente como una persona que tiene pasión por la docencia, que es respetuoso con los alumnos y puntual con los horarios de clase, que propicia en los alumnos el desarrollo de análisis crítico de los contenidos de la asignatura y una educación en valores, además son organizados y manejan el tiempo, son individuos instruidos y carismáticos y buenos comunicadores.

Cabe destacar que estas valoraciones manifestadas por los encuestados sobre las prácticas de enseñanza de los buenos profesores universitarios están en concordancia con lo expuesto por Fenstemacher (1989) que la tarea central de los profesores es permitir tareas de aprendizajes en sus estudiantes a través de diseño de prácticas y selección de material que estimulen su interés y le permitan ejercitar las capacidades de estudio. Asimismo, el rechazo generalizado al largo del trabajo al Power Point no se vincula con la herramienta tecnológica en sí mismo sino en su uso como soporte de un modelo de enseñanza de transmisión de información unilateral con alumnos pasivos receptores de información.

Las **buenas prácticas educativas** que consideran significativas y memorables para su aprendizaje son: las salidas del aula, con énfasis en la realización de viajes de estudio; las actividades de investigación o propuestas de actividades creativas o integradoras con libertad en su elaboración; aquellas clases dadas por profesores memorables que se destacan por su pasión y capacidad de transmitir. En menor medida, les resulta significativo para su aprendizaje la realización de actividades recreativas educativas, la presentación de fotos y videos y la aplicación del contenido a casos de estudio.

En cuanto a **la motivación** los alumnos expresaron que los docentes motivan sus procesos de aprendizaje cuando: expresan la aplicabilidad u objetivos de los contenidos a desarrollar y contextualizan y ejemplifican; desarrollan clases innovadoras que resultan dinámicas y creativas; cuando generan un clima áulico y vinculo docente alumnos de amabilidad y predisposición; y cuando lo realizan salidas del aula.

3) Los **intereses y preferencias** de los alumnos asociados a los procesos de enseñanza e inferidos de los cambios propuestos por los alumnos son:

En **los docentes**, que desafíen el modelo tradicional y sean más didácticos, que sean más empáticos y promuevan un vínculo cercano y generan más instancias de diálogo y vías de comunicación con los alumnos que sean puntuales y especialmente, a los docentes que no son exclusivos de la carrera de turismo que sean más respetuosos y no subestimen a los estudiantes de turismo.

En **las clases**, que sean más dinámicas e innovadoras y que no se utilice el Power Point (cabe aclarar que en varios relatos lo asocian a la lectura por parte del docente de conceptos).

Que se promueva más interacción docentes alumnos y que haya más ejemplos y aplicación de los contenidos durante las clases y. en lo posible, que se generen más salidas del aula.

En **los trabajos prácticos**, que sean más desafiantes analíticamente para los alumnos y que se vinculen más a la teoría facilitando su abordaje y relación. Respecto a su elaboración desearían que haya más trabajos de elaboración individual, considerando que propician la superación y equidad y que además no se hagan en clase porque representan una pérdida de tiempo valioso. Y también preferirían más salidas del aula o trabajos de campo.

En **las evaluaciones**: sugieren que no soliciten reproducir conceptos memorizados y que tengan consignas claras y variadas en el estilo de respuesta a generar, especialmente que sean más de aplicación en la realidad o casos de estudios

Para el **plan de estudios**, anualidad de materias centrales de la carrera y que presentan mucho contenido para aprender en un cuatrimestre, la presencia de más idiomas y más carga horaria de inglés. También proponen más centralidad de asignaturas de turismo en relación a las materias compartidas con otras carreras, especialmente en los primeros años. Asimismo expresan que debería haber más prácticas o preprácticas profesionales y actualizar los contenidos en función de las nuevas demandas a la profesión, con énfasis en la cuestión ambiental.

Se puede apreciar que los resultados revelados por los alumnos contienen información significativa para poder mejorar las prácticas educativas y el plan de estudio. La misma puede vincularse con tres dimensiones centrales de las prácticas educativas a saber:

- **La cognitiva**, relacionada a la expectativa de logros de su proceso de formación y meta académica manifiesta por los alumnos de poder lograr conocimientos específicos de la disciplina turística, pero además generar habilidades de análisis crítico y formase integralmente como profesional y ciudadano, con la finalidad última de ser un agente de cambio que contribuya a la transformación social. Es decir, los estudiantes demandan competencias profesionales y formación ética, esperando obtener conocimientos de su campo de formación profesional y que estos estén actualizados, la habilidad para transferirlos y aplicarlos en la realidad en el marco de una educación crítica, reflexiva y comprometida social y ambientalmente, lo que en definitiva permita conocer, saber hacer y comprender el qué, cómo y para qué se su ejercicio profesional.

- **La afectiva**, asociada a la fuerte valoración que hacen los alumnos de la generación de un *vínculo cercano y amable docente- alumnos* con predisposición para atender las inquietudes de sus alumnos. También es rasgo apreciado y deseado es la presencia de *pasión en los docentes* como cuestiones que propician el interés por las clases y favorecen el aprendizaje. Además, *el respeto a los estudiantes y a su carrera y la puntualidad* también representan aspectos que los alumnos valoran y demandan a sus docentes. Esto marca la importancia de humanizar la profesión articulando lo emocional en las prácticas docentes. Sin dudas las formas de sentir, pensar y actuar está influenciado por el clima áulico y el tipo de vínculo docente alumnos. También es importante la existencia de espacios de comunicación que generen vías de conexión que fortalezcan el vínculo y donde los estudiantes sientan que son escuchadas sus dudas o problemas y valoradas sus opiniones.

- **La pedagógica**, vinculada al principal desafío solicitado a los docentes de *exceder el modelo tradicional de enseñanza* con características de clases estructuras basadas en monólogos académicos, muchas veces asociadas al uso de Power Point como presentación expositiva de contenido por el docente, con alumnos pasivos receptivos y evaluaciones memorísticas. En este camino se pretende *innovación y renovación de las practicas tradicional*, generando encuentros dinámicos, ejemplos concretos y cercanos, tareas de relación – integración de contenidos, practicas pre o profesionales, salidas del aula y viajes de estudio que conecten el contenido con la práctica, consignas *creativas y originales* que promuevan el involucramiento y participación en la clases y evaluaciones que requieran de soluciones aplicables los fines de generar las competencias pretendidas. Esta dimensión genera desafíos a las formas de enseñar tradicional, se enfoca en potenciar los aprendizajes, valora y promueve el rol activo de los alumnos y el valor del experimental en los aprendizajesy destaca la importancia de la capacitación pedagógica en los docentes.

Por último deseo expresar, que si bien la realización del trabajo posee la intencionalidad de obtener mi título de Especialización en Docencia Universitaria, me ha resultado muy satisfactorio y enriquecedor hacer mis primeras incursiones en el mundo de la formación pedagógica. Y asimismo poder generar información basada en las voces y opiniones de nuestros alumnos, a quienes respeto y valoro mucho, y sin quienes aquellos que tenemos la fortuna de ser docentes por vocación no tendríamos faros que guíen y desafíen nuestras prácticas educativas.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Abric, J. C. (1994). Las representaciones sociales: aspectos teóricos En: *Pratiques sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. McGraw-Hill Education (UK).
- Alves Mazzott, A. (2008). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Anderman, E. M., y Migley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary educational psychology*, 22(3), 269-298.
- Anijovich, R., Mora, S., y Luchetti, E. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. 2da. Edición Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language* (Vol. 83). Multilingual Matters.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986, 23-28.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41.
- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis, SA Madrid.
- Bolívar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Salusvita*, 25(1), 17-42.
- Bonilla, J. García. M. (1998). Los discursos del conflicto. Espacio público, paros cívicos y prensa en Colombia. Bogotá. *Cuadernos de Comunicación*. Pontificia Universidad Javeriana.

- Calderón Jaramillo, A. M. C. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. *Tesis Psicológica*, (6), 201-214.
- Casado, E. y Martínez de Taboada, M. C. (2000). Objetivación de las representaciones sociales de la interacción pedagógica. Estudio transcultural. E. Casado y S. Calonge (Comps.), *Representaciones Sociales y Educación. Cuadernos de postgrado*, (25).
- Castellanos, C. (2012). Los pensamientos de los profesores universitarios. *Las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje en la facultad deficiencias de la salud*. Maestría en Educación Sué Caribe. Montería: Universidad de Córdoba.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.
- Castorina, J. (2012). Los usos del concepto de representación social en educación. In *Conferencia del Doctorado Interinstitucional en Educación*. Bogotá: UDFJC.
- Contreras, S. A. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Formación universitaria*, 1(3), 3-11.
- Covarrubias Papahiu, P., y Martínez Estrada, C. C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*, 29 (115), 49-71.
- Crandall, V., Dewey, R., Katkovsky, W., & Preston, A. (1964). Parents' attitudes and behaviors and grade-school children's academic achievements. *The Journal of genetic psychology*, 104(1), 53-66.
- Cuevas de la Garza, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, (41), 2-18.
- De la Fuente Arias, Jesús (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 35-61.
- Delgado, F. (2004). El retorno del sujeto en la investigación educativa. Una aproximación crítica. *Ágora Trujillo* - Año 004 - N° 008.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2).

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Estévez-Nenninger, E. H., Valdés-Cuervo, Á. A., Arreola-Olivarría, C. G., y Zavala-Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, D. M. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Grupo Editorial Universitario, Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, Universidad de Granada.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. 4ª Edición. Editorial McGraw-Hill. México DF (México).
- Freire, P. (1990). *La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. España: Ediciones Paidós.
- Figuroa, N., y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en humanidades*, 9(18), 111-136.
- Giné Freixes, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 2009, vol. 20, núm. 1, p. 117-134.
- Gómez, Á. I. P. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C., y González García, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-61.
- Grajeda, B. R y Anzaldúa Arce, R. (2001). Subjetividad y relación educativa. *Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcpazalco*. México.
- Heckhausen, H. (1991) Motivation and action. Berlin: Springer-Verlag.

- Hidi, S., y Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of educational research*, 70(2), 151-179.
- Jodelet, D. (1989). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, Serge (comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Ediciones Paidós
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras en Develando la Cultura, D. Jodelet y A. Guerrero Tapia (coordinadores). UNAM. México.
- Kap, M. (2014). *Conmovidos por las Tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires, Prometeo
- Kaplan, A., y Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? . *Contemporary educational psychology*, 22(4), 415-435.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., y Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*, 34-64.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós, Argentina
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). Escritos desde los márgenes. Geografías de la identidad, la pedagogía y el poder. En McLaren, P. *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Mexico: Siglo XXI
- Medina, A. J., de Simancas, K., y Garzón, C. A. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 52.
- Middleton, M. J., y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology*, 89(4), 710- 718.
- Mockus, A. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Mora, L., Otálora, C. y Recagno-Puente, I. (2005). El hombre y la mujer frente al hijo: diferentes voces sobre su significado. *Psykhé (Santiago)*, 14(2), 119-132.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial huemul.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal* (pp. 41-67).
- Palomino Hernández, M. C. (2013). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos sin conocimientos previos de español. Estudio Etnográfico – Descriptivo en el contexto de una comunidad de la Sicilia Sudoriental. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (16) ,1-73
- Patiño-Garzón, L., y Rojas-Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y educadores*, 12(1), 93-105.
- Pichon de Riviere, E. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Piña Osorio, J., y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Pozo, J. I. (2016). *En busca de la motivación perdida: recuperando la emoción de aprender (y enseñar)* En Conferencia, 25º Jornadas internacionales de Educación. 42ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=Kxzd_x66NEE&feature=emb_logo
- Ramos Méndez, C. (2007). El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales (Vol. 10). Ministerio de Educación.
- Rojas, M. (2005). Investigar la investigación. La práctica docente en la enseñanza *de la metodología de la investigación en la universidad*. Ibagué, Colombia: Universidad de Ibagué.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1 -28

- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2005) Un saber sobre por qué no funciona la escuela. En: Zuluaga, Olga, et al. *Foucault, la pedagogía y la educación*, Bogotá: UPN, p. 105-128.
- Santana Gaitán, L. C. (2015). Representaciones sociales de las experiencias formativas en estudiantes de las facultades de educación. Caso: Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá-Colombia. Trabajo presentado en las VIII jornadas nacionales y 1º congreso internacional sobre la formación del profesorado. Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. y Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, 249-255.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea Ediciones.
- Torres, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación popular. *Pedagogía y saberes*, 15, 5-14.
- Thorkildsen, T. A., y Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 179-201.
- Urda, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 165-191.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2009). *Técnicas para investigar* (Vol. 2). Editorial Brujas.

ANEXO

<p>Queridos alumnos: les pido su colaboración y compromiso para completar el siguiente cuestionario. El mismo tiene la intención de conocer sus intereses, expectativas y valoraciones sobre las prácticas de enseñanza y los docentes en general. Los datos que me puedan brindar serán utilizados para mi trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria y también nos brindará información valiosa los docentes y a la institución. Mis más sinceros agradecimientos por su colaboración.</p>
<p>Sexo: <i>F</i> o <i>M</i> (marcar el que corresponda)</p> <p>Edad: ...</p> <p>Condición laboral: trabajas, <i>SI</i> o <i>NO</i> (marcar el que corresponda)</p> <p>Nº de materias aprobadas:...</p>
<p>1 ¿Qué es lo que quisieras lograr como estudiante Turismo?</p>
<p>2 ¿Qué esperas obtener para tu formación profesional durante tu paso por la facultad?</p>
<p>3 En tu opinión ¿Cómo son los docentes de la carrera de turismo en la Facultad?</p>
<p>4 ¿Cómo podrías definir o caracterizar las clases que has recibido en esta facultad?</p>
<p>5 ¿Cómo es o qué hace un buen docente según tu opinión?</p>
<p>6. Describí una clase, experiencia o actividad que recuerdes como significativa y memorable para tu aprendizaje.</p>

7 ¿De qué manera, los docentes, podemos motivar los aprendizajes de los estudiantes?

8 ¿Qué cambiarías si pudieras de...?

✓ los docentes,

✓ las clases,

✓ los prácticos,

✓ las evaluaciones,

✓ la carrera,

Otros comentarios u observaciones que creas pertinente mencionar: