



# LA DIMENSIÓN DE LO GRUPAL EN LAS CLASES DE TRABAJOS PRÁCTICOS INDAGACIÓN Y ANÁLISIS DE UN CASO EN LAS CLASES DE TRABAJOS PRÁCTICOS DE LA CÁTEDRA LITERATURA DE EUROPA MERIDIONAL (LETRAS, FAH, UNNE)

**Milagros Rojo Guñazú.**

## **Resumen:**

Este trabajo propone una perspectiva de abordaje centrado en la dimensión de lo grupal. En el mismo se buscó describir los grupos de trabajo que se conforman, a los fines de reconocer roles y procesos de interacción entre los integrantes de cada una de estas conformaciones. Asimismo, se realizó una caracterización tanto de las estrategias como metodologías que se emplean en esta asignatura.

**Palabras clave:** Grupos – roles – procesos de interacción – estrategias – metodologías

*“(...) El grupo, la sociedad, lo colectivo serían generalizaciones teóricas que no tendrían otra consistencia que la realidad misma de ese individuo. (...) el individuo como tal, independientemente de los demás, sería una mera entidad lógica. Únicamente el grupo, el colectivo, la sociedad, son reales; sólo a través de dicha realidad se presentifica la instancia individual. Según esta concepción, el individuo sería producto de su ambiente, sea él consciente de ello o no. (...) el individuo sería un cruce de relaciones sociales.” (Fernández, 1999: 37)*

## **Introducción**

Para el Trabajo Final de la Carrera de Posgrado Cooperativo *Especialización en docencia universitaria* se analizó la dimensión de lo grupal en las clases de trabajos prácticos de la cátedra Literatura de Europa Meridional<sup>1</sup>. De igual modo, se intentó contemplar las condiciones del trabajo en grupo, lo que se pudo evidenciar en las producciones grupales que la asignatura solicita a los estudiantes.

El equipo de cátedra tiene como propósitos nodales que los estudiantes puedan desarrollar sus competencias para emplear la lengua como instrumento de interacción, de representación y de conocimiento; que puedan incorporar elementos que les permitan reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje para poder gestionar con acierto los problemas que su inserción y continuidad en la vida universitaria les plantee; y producir trabajos prácticos, coherentes y cohesivos, en donde puedan plasmar sus



interpretaciones, procesos de lectura y de escritura, la consulta de fuentes primarias y secundarias, entre otros.

Durante los últimos 5 años (2005 a 2009) las cohortes se presentaron con características particulares, como ser: grupos muy numerosos (entre 120 y 100 inscriptos), con edades que van desde los 18 a 60 años, con una formación o nivel de instrucción heterogénea (secundario completo/con formación universitaria previa), con diversas realidades respecto de la experiencia laboral (relacionada con la carrera/sin relación con la carrera /sin experiencia laboral) y con una gran cantidad de cursantes de otros años que se presentan en calidad de recursantes.

Los aspectos precedentemente enunciados revelaron la necesidad de buscar alternativas para propiciar espacios de aprendizaje en los que los estudiantes puedan resolver sus necesidades, pues los resultados no son significativamente exitosos –de acuerdo con nuestras expectativas-. Para ello, en los últimos ciclos académicos, se planificaron y llevaron a cabo tareas con la aspiración de resolver cuestiones que se consideran fundamentales para la asignatura, como ser: propiciar y desarrollar la modalidad teórico- práctica frente a cada encuentro con los alumnos; preparar material de apoyo; trabajar con textos y/o temáticas relacionadas con áreas de interés para la Carrera; entre otras.

De acuerdo con lo propuesto, los alumnos que trabajaron responsablemente, desarrollaron con éxito relativo las actividades y al finalizar el cursado pudieron interactuar con textos de mediana dificultad. No obstante, se reconocieron dificultades en nuestras actividades, tales como: el escaso tiempo de contacto entre docentes y alumnos; así como el alto número de cursantes, lo que dificulta el trabajo serio e interactivo en clase; el alto nivel de deserción como una constante, ya que sólo un 60% logra promover con éxito la materia, lo que deriva en un alto porcentaje de recursantes.

Por todo lo expuesto, se consideró que el trabajo con diferentes técnicas grupales y sus realidades en prácticos tanto presenciales como domiciliarios, podrían resultar muy útiles y apropiados a la hora de resolver algunas de las situaciones problemáticas; especialmente las relacionadas con el hacinamiento de los estudiantes en las aulas, la escasa participación en clase, las verdaderas responsabilidades asumidas por cada grupo, la intervención desde lo intelectual en esas tareas de producción y otras asociadas con la heterogeneidad de las cohortes. De esta manera, desde la perspectiva de la clase y su impacto formativo, se estaría posibilitando que “lo grupal” juegue un papel sustantivo.

Las dimensiones que se indagaron para el presente trabajo fueron:

La *dimensión de lo grupal*, la que permitió alcanzar datos empíricos concretos respecto de la conformación de los grupos en la cátedra y observar la tarea de los grupos.

La *dimensión de lo curricular*, la que facilitó la evaluación de las propuestas de trabajo que propone la materia y su lógica (de acuerdo con el Programa de la Cátedra y el Plan de Estudios).

La *dimensión de lo didáctico y pedagógico*, la que permitió identificar y analizar las estrategias que emplea el docente en clase para orientar el trabajo de los grupos. De



igual modo, fue ésta la que convalidó la visualización de las operaciones cognitivas que se busca afianzar, instalar y/o fortalecer desde la cátedra en los grupos de trabajo.

Las problemáticas ejes que se identificaron se vincularon –principalmente- con la organización y disposición de los grupos en el espacio aula, el liderazgo y la distribución de roles, las tareas que realizan en el espacio aula, los resultados de los grupos versus las expectativas de logro que posee el equipo de cátedra respecto de los mismos y la asistencia a clases.

Como objetivos que se determinaron para la indagación y análisis podemos referir a la descripción de los grupos de trabajo que se conforman en clases de trabajos prácticos de la asignatura, el reconocimiento de roles y procesos de interacción entre los integrantes de los grupos, la caracterización de las estrategias y metodologías que se emplean en la materia, la identificación de problemáticas frecuentes en estas prácticas y la elaboración de propuestas de líneas de intervención y / o implementación en función al análisis realizado.

### **Desarrollo**

Como propuesta central de trabajo la cátedra pretende la creación de espacios –en clase- en donde los alumnos puedan intercambiar ideas, aportar, explicitar dudas, debatir, entre otras operaciones cognitivas. Consecuentemente, se cree que “lo grupal” no supone reducir el trabajo a la conformación de grupos, sino pensar en una dimensión que viabilice el trabajo de interacción e interrelación, en donde todos colaboren con el aprendizaje de cada una de las individualidades que lo componen. Es por esta razón que nos posicionamos en el primer momento epistémico (Fernández, 1999), dado que se insta a partir de pensar al grupo como un todo.

Acordamos con el principio teórico que sostiene que en la constitución de saberes y tareas grupales, los diversos estadios que determinan el trabajo en grupos, más que revelar un sentido cronológico, manifiestan ciertas formas particulares de pensar las legalidades grupales.

En cuanto a las estrategias y metodologías que se emplean en este espacio de formación, predominan las clases teórico-prácticas en las que se aplican diversos métodos de aproximación a las obras, a saber: histórico, sociológico, cultural, psicológico, filosófico, religioso, temático, estructural, de traducción, entre otros. Asimismo, se valora la actividad del alumno a través de sus intervenciones personales en clase y en trabajos tanto escritos como orales.<sup>ii</sup>

Cuando pensamos en decisiones metodológicas o metodologías de enseñanza a emplear en la Universidad también debemos considerar otros componentes que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, como ser:

- ¿Qué queremos enseñar? (contenidos)
- ¿A quién se los queremos enseñar? (destinatarios)
- ¿Para qué se los queremos enseñar? (finalidad - objetivos – aprendizaje)
- ¿Por qué se los enseñamos? (plan de estudios, nivel en que se encuentra la cátedra, articulación con otras cátedras).

Adherimos con la noción de que el proceso de enseñanza – aprendizaje es un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el



que se generan estrategias encaminadas a provocar aprendizajes (Contreras Domingo, 1990).

*“Cuando los estudiantes participan de tareas grupales significativas, plantean cuestiones interesantes y originales, formulan hipótesis o interpretaciones tentativas, deliberan sobre las ideas y sobre la manera de realizar una tarea, y aprenden a resolver conflictos de naturaleza intelectual y social. En suma, en compañía de otros, los individuos construyen una comprensión más profunda de los conceptos. (...)”* (Lotan – Whitcom, 1999: 29)

Como datos empíricos concretos respecto de la conformación de los grupos en la cátedra apuntamos:

*Los grupos que escogen una distribución en forma de rueda o radial y en forma de círculo* son los que desarrollan un trabajo como grupo más próximo a lo deseado. Funcionan con diferencias pero coinciden en el entusiasmo frente al trabajo propuesto por el docente. Se evidencia la interacción de sus integrantes, e intentan llegar a un resultado concreto, el que en muchos casos se desprende del consenso y acuerdo de parte de sus integrantes. Se los escucha y observa “activos”, todos sus miembros forman parte de un grupo.

Estos grupos realizan tareas de lectura, discusión, búsqueda de información teórica, revisión de datos, consultas al docente y escritura; y alcanzan de buenos a muy buenos resultados.

*Los grupos que se distribuyen en forma de cadena*, presentan otras características que los definen. Generalmente, dos o tres alumnos son los que concentran la tarea de producción, debate y entusiasmo; no obstante, los demás demuestran menor nivel de participación y/o intervención en el trabajo, como si estuviesen ausentes o en otro lugar; no participan en la realización de la tarea del grupo.

*Los grupos que se colocan en forma de Y* tienen menos integrantes. Es uno o son dos los alumnos que acaparan la tarea y sostienen la producción grupal; los demás intervienen como oyentes pasivos. La labor de estos equipos de trabajo no puede reconocerse como producción que deviene de un trabajo de grupo.

Las dos últimas conformaciones de grupos realizan tareas de lectura, búsqueda de información teórica (se observa que no hay un acuerdo previo, como si estuvieran realizando una tarea individual), consultas al docente, escritura; y alcanzan de buenos a insuficientes resultados.

Teniendo en cuenta la dimensión curricular el punto central del conflicto se focaliza en la interpretación de la consigna de trabajo. Por ello, se la reformuló a los fines de optimizar la propuesta. Y en lo referente a la dimensión didáctica y pedagógica se analizaron las estrategias que emplea el docente para guiar el trabajo de los grupos.

Carr y Kemis plantean que es el profesor –el docente universitario- quien necesita desarrollar una comprensión sistemática tanto de las condiciones que limitan, como de las que conforman y determinan una acción. La propuesta de la cátedra se sostiene sobre las ideas expuestas por estos autores, a saber: *“(...) esto requiere la participación activa de los prácticos en la formulación y articulación colaborativa de las teorías inmanentes en sus propias prácticas, y el desarrollo de esas teorías mediante la continua acción y reflexión.”* (1983: 149)



El trabajo en grupos (pequeños o grandes) es un mecanismo que interviene y favorece el dominio de cierto contenido propuesto por el docente. *“La idea subyacente es que si los alumnos quieren tener éxito como equipo, estimularán a sus compañeros para que se luzcan y los ayudarán a hacerlo. Con frecuencia, los alumnos pueden explicar muy bien las ideas difíciles a sus compañeros, ya que saben traducir el discurso del docente a su propio lenguaje.”* (Slavin, 1999: 18)

Hilda Taba esboza que todo *trabajo en grupo* comprende otro tipo de habilidades, a saber: concentración, sistematización, inclusión, acompañamiento, producción de ideas, armonización de sentimientos, entre otras. Reflexionar acerca de las mismas implica un nivel de enunciación particular, ya que significa que como docentes universitarios asumimos un rol que excede a lo disciplinar. Las mencionadas habilidades personifican una posición en el mundo que, en principio, el docente toma; para que luego el alumno haga lo propio y sea consciente de la necesidad que impera en sí mismo para darles cauce y correspondencia en su vida (como estudiante y como futuro formador). Referimos a un aprendizaje que constantemente se opone al memorístico, repetitivo; dado que pretende que el estudiante adquiera nuevos significados.<sup>iii</sup>

Cualquier grupo, cuando comienza a funcionar como tal, establece una distinción de roles (Romero, 1992). Así, cada uno de sus miembros cumple determinadas funciones (roles funcionales) que son necesarias para el desarrollo de una tarea. Igualmente, los integrantes pueden desempeñar roles (disfuncionales) que están orientados hacia la satisfacción de sus necesidades individuales, las que pueden carecer de relevancia para la tarea y/o grupo.

De acuerdo con los roles de locomoción o progresión se identificaron las siguientes representaciones: Iniciador-contribuyente, inquiridor de información, informante, opinante, elaborador, secretario, dinamizador y orientador. En cuanto a los de mantenimiento se reconocieron: conciliador o armonizador, de guardagujas, de seguidor, de legislador y de observador del grupo. Considerando los roles disfuncionales reconocimos: obstructor, buscador de reconocimiento, mundano, dominador y buscador de ayuda.

Otra cuestión a señalar se vincula con la conformación de grupos cooperativos (sus integrantes llevan a cabo tareas diferentes con el propósito de culminar efectivamente el trabajo propuesto) y de grupos competitivos (disponen de mayor rigidez en cuanto a las funciones que desempeñan sus integrantes). En los primeros se pudo reconocer mayor heterogeneidad y riqueza en sus conformaciones como grupo; y, en los segundos, se evidenció que las comunicaciones eran menos funcionales.

Por lo expuesto, podemos hablar de cohesión en los grupos de trabajo en clase siempre y cuando refiramos a la capacidad de cooperación de sus miembros y con la consecución de logros que promuevan la interdependencia de los mismos.

*“Los grupos poseen una diferenciación interna, y los miembros ocupan distintas posiciones de acuerdo a dicha diferenciación. Una de estas tantas posiciones diferenciadas es la del líder. Así, los integrantes de un grupo aceptan ser dirigidos por una o varias personas, a la que denominamos comúnmente líder, porque perciben a la conducta de éste como el medio más adecuado para la consecución de los objetivos*



*grupales, objetivos que (...) satisfacen necesidades de los mismos miembros.” (Romero, 1992: 25)*

Romero alude a la importancia del rol del líder en cualquier proceso de interacción. Esto se debe a que la dinámica o movimiento de un grupo debe ser facilitado por un miembro que haga las veces de coordinador, entrenado para tal fin o que posea cualidades que lo instituyan como tal. En cualquier grupo la *autoridad* depende de una estructura previa; asimismo, su *zona de ejercicio* está condicionada por el lugar que ocupa el individuo en esa estructura. En cualquiera de los casos, referimos al líder como ser capacitado para desplegar un poder identificable sobre la conducta de un grupo de personas determinadas.

En los casos que se analizaron se pudo identificar la presencia del líder autoritario (en aquellos casos en los cuales este individuo busca influir de modo directo y por presión externa sobre la conducta del resto), del líder corporativo (manifiesta un menor grado de dominación, busca la asociación tanto en las decisiones como en la elaboración y puesta en escena de la tarea), del líder elucidador (intenta que el grupo resuelva colectivamente) y del líder maniobrero (presenta un obrar semejante al del líder autoritario pero de manera indirecta, como si no lo hiciera, su estrategia es la manipulación).

*“(...) Bales (...) señaló que los grupos, en sus intentos de resolver sus problemas en la forma más efectiva, pasan por una serie de etapas o fases, y entendió por efectividad un componente de eficacia y eficiencia (eficacia implica atenerse a la tarea propiamente dicha, la resolución de problemas, y eficiencia se refiere a la capacidad grupal de suscitar a partir del trabajo una cohesión y, en consecuencia, sentimientos de pertinencia en los miembros).*

*Bales partió de la siguiente hipótesis: los grupos tienden a ir, en su interacción, desde un hincapié relativo en problemas de orientación, a problemas de evaluación y, subsecuentemente, a problemas de control. Y en forma paralela a estas tres transiciones, tienden a aumentar la frecuencia relativa con que aparecen respuestas a reacciones emocionales de tipo negativo o positivo. (...)” (Romero, 1992: 38 - 39)*

Analizando los procesos de interacción, podemos referir que cuando el alumno líder interviene o monopoliza al extremo la tarea del grupo, la producción del equipo es escasa, pobre. Por el contrario, cuando el mismo asume un rol corporativo o interviene escasamente, los resultados del grupo son más interesantes y eficaces.

En estos procesos de interacción de los grupos Benne y Sheats (Maisonneuve, 1998: 61) diferencian tres categorías de roles en los grupos, las que pudieron ser detectadas en los alumnos durante el desarrollo del trabajo práctico de clase.

Roles relativos a la tarea. Se enfocan roles que apuntan a proporcionar y sistematizar el esfuerzo del grupo, en cuanto a la enunciación de sus propósitos y a los medios para conseguirlos.

Roles relativos al mantenimiento de la vida colectiva. Comprenden a los que se sienten impulsados a conservar la moral del grupo, a disminuir los conflictos entre sus miembros, a garantizar la manifestación y confianza de los mismos.

Roles individuales. Se alude a la satisfacción de necesidades individuales específicas. Esta complacencia se consume en menoscabo de la productividad o de un



clima de grupo; no obstante, puede considerarse una cualidad significativa en las conductas de ciertos sujetos.

Haciendo referencia al surgimiento de una teoría de la conducta grupal, Bion plantea la noción del grupo de trabajo.

*“(...) El grupo de trabajo produce crecimiento y desarrollo; el grupo de supuesto básico, en cambio, estancamiento y regresión. El grupo de trabajo está en contacto con la realidad, y de ese modo funciona como sistema abierto, consciente de que debe realizarse el trabajo para mantener el equilibrio de fuerzas entre lo que hay dentro del grupo y lo que está afuera. El grupo de supuesto básico actúa como si fuera un sistema cerrado, ignorando la realidad externa y defendiéndose contra ella. (...)” (De Board, 1997: 50)*

Finalmente, se visualizaron las operaciones cognitivas que se intentaron afianzar, instalar y/o fortalecer desde la cátedra en los grupos de trabajo.

*“La misión del educador llega a ser la de seleccionar aquellas cosas, dentro de la experiencia existente, que contengan la promesa y la potencialidad de presentar nuevos problemas, que al estimular nuevos métodos de observación y de juicio, amplíen el área de la experiencia ulterior”. (Dewey, 1858, 99)*

### **Cierre**

Teniendo en cuenta el análisis realizado y la interpretación que se ha llevado a cabo de los datos obtenidos, a la luz de los planteos teóricos que enmarcar este trabajo, se concluye que la dimensión de lo grupal y las estrategias de enseñanza – aprendizaje que se utilizan en la clase de Trabajos Prácticos de Literatura de Europa Meridional son dispositivos esenciales a considerar en la labor del docente universitario.

La formación disciplinar de un alumno del Profesorado y Licenciatura en Letras, merece un trabajo minucioso y reflexivo de parte de todos los Equipos de cátedra. No basta ser transmisores de contenidos; dado que es imperioso que se revisen los roles docentes en lo concerniente a favorecer estrategias que permitan a los educandos pensar por cuenta propia.

Al describir los grupos de trabajo que se conformaron en clases de trabajos prácticos de nuestra materia, se observó cabalmente las variables que se conjugan en los alumnos que cursan la asignatura. Los individuos que componen un grupo constituyen la única realidad, la exclusiva unidad accesible a la indagación; pues los procesos psicológicos suceden en ellos.

Al descubrir las particularidades de los sujetos y de los grupos se vislumbró la trascendencia que adquieren las planificaciones de los docentes y las propuestas de trabajo. Cada cohorte posee sus cualidades, no es factible la aplicación de modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje estereotipadas. Por esto, es crucial revisar y caracterizar las estrategias y metodologías que se emplean; examinando y contrastando estos datos con las especificidades del alumnado, a los fines de analizar si eran adecuadas y viables para estos grupos. Asimismo, se evaluó si los dispositivos garantizaban la idea de optimizar la formación y adquisición de competencias en los futuros profesionales en Letras.



Si sólo gestionamos y abonamos la apropiación de saberes, estaremos planificando con el único objetivo de satisfacer una demanda formal, preocupada por el cumplimiento en el dictado de clases y desarrollo de contenidos propios de alguna asignatura; lo que no asegura que hayamos dejado alguna huella significativa en nuestros alumnos, que les hayamos proporcionado estrategias para desenvolverse en otras materias, en otros espacios de formación o en su realidad laboral.

En conclusión, con este trabajo se intentó mostrar cómo la práctica docente es una acción que proporciona saberes que se reconstruyen a partir de los propios recorridos personales. Así, la indagación referente a los dispositivos que en este caso se pusieron en funcionamiento ha permitido reconocerlos como herramientas que colaboran con la conceptualización y comprensión acerca de los modos en que se edifican las prácticas y las representaciones que las acompañan. El aula de clase es un espacio de formación sumamente interesante para desplegar el análisis didáctico, y para observar cómo puede incluirse en los procesos socio-institucionales.

### **Bibliografía**

Araujo, S. (2006) *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes.

Carr y Kemis (1983). En: Contreras Domingo, J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.

Cols, E. B. (2004) *Programación de la enseñanza*. Ficha de cátedra: Didáctica I. Bs. As.: UBA, Facultad de Filosofía y Letras.

----- (2008) *Las estrategias de enseñanza en la Universidad*. Power Point presentado en Conferencia.

Contreras Domingo, J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.

De Board, R. (1997) *El psicoanálisis de las organizaciones: Un enfoque psicoanalítico de la conducta en grupos y organizaciones*. (Capítulos 5 y 6). Buenos Aires: Paidós.

De Brasi, J. C. (1987) *Desarrollos sobre el Grupo Formación.*, en *Lo Grupal 5* Búsqueda, Buenos Aires.

Dewey, J. (1958). En: Cols, Estela (2008) *Las estrategias de enseñanza en la Universidad*. Conferencia dictada en la Universidad Nacional del Nordeste.

Díaz Barriga, A. (1998). *Lo metodológico: tema central del debate didáctico y la responsabilidad docente*. En: Díaz Barriga: A. *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. Buenos Aires: Paidós

Enríquez, Eugene (2002) *La institución y las Organizaciones en la Educación y la Formación*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas. Parte III: La Formación y los Formadores.

Fernández, A. M. (1999) *El campo grupal: Notas para una genealogía*. (Introducción, Capítulos I y II). Buenos Aires: Nueva Visión.

Ferrater Mora, J. (1993). En: Cols, Estela (2008) *Las estrategias de enseñanza en la Universidad*. Conferencia dictada en la Universidad Nacional del Nordeste.





- Filloux, J. C. (1996) *Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- Lodini (1984) En: Cols, E. B. (2008) *Las estrategias de enseñanza en la Universidad*. Power Point presentado en Conferencia.
- Lotan, R. A.: Whitcom, J. A. (1999) *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula: casos para docentes*. Bs. As.: Amorrortu.
- Maisonneuve, J. (1998) *Las dinámica de los grupos*. (Capítulos I a VI). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Romero, R. R. (1992) *Grupo: Objeto y Teoría Volumen II*. (Capítulos I a VI). Buenos Aires: Lugar.
- Slavin, R. (1999) *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Bs. As.: Aique.
- Souto de Asch, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. (II, III, IV y V). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1984) *Perspectiva práctica del currículo. El currículo como hipótesis de trabajo*
- Taba, H. (1974) *Elaboración del currículum: teoría y práctica*. Buenos Aires, Troquel.

---

#### **NOTAS:**

<sup>i</sup> La cátedra corresponde al 2º nivel (ciclo intermedio) de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras, Facultad de Humanidades, UNNE. Esta asignatura forma parte del área de Literatura y otros Discursos sociales. La misma se dicta durante el segundo cuatrimestre, con una carga horaria semanal de 4,30 horas. y una carga horaria total de 35 horas. Su régimen es presencial con examen final.

El dictado de clases de trabajos prácticos se formaliza los días miércoles de 19,30 a 21 horas.

El equipo de cátedra está compuesto por dos docentes: una Profesora Adjunta A/C y una Auxiliar Docente de 1º, ambas con Dedicación Simple.

<sup>ii</sup> Cabe aclarar que en octubre del año 2009 se implementó –oficialmente- la complementación didáctica a través del Programa UNNE VIRTUAL, con la apertura de un aula virtual.

<sup>iii</sup> “Pensar críticamente (...) implica enjuiciar las opciones o respuestas basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios, en un contexto dado, para efectivizarse requiere conocimientos acerca de un problema o cuestión y procedimientos eficaces que puedan operar sobre los problemas. (...) Pensar críticamente requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal, implica el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse. El desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el aula implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo.” (Litwin, 2005: 92)