



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

**HACIA UN CAMBIO DE PARADIGMA- CONSTRUIR LA FORMACIÓN DE
PROFESIONALES REFLEXIVOS**

TUTOR/A: LAURA BUSTAMANTE

ALUMNO: MARÍA DELFINA GONZÁLEZ

DNI: 27.836.076

LEGAJO: VEDU00472

AÑO 2013

Resumen

El presente trabajo tuvo como propósito realizar un estudio comparativo entre el modelo de pedagogía utilizado por los instructores de Gendarmería, un modelo Clásico y tradicional, y el modelo que propone la Resolución del Ministerio de Seguridad 199/11, un modelo orientado a sistematizar las capacidades de reflexión sobre las propias acciones tanto del sujeto que aprende como del sujeto que educa.

Es así, que Gendarmería Nacional necesita experimentar un cambio en su manera de abordar las prácticas pedagógicas, para lo cual, luego del análisis de diferentes documentaciones y autores reconocidos de la ciencia, se presenta un proyecto de intervención pedagógica, para formar al personal que se desempeña como instructores afrontando día a día la difícil tarea de educar, como así también para dar respuesta a las demandas de una sociedad en constante proceso de cambio.

Abstract

The aim of this paper was to carry out a comparative study between the pedagogical model used by instructors in Gendarmerie – a classical and traditional model – and the model proposed by the Resolution of the Security Council 199/11. Such model focuses on the systematization of reflection capacities on the actions of both, the person who is learning and the person who is teaching.

Thus, National Gendarmerie needs to experience a change in the way they put their pedagogical actions into practice. Consequently, after analyzing various documents and renowned authors of science, a project of pedagogical intervention is put forward in order to train the instructors who are facing the difficult task of teaching day after day and also to cater for the needs of a society that is constantly changing.

Índice

| | |
|--|----|
| Capítulo I. Introducción..... | 4 |
| Capítulo II. Justificación..... | 10 |
| Objetivos de Investigación..... | 13 |
| Capítulo III. Marco teórico..... | 15 |
| Capítulo IV. Metodología de investigación..... | 29 |
| Capítulo V. Análisis e interpretación de resultados..... | 37 |
| Capítulo VI. Proyecto de Intervención..... | 52 |
| Conclusión..... | 73 |
| Bibliografía..... | 78 |



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21

CAPITULO I
INTRODUCCIÓN

Gendarmería Nacional es una Fuerza de Seguridad de naturaleza militar con características de Fuerza Intermedia que cumple una multiplicidad de funciones en cuanto Seguridad Interior, Defensa Nacional y apoyo a la Política Exterior de la Nación. La Fuerza tiene dependencia orgánica del Ministerio de Seguridad” Régimen Orgánico Funcional de Gendarmería Nacional (2009).

Gendarmería Nacional cuenta con seis centros de estudio a lo largo del despliegue institucional, a saber: Instituto de Capacitación Especializada “Cabo Juan Adolfo Romero” (ICE); Centro de Formación de Gendarmes “Barreal” (CEFORGEN); Escuela de Suboficiales de Córdoba “Cabo Raúl Remberto Cuello” (ESCUSUB), Escuela de Gendarmería Nacional “Don Martín Miguel de Güemes” (ESCUGEN). Escuela Superior “José María Calderón” (ESCUSUPER), e Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (IUGNA). En ese orden, cabe destacar que por Ley Nacional Nro. 26.286, promulgada el 14 Set 07 en el Boletín Oficial 31.239, se creó el Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (Ley Nacional 26.286), de quienes dependen los anteriormente mencionados Centros de Formación.

Ante la dimensión de cada uno de estos centros de formación, este trabajo se abocará al análisis del Instituto de Capacitación Especializada “Cabo J. A. Romero”.

El mismo se encuentra situado en la ciudad de Mercedes, Provincia de Buenos Aires, a sesenta kilómetros de Capital Federal.

Este Instituto tiene una característica muy particular que lo diferencia del resto de los Institutos, y es su capacidad para dar respuesta a la amplia variedad de demanda educativa, tanto para el Personal que ingresa a la Fuerza como para el Personal que debe capacitarse, actualizarse y perfeccionarse constantemente conforme los requerimientos institucionales y las exigencias del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional.

La elección de este Instituto y no de los otros es en función de ésta complejidad antes mencionada. Complejidad en el sentido de que en el mismo se dictan los Cursos de Formación Básica de Gendarmes, Curso Básico de Formación de Suboficiales en sus nueve especialidades: Mecánico de Comunicaciones, Mecánico de Aviación, Mecánico Armero, Mecánico de Instalaciones, Cocineros, Camareros, Auxiliar de Veterinaria, Conductor Motorista, Mecánico Armero, Seguridad Vial, y Operador de Sistemas Corporativos de Gendarmería Nacional.

También dentro del Instituto Funciona el Centro de Capacitación para Operaciones de Paz (CENCAOPAZ), que dicta una variedad de cursos destinados al Personal que se desempeñará en las misiones de Paz en el exterior.

Otros centros que funcionan en dependencia del Ice es el Centro de Capacitación de Motos y Vehículos de Gendarmería Nacional (CENCAMOV) y el centro de Extensión Universitaria del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (IUGNA).

De acuerdo con las diversas atribuciones que el marco normativo le otorga a la Fuerza, resulta indispensable formar recursos humanos con alto grado de capacitación y actualización para responder a las necesidades y demandas del Estado Nacional. En este sentido, y dada la gran complejidad del Instituto, este trabajo se orientará al análisis y reflexión sobre el Curso de Formación Básica de Gendarmes.

La elección de este curso se fundamenta a partir del cambio de paradigma pedagógico que están atravesando las Fuerzas de Seguridad (FF.SS), desde la implementación de la Resolución del Ministerio de Seguridad N° 199/11, la cual modifica el diseño curricular de los Agentes, Gendarmes y Marinos.

Visto lo anterior, se puede afirmar, que Gendarmería Nacional (GN) se ve en la imperiosa necesidad de dar respuesta a las demandas del Estado, desde la formación básica de su Personal.

Es de real importancia señalar que este Curso de Formación Inicial se encuadra dentro del área de Educación Permanente y Continua del Instituto Universitario, siendo este curso uno de los requisitos previos para la consecución de la formación de Suboficiales de la Fuerza.

Se evidencia que en los dos últimos años, las FF.SS han sufrido un cambio de paradigma en lo que se refiere a la formación académica y técnico-profesional de los futuros Funcionarios Públicos. Nos encontramos con la problemática de una Fuerza de Seguridad, que tiene que preparar a su alumnado para desempeñarse como profesionales de la Seguridad, dentro del marco de un nuevo paradigma que se propone formar sujetos, participativos de su propio aprender y hacer, como lo requiere la Resolución 199/11.

Nos encontramos ante una realidad institucional que utiliza prácticas pedagógicas tradicionales, producto de su fuerte arraigo a la pedagogía tradicional.

A partir de esta problemática, se realizará a través del desarrollo de este trabajo un recorrido paralelo y mostrando el contraste de ambos modelos pedagógicos. El utilizado hasta el momento por los Instructores de la Fuerza, Modelo de la Pedagogía Clásica, frente al modelo al que se aspira para dar respuesta a las demandas Ministeriales y consecuentemente mejorar y optimizar las prácticas pedagógicas de los Instructores. Un modelo de pedagogía en el cual la reflexión sobre la acción es el eje central para darle mayor participación por un lado al alumno en su proceso de aprendizaje y, por otro al instructor, para convertirse en un sujeto crítico de su propias prácticas capaz de mirarse a sí mismo en pos de mejorar sus prácticas.

En un segundo momento, se podrá observar el apartado de la metodología utilizada para este trabajo y el análisis y relevamiento de datos derivados a partir de las diferentes

herramientas utilizadas para la obtención de información, que pondrán de manifiesto la imperiosa necesidad de generar los espacios y capacitaciones para responder acertadamente a la resolución mencionada y a las demandas de la sociedad.

En el relevamiento de estos datos e información se demostrará, que la necesidad de cambio de paradigma no sólo responde a la adecuación de la resolución si no también a la realidad, es decir, en estos últimos años Gendarmería se ha enfrentado a situaciones de diferentes características a las que cotidianamente estaba acostumbrada, sus áreas de incumbencia han cambiado, se han extendido ampliamente y con ella la evidencia de la insostenibilidad de un paradigma pedagógico tradicional que ya no puede dar respuesta a las problemáticas actuales y mucho menos formar Funcionarios Públicos de las Fuerzas creativos, reflexivos y críticos. Esta situación exige pensar en nuestros capacitadores.

Por esto, finalmente y como cierre de este trabajo, nos encontraremos con el apartado de la propuesta de un curso de Formación Pedagógica para Oficiales Subalternos y Suboficiales de la Fuerza, el cual intenta dar respuesta a las necesidades en el ámbito de las prácticas pedagógicas de la Institución para poder adecuarse a los requerimientos Ministeriales.



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21

CAPITULO II
JUSTIFICACIÓN

Como se refleja en el apartado anterior, la Institución se encuentra transitando un camino que va desde un modelo pedagógico-didáctico propio de la escuela tradicional con Docentes/instructores (en este estudio la tradicional figura del docente será denominada a partir de ahora como instructor, ya que así se denomina al Oficial que acompaña durante el proceso de formación al Aspirante a Gendarme), trasmisores, expositores y poseedores de los conocimientos, carentes de reflexión sobre su acción, frente a sus alumnos que se limitan a escuchar, recepcionar y repetir la información aportada por el instructor. Al pasaje de un nuevo modelo de pedagogía, para este entorno, centrado en los alumnos como artífice de su propio proceso de aprendizaje. Bregando por un nuevo lugar otorgado al instructor como orientador del proceso de enseñanza- aprendizaje de sus alumnos, cuyo principal propósito debe ser formar Funcionarios críticos, con capacidad de reflexionar sobre su propio hacer.

A partir de este cambio de paradigma, se presenta la necesidad de cambiar el diseño curricular del Curso de Formación Básica de Gendarmes en el marco de la Resolución Ministerial 199/11, con el objetivo de realizar una readecuación curricular en la formación de un sujeto protagonista de una sociedad que está en proceso de cambio, cuya necesidad es poblarse de ciudadanos críticos, diversos, con capacidad de cuestionar su propio proceso de aprendizaje.

Pero, ¿cómo formar Funcionarios Públicos bajo la órbita de este nuevo paradigma pedagógico? Cuando quienes se desempeñan como formadores han sido instruidos desde la pedagogía tradicional. Creo que aquí está la cuestión nodal de este trabajo. ¿Qué formación pedagógica debe recibir el nuevo instructor que la Gendarmería necesita?, creativo, reflexivo, con capacidad de autoevaluación, autocrítica y no un mero trasmisor de conocimientos. Pregunta que deberá ser respondida no sólo desde las ciencias de la educación, sino atentos a la historia institucional, a las actuales demandas gubernamentales y en el marco de una sociedad

distinta a la que conocieron en los inicios de su carrera quienes hoy se desempeñarán como educadores de las futuras generaciones de Gendarmes.

Para cerrar este apartado, podemos decir que estamos hablando de una cultura institucional endogámica, que pretende resguardar la homogeneidad, la cual pareciera incompatible con paradigmas que deben respetar la heterogeneidad, para que desde allí se logre, no un adoctrinamiento, sino una construcción crítica y reflexiva y que lejos de la dogmatización de la enseñanza se acerque a una democratización de la misma.

En este sentido, su propia especificidad está marcada por las jerarquías y por los niveles de autoridad que emanan de dichas jerarquías. Estos aspectos condicionan las prácticas pedagógicas que se toman en la actividad profesional, por ello el proceso de formación es el desafío de este presente trabajo.

Probablemente uno de los recursos que podrían utilizarse para lograr el amalgamamiento de aquellos que proviniendo de sistemas educativos menos cerrados y que igualmente se enfrentan con algunas resistencias ya que provienen de una formación tradicional, como es el caso de los docentes civiles, con los Oficiales que obran como instructores, los cuales presentan mayor dificultad; puedan trabajar colaborativamente; creando así una nueva pedagogía coincidente con el nuevo paradigma.

De esta manera, y teniendo en cuenta la existencia de numerosos docentes civiles, sería interesante estudiar la participación delegada de éstos bajo la figura de cátedras cooperativas y colaborativas considerándolas positivas para lograr un fortalecimiento de la docencia-instrucción.



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Es así, que del apartado anterior, se desprenden los objetivos del presente trabajo:

- Conocer el paradigma que subyace en las prácticas docentes realizadas por los oficiales Instructores en los Institutos y Centros de Formación de Gendarmería Nacional.
- Identificar luego del análisis de la información consultada el paradigma pedagógico que propone la resolución 199/11, aprobada por el Ministerio de Seguridad de la Nación
- Ofrecer herramientas como profesional de la educación, a los Oficiales Instructores para mejorar la calidad de sus prácticas pedagógicas con sus consecuentes impactos en la calidad educativa de la Institución.

En tal sentido, este trabajo se orienta en primer lugar a realizar un contraste entre el tradicional modo de enseñar, arraigado al modelo pedagógico propio de la antigua escuela y el nuevo paradigma que exige la resolución N° 199/11. Pero... ¿cómo construir un edificio sin cimientos fuertes? Esto, no es sólo una frase paradójica, el cambio debe comenzar con quienes día a día se desempeñan en la difícil tarea de educar.



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21

CAPITULO III
MARCO TEÓRICO

Es sabido, que la educación existe desde que el hombre se relacionó con otros hombres, pero ha sido de diferentes maneras a lo largo de la evolución del ser humano, porque así como evolucionó el hombre, también lo hizo la educación.

El hombre es un ser social, y la educación es un hecho de la sociedad, por medio de ella se transmiten valores, creencias, costumbres. Podríamos decir que son acciones que ejercen las generaciones mayores sobre las más jóvenes. Es así que la educación es un elemento esencial de la vida en sociedad, pero está determinada por los diferentes momentos históricos, por las necesidades del hombre y por el contexto en la que se dé.

Al decir que la educación se produce en las diferentes sociedades, también podemos afirmar que existen diferentes tipos de educación, tales como: Educación formal, educación no formal, Educación presencial, educación a distancia, educación de adultos, entre infinidad de tipos de educación que pueden aparecer, según el contexto del que se trate.

Es la Pedagogía la que a lo largo de los años se ha encargado de reflexionar sobre las prácticas educativas. Porque la educación sin reflexión, se convertiría en un proceso rutinario y hasta mecánico. Es así que el objetivo de la pedagogía es determinar lo que debe ser una práctica educativa.

Las prácticas educativas se pueden caracterizar porque en primer lugar, son un trabajo intencional en torno al conocimiento y su forma de transmisión, es decir, son acciones educativas, que como es sabido, pueden ser escolares o no escolares, pero en ambos casos son intencionales. En segundo lugar, estas prácticas se dan en instituciones que se encargan de este proceso de transmisión del conocimiento. Y por último, estas prácticas educativas suponen prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje (Gomez, S., 2011).

A grandes rasgos, podemos hacer mención a dos grandes tipos de educación: la tradicional y la no tradicional o nueva, las dos se diferencian una de otra, en función de la concepción de hombre, aprendizaje y tipo de enseñanza que sostienen.

Actualmente, se habla de una concepción no tradicional de educación, desde la cual el hombre construye su propio aprendizaje, haciendo de este proceso un proceso de aprendizaje significativo.

Este aprendizaje significativo, se caracteriza por que es más duradero que el aprendizaje memorístico propio de la educación tradicional. Este tipo de aprendizaje significativo, implica reflexión, comprensión, reelaboración sobre el conocimiento. Es un proceso que le da la oportunidad a los alumnos, de volver a lo que ya han aprendido en situaciones nuevas.

Pero, tal como lo expresan los conocedores de la ciencia, para que un aprendizaje resulte relevante, el alumno debe interesarse por el material que ha de aprender, y el clima de aprendizaje, también debe ser agradable. En este punto, el docente cumple el rol de facilitador de los aprendizajes de sus alumnos.

Si no se dan las condiciones antes mencionadas, el aprendizaje resulta memorístico, y se olvida rápidamente. En este contexto, el docente deja de ser un facilitador, para convertirse en trasmisor de conocimientos a sus alumnos que son meros receptores de contenidos y reproductores de los mismos.

Cuando el aprendizaje es memorístico, lo que se guarda en la memoria, permanece allí por corto tiempo, tal vez hasta atravesar la situación de examen, esto sucede, porque durante el proceso de enseñanza aprendizaje, el docente no pudo hacer que el alumno conecte estos nuevos conocimientos con otros contenidos, lo que provoca que lo nuevo que se aprendió se olvide rápidamente. Los conocimientos quedan fragmentados y aislados unos de otros, y el

alumno sólo se limita a reproducirlos de memoria cuando se los piden, para posteriormente olvidarlos. Estas características son propias de la educación tradicional.

En contraposición a lo anterior, en la educación nueva, o no tradicional, lo que se busca es generar aprendizajes significativos, porque en todo momento, se aspira a la comprensión por parte de los alumnos. Desde esta perspectiva, aprender es comprender los conocimientos para poder explicarlos con nuestras palabras y poder relacionar lo nuevo que se aprende con lo que ya se sabe, es decir con los conocimientos previos.

“Los conocimientos previos, son conocimientos que cada sujeto tiene producto de construcciones personales y que constituyen el bagaje de conocimientos propio de cada alumno en particular” (Avolio de Cols, S. s/d)

Si nos situamos en el siglo XVII, nos vienen a la memoria los colegios internados, creados en aquel momento por los jesuitas. Estos colegios tenían como intención “ofrecer una vida metódica en su interior, lejos de las turbulencias y problemas de la época y de la edad” (Palacios, J. 2010). Estos colegios internados se proponían mediante su educación, separar al alumno del mundo externo, o de los peligros que en él había, y en el interior de ellos, ejercer el control y vigilancia constante de los alumnos.

En lo que respecta a los contenidos que se abordaban, se caracterizaban por el continuo retorno a la antigüedad, y por la constante oposición al mundo “actual” que rodeaba al alumno.

En palabras de Jesus Palacios, “la culminación de la educación era el dominio del arte de la retórica” (Palaciós, J. 2010).

Las exigencias que imponía esta forma de vida para los alumnos, exigía de ellos las constantes renunciaciones y sacrificios.

En lo que respecta al rol del educador en este contexto de los colegios internados, ellos eran quienes organizaban la vida de sus alumnos y las actividades, eran quienes controlaban el cumplimiento de las reglas que los mismos imponían. El maestro, era el centro en este contexto. La educación tradicional, y sus escuelas, se fundan en el método y el orden. El éxito de la educación depende de la tarea del docente. Él es quien organiza el conocimiento, aísla, fragmenta y elabora la materia que va a enseñar.

Las clases son minuciosamente organizadas, sin posibilidad alguna de apelar a la espontaneidad o dar lugar a lo imprevisto, esta organización es alrededor del manual de clases, en estos manuales está lo que el alumno debe aprender, no se puede buscar nada fuera de los manuales si se quieren evitar los errores.

Desde esta concepción, el método utilizado por el docente será el mismo para todos los alumnos y para el abordaje de todos los contenidos. El repaso, es el método utilizado por excelencia, pero el repaso como repetición memorística de lo que dice el docente.

El docente adopta la figura de modelo y de guía a seguir, es el mejor ejemplo de imitación. Los castigos y las recompensas afloran en las clases expositivas de los educadores. En este contexto, el papel de la disciplina es fundamental. Y el recurso de la competencia coloca a unos por sobre otros, a los buenos alumnos y a los malos alumnos.

La idea de “modelo”, es imperante en la educación tradicional, y ese modelo era el maestro. Tal es así, que como decía Chateau “el único método para inventar es la imitación, y el papel del alumno, es imitar a esos modelos propuestos” (Palacios, J. 2010).

Desde la educación tradicional, se concede gran importancia a los conocimientos y a la cultura, considera que hay que formar la inteligencia del alumno, su capacidad para resolver problemas. Pero este conocimiento, sólo podrá ser adquirido por el alumno, si su maestro,

poseedor de los conocimientos, los transfiere a los alumnos. De esta manera, la noción de “Transfer educativo” (Palacios J. 2010), tiene un papel primordial en la educación tradicional.

Como lo describe Palacios en su obra “La cuestión escolar” (2010), desde la educación tradicional, la escuela como institución educativa, está al margen de la vida.

Para la metodología de la educación tradicional, la memorización es un proceso de construcción por medio de respuestas fijas y sistematizadas. Desde esta concepción, la comprensión se da como resultado de una enseñanza organizada minuciosamente, de manera que, se programan las respuestas que el alumno debe dar ante un determinado tema. Los contenidos se fragmentan en secuencias que van de lo simple a lo complejo, se le da importancia primordial a los pasos con que se desarrollan los contenidos y se sostiene que la comprensión surge como consecuencia de la sucesión graduada y ordenada de los conocimientos. Es así, que aunque no se recurra a un aprendizaje memorístico, el aprendizaje desde este punto de vista siempre resulta fragmentado.

Esto de que la comprensión se desprende del desarrollo ordenado y secuencial de los contenidos se fundamenta en la técnica de la exposición, desde la cual el docente presenta los contenidos a tratar, los analiza y sintetiza, sin mediar acción por parte de los alumnos. Tal es así, que nos encontramos con casos en los que hasta se prevén las dudas que se les pueden presentar a los alumnos y el docente se pregunta y responde solo, conformando de esta manera un diálogo imaginario (Avolio de Cols, S. s/d).

Desde esta perspectiva, en la metodología tradicional, no hay lugar para la duda, el error o las asociaciones de los educandos, ya que si esto sucede, “nos estaríamos saliendo de lo programado”.

En la educación tradicional, los contenidos juegan un papel central desde el punto de vista de cantidad. Cantidad de información que el alumno memoriza mecánicamente para

luego, “escupir” en la lección oral, y con tan sólo atravesar la puerta del salón de clases, alcanza para olvidar gran parte de ellos.

Aquí, los intereses y las experiencias de los estudiantes no son tenidos en cuenta, el alumno es el que “no sabe”, es una tabla en blanco que debe ser llenada con conocimientos. Esta concepción empobrece el papel del estudiante, desestimándolo y reduciéndolo a un papel absolutamente pasivo.

Como lo expresa Avolio de Cols en los supuestos sobre el aprendizaje en la metodología de la escuela tradicional, “la relación que se da entre el docente y el alumno es tan agobiante, tanto para el alumno porque no le permite hacer aportes, manifestar sus intereses, sus opiniones, como para el docente porque lo ubica en una situación de sobreexigencia y sobreesfuerzo”.

Desde la concepción tradicional, la enseñanza se asocia al esfuerzo y el sacrificio, no a una actividad placentera por el conocimiento.

En este sentido, la evaluación se centra en el intelecto del alumno, en la cantidad de conocimiento que el alumno puede repetir, y el docente es el que tiene la función exclusiva de juzgar y valorar los conocimientos que adquirió el alumno. En este enfoque, la retroalimentación, la reflexión y la autoevaluación como momentos enriquecedores del aprendizaje, se convierten en conceptos, momentos y procesos desconocidos.

El cuadro de situación con el que nos encontramos, es un docente parado al frente de los alumnos, con un gran pizarrón, alumnos sentados uno detrás del otro, sin posibilidad alguna de interactuar, donde la posibilidad de un aprendizaje compartido es imposible, porque es el docente el que “sabe” y el alumno el que “no sabe y debe aprender los que su maestro le dice”.

En estas clases, no existe el diálogo entre docente y educandos, y si en algún caso se da, es entre el docente y los alumnos “mejores alumnos”, aquellos que tienen cierta rapidez

para establecer relaciones entre los que el maestro dice y alguna experiencia o conocimiento previo, aprendices que se animan a levantar la mano y hablar, mientras la otra amplia mayoría, adopta una actitud silenciosa y pasiva, porque no se le da la posibilidad de expresarse u opinar, alumnos que pasan por el aula de clase casi sin ser registrados por su docente.

De lo anterior, se desprende a mediados del siglo XIX, una revolución en la educación, y la manera de abordar la tarea de educar. Surge una tradición renovadora, la educación no tradicional. Esta tradición renovadora, surge en Europa y luego se extiende a América. Cabe aclarar, que en el presente trabajo, se habla de Escuela como institución que encierra la palabra educación, y que el objetivo del mismo no es realizar un estudio teórico sobre los diferentes momentos, enfoques y autores de la educación a lo largo de la historia hasta nuestros días, sino presentar el contraste del paradigma de educación utilizado hasta la Resol. 199/11 por Gendarmería, modelo propio de la escuela tradicional, y el nuevo modelo o paradigma al que se aspira, un modelo en el cual el estudiante sea el artífice de su propio aprendizaje y el docente deje de ser el transmisor de conocimientos para convertirse en facilitador del proceso, para lo cual es indispensable formarlo desde la reflexión de la propia acción.

Siguiendo con el abordaje teórico, desde esta nueva tendencia, se critica a la educación tradicional, por promover la obediencia pasiva de los alumnos, mediante métodos medievales y programas arcaicos, estilo de educación que en sus escuelas no tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, generando aburrimiento por parte de ellos.

Es así que este nuevo enfoque propone mediante el espíritu crítico y el respeto mutuo democratizar la escuela, apunta a la autonomía y a promover la actividad en los estudiantes, centrándose en sus intereses, y en el deseo y la curiosidad por aprender, los tiempos se

flexibilizan y aprender deja de ser una obligación para convertirse en una tarea de construcción compartida.

Ahora bien, tal como se expresó en el apartado de justificación, este trabajo tiene como eje realizar un contraste entre el paradigma pedagógico propio de la educación tradicional y el paradigma renovador al que se aspira en el campo específico que aborda el presente trabajo de investigación, un paradigma constructivista con todas sus características, que en todo momento apunte a la formación de profesionales reflexivos de su propio accionar.

Podemos afirmar que actualmente persisten muchas de estas características, pero como se dijo al principio de este apartado reestructuradas por los distintos procesos históricos.

Sin embargo es difícil pensar todavía en una educación que se oriente a la formación del pensamiento autónomo, crítico y reflexivo, y cuando hago mención a este punto, no sólo me refiero al docente, sino al docente en su proceso de formación.

En este sentido, y volviendo un poco al principio de este apartado, podemos afirmar que la enseñanza, constituye un proyecto social y su objetivo es que el aprendiz construya conocimiento. Esta enseñanza implica transmitir contenidos, por eso es importante la relación que se establece entre el saber que se va a enseñar.

Como se expresó anteriormente, en la educación tradicional, la transmisión del conocimiento en forma de contenido a enseñar era el eje del proceso. Actualmente, también se revalorizan los procesos de transmisión y adquisición del conocimiento, pero ya no como docente poseedor de los conocimientos y alumno receptor, actualmente se propone que en una situación de enseñanza se pongan en juego los tres componentes fundamentales del triángulo didáctico: docente-alumno-saber.

Es así, que esta postura actual sobre la enseñanza toma como una de sus bases a las teorías de aprendizaje el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento.

Como lo vengo expresando, del mismo modo que la educación va evolucionando y cambiando sus diferentes enfoques en lo que se refiere al proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo de la historia y siempre contextualizándose en una realidad determinada, también el papel del docente en su función de formador ha ido cambiando.

De esta manera, se pasa de un docente transmisor de los conocimientos y centro del aula, propio de la educación tradicional, a un docente observador y facilitador de la tarea de sus educando mediante su intervención docente como guía en un proceso de reconstrucción de los conocimientos que realiza el educando a partir de sus experiencias previas.

Revalorizar la tarea del docente en este sentido, tiene que ver con una voluntad explícita por parte de aquel de intervenir en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, para lo cual toma decisiones sobre los contenidos a enseñar y la manera de abordarlos.

El proceso de enseñanza aprendizaje, se convierte entonces, en un proceso de construcción conjunta entre el docente y el estudiante, es un proceso de construcción de significados en forma compartida en las que el docente ayuda a sus educandos a que esas construcciones sean progresivas en complejidad.

En esta ayuda y acompañamiento, el docente es el guía del educando, lo orienta, proporcionándole los recursos necesarios para que él pueda resolver las construcciones progresivamente hasta poder hacerlo solo, tal como lo establece Vigotsky en su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo y Ausubel con su concepto de andamiaje.

Pero esta guía y ayuda del docente, debe ser en función de los conocimientos previos del alumno, para que pueda construir relaciones entre lo que ya sabe y lo nuevo a aprender.

Es así, que estas intervenciones deben ser flexibles, mediante la propuesta de diferentes actividades y maneras de abordar la tarea y los contenidos, para poder orientar a sus educandos ante los obstáculos que se puedan presentar durante el proceso.

Cabe aclarar, que el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, el docente es quien debe cumplir el rol de orientador de ese proceso, siempre en función de las necesidades del alumno.

El docente es el responsable de hacer posible que el proceso de aprendizaje se produzca, pero desde el lugar de guía, ya no de transmisor, lo podrá hacer ayudando a que los aprendices descubran sus posibilidades, procurando que ellos compartan sus experiencias y participen buscando nuevas alternativas de solución a las dificultades que se le presentan.

Desde esta perspectiva, perspectiva a la que apunta este trabajo, podemos sintetizar en principio algunas de las ideas más importantes tales como:

- El docente ayuda a la actividad constructiva del aprendiz implementando para esto estrategias metodológicas adecuadas a la temática a abordar, al contexto y principalmente a las características de sus alumnos.
- Ambos, docente y alumno interactúan para lograr el aprendizaje.
- El docente organiza su clase y el aula de manera que permita la interactividad.
- El trabajo en grupo adquiere importancia en el sentido de interacción y trabajo colaborativo.

Siguiendo con nuestro estudio, y luego del recorrido realizado por las características propias de la educación tradicional, y la aproximación al paradigma pedagógico al que se aspira luego de esta investigación, estamos en condiciones de afirmar, que la propuesta, no es sólo lograr el abordaje de la tarea docente desde las teorías constructivistas del aprendizaje como se ha venido expresando en este apartado, sino también promover en nuestros educadores, el abordaje de su tarea desde la reflexión de sus propias prácticas.

De esta manera, el docente cumple el rol de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento (Diaz Barriga Arceo, F. 1998).

Esto quiere decir, que el docente, desde este lugar de organizador y mediador, no sólo brinda información a sus estudiantes, sino, que en primer lugar, debe tener un buen conocimiento de ellos, esto implica conocer no sólo sus características personales, sino sus conocimientos previos, qué son capaces de hacer, cuáles son sus necesidades. En este contexto, la clase ya no es un diálogo unidireccional, sino interactivo entre docente y alumnos, alumnos y docente, alumnos y alumnos.

La orientación es la búsqueda de un docente capaz de tomarse de los conocimientos que sus alumnos tienen y que continuamente provoque desafíos que cuestionen el conocimiento de manera de incrementar las competencias en los alumnos.

Díaz Barriga, cita a Onribia cuando propone como eje central de la tarea docente un situación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa de la enseñanza (Díaz Barriga Arceo, F. 1998).

Siguiendo la línea de pensamiento expresada hasta el momento, podemos afirmar que desde una concepción constructivista, la formación de los docentes no puede limitarse al plano individual, sino por el contrario, se trata de aspirar a lograr un trabajo colaborativo y colectivo.

En este sentido, el docente debe favorecer en los estudiantes el desarrollo de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencias diversas.

Por lo expresado, se debe ofrecer al cuerpo docente una formación sólida, que incluya fundamentos conceptuales, pero que sean acompañados de reflexiones sobre la propia práctica pedagógica, que les permitan la implementación de prácticas innovadoras en su tarea como docentes.

Shön (1992), dice que un buen docente es un profesional reflexivo y resalta que la formación docente debe ser fundamentalmente reflexiva, en este sentido, el autor propone la formación del práctico reflexivo. Formación sustentada en la práctica, mediante la comprensión deliberada de la actividad profesional. El rol del docente desde esta perspectiva se convierte en un profesional reflexivo con autonomía intelectual capaz de cuestionarse su propia práctica.

Desde esta postura se propone aprender haciendo acompañado de un buen acompañamiento tutorial. En este punto, estrategias tales como los talleres de trabajo, las prácticas guiadas, los escenarios de actuación, ya sean reales o simulados, estudio de casos, resolución de problemas, elaboración de diarios de formación y fundamentalmente el diálogo entre los docentes y los estudiantes son primordiales en esta propuesta de formación de profesionales reflexivos, profesionales que en nuestro contexto serán los docentes instructores.

No se trata de una reflexión esporádica y perdida en el tiempo, se apunta a sistematizar la reflexión sobre las propias acciones, invitando a este instructor al que se aspira a recorrer un camino de una mirada sobre su propio actuar, que le permita ver qué es lo que sucede con él y con el aprendizaje de sus alumnos a través de la observación, como así también de la auto-observación y los relatos autobiográficos, para que de esta manera, luego de una mirada crítica pueda ver nuevos horizontes de conocimiento que enriquecerán sus prácticas.

En este sentido, uno de los puntos clave de esta propuesta de Shön: “la enseñanza a través de la reflexión en la acción” (Shön, 1992), es el diálogo entre el docente y el educando, ya que el alumno reflexiona sobre lo que ve hacer y escucha decir a su docente, pero también reflexiona sobre su propia acción.

Para finalizar con este apartado, luego de haber expresado la postura que se pretende alcanzar luego del recorrido de esta investigación y siguiendo el enfoque constructivista y los aportes de la obra de Shön, podemos consensuar en que la reflexión guía el crecimiento profesional y estimula la construcción del conocimiento constituyéndose de esta manera en una estrategia formativa.



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21

CAPITULO IV
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Antes de la presentación del proyecto de extensión universitaria de formación pedagógica para Instructores y Subinstructores, se realiza a continuación un detalle de la metodología utilizada para la recolección de los datos obtenidos.

En un primer momento se realizó la lectura, interpretación y análisis de la documentación que obra en el Instituto de Capacitación Especializada “Cabo Juan Adolfo Romero”, tales como DAPLE (Directiva Anual Para la Enseñanza), ROF (Régimen Orgánico Funcional). Lectura y análisis de la Resolución del Ministerio de Seguridad N° 199/11. Esta documentación permitió conocer acerca del funcionamiento del Instituto, cómo está organizado y obtener luego de la lectura cuál es la problemática planteada.

En el segundo momento, para la realización del marco teórico, se buscaron datos en diferentes bibliografías de autores reconocidos en la ciencia, que se detallarán en el apartado de bibliografía.

Por último, se elevó un comunicado a la Dirección de Educación e Institutos de GN (Dirección de la que dependen los institutos de Formación de Gendarmería), para su posterior relevo a los Institutos y centros de Formación de Gendarmería Nacional, solicitando la siguiente información: Cantidad de Oficiales Subalternos (abarca las jerarquías desde Subalferez a 2do. Comandante) de Gendarmería Nacional, la solicitud de información en esta franja es en función de que es en estas jerarquía que se desempeñan como instructores de los cursos de Formación Básica. Cantidad de Oficiales Subalternos que se están desempeñando actualmente en la tarea de Instructores, y de éstos últimos cantidad que posee Capacitación Pedagógica con certificación emitida por Organismo reconocido por el Ministerio de Educación de la Nación.

Del comunicado que se envió a la totalidad de Institutos y Centros de Formación de Gendarmería Nacional, se obtuvieron los siguientes resultados:

Personal de Oficiales y Suboficiales que se desempeñan en los Institutos de Formación de

GN:

| JERARQUÍA | FE EN UNIDADES EDUCATIVAS | FUNCIONES DE PROF NO | | | | EN OTRAS FUNCIONES | | | |
|---------------------------|---------------------------|---|----------------|----------------|-------------|--------------------|---|----------------|---------|
| | | PERMANENTE / INSTRUCTOR / SUBINSTRUCTOR | | | | | | | |
| | | TÍTULO DOCENTE | | TÍTULO DOCENTE | | TÍTULO DOCENTE | | TÍTULO DOCENTE | |
| | | TERCIA RIO | UNIVER SITARIO | SIN DOCENTE | | TERCIA RIO | R | SITARIO SIN | DOCENTE |
| Oficiales Jefes | 100,0% | | 9,1% | 9,1% | | | | 81,8% | |
| Oficiales Subalternos | 100,0% | 4,3% | 4,3% | 42,2% | 4,3% | 3,1% | | 58,4% | |
| TOTAL OFICIALES | 100,0% | 3,5% | 4,0% | 34,7% | 3,5% | 2,5% | | 51,8% | |
| Suboficiales Superiores | 100,0% | | | 7,0% | | | | 92,4% | |
| Suboficiales Subalternos | 100,0% | | | 19,5% | | | | 80,5% | |
| TOTAL SUBOFICIALES | 100,0% | | | 15,6% | | | | 84,4% | |

Total de “Potenciales participantes del Curso de Extensión Universitaria de Formación Pedagógica.

| JERARQUÍA | FE ACTUAL EN GNA | DESTINADA EN UNIDADES EDUCATIVAS | | | | | |
|---------------------------------|---------------------------|----------------------------------|-------------|-----------------------|--------------|-----------------------|--------------|
| | | TOTAL | | CON TÍTULO DOCENTE | | SIN TÍTULO DOCENTE | |
| | | Cant | % | Cant | % | Cant | % |
| Oficiales Jefes | 998 | 11 | 1,1% | 1 | 9,1% | 10 | 90,9% |
| Oficiales Subalternos | 2538 | 188 | 7,4% | 26 | 13,8% | 162 | 86,2% |
| TOTAL OFICIALES | 3536 | 199 | 5,6% | 27 | 13,6% | 172 | 86,4% |
| Suboficiales Superiores | 7103 | 157 | 2,2% | | | 157 | |
| Suboficiales Subalternos | 8848 | 307 | 3,5% | | | 307 | |
| TOTAL SUBOFICIALES | 15951 | 464 | 2,9% | 0 | 0 | 464 | 0 |

Por otra parte, entre la documentación consultada podemos encontrar los registros de observaciones de clases, realizadas a docentes e instructores, los cuales fueron examinados mediante un análisis comparativo con el fin de demostrar las diferencias en la manera de abordar la práctica pedagógica entre ambos, docentes e instructores, considerando que los primeros poseen formación pedagógica y los segundos no, como lo refleja el primer cuadro.

A continuación se presenta, el instrumento que se utiliza en el Instituto para realizar los registros de observaciones de clases de docentes e instructores:

PLANILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Docente/ Instructor.....

Curso: Asignatura: Tiempo de observación:.....

Tema de la Clase:..... Fecha:.....

RESPECTO AL DOCENTE/INSTRUCTOR

| | R | B | MB | SOB | NOB |
|---|----------|----------|-----------|------------|------------|
| Puntualidad (Ingreso y egreso del aula) | | | | | |
| Apariencia (Alineo en la persona y en el vestir) | | | | | |
| Lenguaje oral (Expresión) | | | | | |
| Modales (Gestos, modismos, vicios) | | | | | |
| Estabilidad emocional (paciencia, autocontrol en situaciones difíciles) | | | | | |
| Entusiasmo y energía (fuerza de expresión y firmeza de proceder) | | | | | |
| Responde a los interrogantes del educando | | | | | |

RESPECTO DE LA CLASE

| INTRODUCCION | si | | no | | |
|--|-----------|----------|-----------|------------|------------|
| Explicita las expectativas de logro y los contenidos a tratar (revisión de temas) | | | | | |
| Explicita consignas que facilitan la tarea | | | | | |
| ASPECTO DIDÁCTICO | R | B | MB | SOB | NOB |
| Tratamiento de los contenidos | | | | | |
| La presentación favorece la comprensión | | | | | |
| Se tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos estableciéndose conexiones explícitas. | | | | | |
| Mantiene la atención del alumno | | | | | |

| | | | | | | |
|---|------------------|--|--|--|--|--|
| Profundidad del tema | | | | | | |
| Precisión en el vocabulario específico y aclaración del mismo | | | | | | |
| Transferencia de contenidos a otras situaciones (ejemplos, contraejemplos, comparaciones) | | | | | | |
| Propone elementos bibliográficos | | | | | | |
| Busca la reflexión del alumno sobre el contenido | | | | | | |
| Releva si el contenido fue comprendido a través de preguntas, comentarios. | | | | | | |
| Procedimientos didácticos | | | | | | |
| Grado de adecuación entre la metodología y el propósito pedagógico | | | | | | |
| Estrategia de enseñanza | ف exposition | | | | | |
| | ف demostración | | | | | |
| | ف actuación | | | | | |
| | ف trabajo grupal | | | | | |
| Actividades de | ف Inicio | | | | | |
| | ف Desarrollo | | | | | |
| | ف Cierre | | | | | |
| Rol asignado al alumno (ف Receptivo – pasivo, ف Activo) | | | | | | |
| Evaluación | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--------------|--|--|--|--|--|
| Tipo de evaluación | ثف Inicio | | | | | |
| | ثف Procesual | | | | | |
| | ثف Final | | | | | |
| Instrumento de evaluación: observación/actuación/elaboración de respuestas/solicitud de producto | | | | | | |
| Estilo de conducción del instructor (ثف Autoritario, ثف Democrático, ثف Laissez – faire) | | | | | | |
| Recursos auxiliares | | | | | | |
| Bibliografía | | | | | | |

Registro: _____

Sugerencias: _____

FIRMA DOCENTE

FIRMA OBSERVADOR

De la totalidad de las observaciones seleccionadas para el análisis y relevamiento de datos, el 50% pertenecían a Oficiales Instructores y el 50% restante eran observaciones a docentes civiles que se desempeñan en el Instituto.

En el siguiente apartado se hará un análisis cualitativo que permitirá sustentar y articular el relevamiento de estos datos con el presente trabajo.



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21

CAPITULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

El Instituto de Capacitación Especializada “Cabo Juan Adolfo Romero”, tiene como misión concretar en cada ciclo lectivo en forma permanente las actividades de educación, instrucción, capacitación y perfeccionamiento, para el personal de cuadro de Oficiales, Suboficiales y Gendarmes de la Fuerza, otras Instituciones de Seguridad nacionales o extranjeras, mediante una oferta académica de cursos, seminarios, talleres y jornadas, para que a su egreso el personal posea las competencias y especializaciones profesionales necesarias, a fin de desempeñarse eficientemente como Funcionarios Públicos en el marco de la Seguridad Interior, la Defensa Nacional y el apoyo a la Política Exterior de la Nación.

El curso de Formación Básica de Gendarmes se constituye en una instancia de formación inicial dentro de la Gendarmería Nacional, capacitando a los aspirantes en el área técnico-profesional para el desempeño competente de sus funciones. En este sentido, esta formación básica se encuentra orientada a proporcionar una educación integral en el marco del respeto a los Derechos Humanos.

A partir de la creación de la Resolución N° 199/11 del Ministerio de Seguridad se comenzó a trabajar en la readecuación curricular del “Curso Básico de Formación de Gendarmes. Para lo cual, se partió del análisis y valoración de los contenidos mínimos, el perfil formativo y las áreas de competencia. Por otro lado, en cuanto a la organización del plan de formación, los espacios curriculares se distribuyen en campos de formación de acuerdo a las orientaciones ministeriales.

Finalmente, esta política de formación da respuesta a la demanda del Estado Nacional, a través del Ministerio de Seguridad, de contar con cierta cantidad de Gendarmes para su desempeño en los diferentes operativos de seguridad dispuestos en los últimos meses, como así también en otras funciones y tareas que requieran de su participación.

Si consideramos que este curso tiene como principales objetivos, en su diseño curricular conforme lo establece la Resol. 199/11, los siguientes:

- Lograr la formación de Gendarmes comprometidos con los valores e identidad institucional en su desempeño como Funcionario Público.
- Propiciar la asimilación de conocimientos y aptitudes que requiera el desarrollo de sus funciones técnico-profesionales.
- Conocer el marco legal vigente para la realización de los procedimientos de la Fuerza.

El perfil formativo al que adhiere Gendarmería Nacional respeta los ejes estratégicos relacionados con el mundo del trabajo, el desarrollo socio-cultural y el rol del Estado. En este sentido, se propone que el perfil formativo contribuya a una formación capaz de:

- Contribuir a la comprensión de las funciones del Estado y la dinámica entre éste y la ciudadanía y la complejidad de los procesos sociales.
- Pensar las políticas sociales en torno a la Seguridad Pública contextualizada y desde múltiples perspectivas.
- Comprender el impacto de las Políticas Públicas en diferentes actores, organismos e instituciones tanto del sector público como privado.
- Analizar el proceso de implementación de políticas públicas en todos sus niveles de concreción.
- Contribuir al fortalecimiento de prácticas democráticas de intervención Policial en el campo de la Seguridad.
- Reflexionar de manera crítica y sistemática sobre las propias prácticas profesionales.

- Contribuir en la formación de profesionales involucrados y comprometidos con su comunidad de referencia (Documento de trabajo N° 4. Resolución 199/11)

Asimismo, el Curso Básico de Formación de Gendarmes se orienta a la formación de un Funcionario Público competente, crítico y responsable.

En cuanto a su organización, el curso presenta dos tramos formativos. El primer tramo se desarrolla en distintas unidades educativas de la Fuerza y tiene una duración de cinco (5) meses. El segundo tramo de este curso es completado en diferentes unidades operativas del despliegue durante cuatro (4) meses, durante el cual se intensifican las prácticas profesionalizantes vinculadas a las funciones a desempeñar una vez egresados.

Las Unidades Educativas involucradas en el desarrollo del Primer tramo de Formación son la Escuela de Suboficiales “Cabo Raúl Remberto Cuello” (Jesús María, Pcia Córdoba), el Instituto de Capacitación Especializada “Cabo Juan Adolfo Romero” (Mercedes, Pcia de Buenos Aires) y el Centro de Formación de Gendarmes Barreal “Escuadrón 26 Barreal”, Pcia de San Juan.

En relación con el segundo tramo de formación, se lleva a cabo el desarrollo de las Prácticas Profesionalizantes en distintas unidades del despliegue con características y particularidades socio-geográficas diferentes, donde se realizan el seguimiento, la orientación y la posterior evaluación de los futuros egresados del curso. Los encargados de esta tarea son Oficiales Instructores y/ o Suboficiales Superiores de mayor experiencia y conocimiento de las tareas y funciones propias del contexto en que se encuentra inserto cada Unidad y la misión de la Institución.

El desarrollo de éste es evaluado durante y al finalizar el mismo, para valorar el cumplimiento de los objetivos y propósitos iniciales. Si bien, los Institutos de Formación ya vienen desarrollando el Curso Básico de Formación de Gendarmes, a partir de este proceso de

adecuación curricular, las características que adopta son diferentes en cuanto a la complejidad de los contenidos, la instrumentación del proceso formativo (en dos tramos) y la evaluación de las Prácticas Profesionalizantes.

De acuerdo a lo anterior, sería muy interesante comenzar este trabajo con una propuesta magnífica, que nos dé soluciones a todos nuestros problemas pedagógicos en la formación de los instructores. Pero nos estaríamos convirtiendo en demagogos de la temática, aportando nada más que respuestas simplistas a un problema que Gendarmería viene atravesando hace años, sin más que ver los años pasar y continuando por el camino, sorteando obstáculos para llegar a la consecución de sus fines con la mirada focalizada en cumplimentar el programa. Justamente este ha sido el modus operandi del viejo paradigma donde sólo es importante la respuesta o el resultado, y si hay algo que debemos remarcar es la importancia del proceso y no sólo del producto. El problema que viene sufriendo la enseñanza en este ámbito, es que permanentemente subyace la idea del resultado, que en este caso es la formación al mejor estilo fábrica de gendarmes “todos el mismo producto”.

Es así, que no se puede comenzar a abordar un problema sin conocer su historia, sus raíces.

En sus inicios y hasta la promulgación de la Resolución Ministerial 199/11, Gendarmería Nacional, en sus Institutos de formación se ha encargado de formar a sus estudiantes bajo un paradigma pedagógico propio y característico de la pedagogía tradicional con algunas modificaciones y actualizaciones que le impusieron la realidad y los nuevos alumnos ingresantes a la Institución a medida que transcurrió el tiempo hasta llegar a la actualidad.

El paradigma pedagógico propio de la institución también conforma su identidad, pero actualmente hay exigencias y necesidades sociales que dan cuenta de la importancia de

transitar hacia el nuevo paradigma, pero esto, sin perder la identidad. Una identidad centrada en la disciplina militar donde el estado de orden y obediencia es central. Cuestión que compatibilizaba perfectamente con el paradigma tradicional y hasta permitía llevarlo a su máxima expresión. Esto genera en los cursantes la pasividad del alumno, que es característica en este entorno, no sólo por la concepción de pedagogía que se aplica, sino porque no olvidemos que Gendarmería Nacional al igual que el resto de las FF.SS son instituciones verticalistas, por lo cual el educando sigue una serie de ritos disciplinares a la hora de dirigirse a su instructor, que entre otras cosas es su Superior.

En este sentido, nos encontramos con un instructor cuyo rol es ser el centro de la clase, y su principal objetivo está orientado a formar a sus alumnos en los valores sociales e institucionales y en la ética profesional.

Tarea para la cual despliega un sin fin de magistrales exposiciones teóricas, que lejos están de involucrar participativamente al educando en su proceso de aprendizaje. Este alumno cumple un rol pasivo limitado a la reproducción de los conocimientos transmitidos por el instructor, convirtiéndose este proceso de aprendizaje en absolutamente memorístico.

Siguiendo el punto anterior, no sucede lo mismo en las clases desarrolladas por el personal de profesores que provienen del ámbito civil, formados en Educación Superior y Universitaria. Clases en las cuales los estudiantes además de tener un docente con título habilitante, se encuentran frente a una figura menos rígida, desestructurada y hasta “descontracturada”, abierta a las propuestas de sus aprendices y utilizando estrategias didácticas para llevar a sus alumnos a la reflexión de su propio proceso. Es importante aquí tener en cuenta que el ámbito profesional de uno y otro coinciden en formar Gendarmes, pero el tránsito, en su propia formación de instructor y de docente son completamente diferentes, lo que da por resultado la realidad antes mencionada. Si bien ambos fueron formados en el

paradigma tradicional, el primero claramente, ha entendido la rigidez como la única forma de aprender. Estrategia que insistentemente trata de retransmitir a sus alumnos, que ya nada tienen que ver con aquella realidad que ellos atravesaron.

Hoy y en el marco de la Resolución Ministerial 199/11, con la visión puesta en el respeto por los Derechos Humanos y la atención a la diversidad, se habla de la necesidad de formar en una obediencia reflexiva, crítica, con creatividad que implique la búsqueda de la perfección en su accionar diario, no mediante la insubordinación como es percibida muchas veces, sino como una fortaleza humana que admita el sentimiento humanitario en detrimento de la temeridad, que conduzca a la claridad y certeza de convicciones y no a la imposición.

Bastante diferente es o fue la formación de los docentes ya que aún con las falencias que todos conocemos en relación al sistema educativo tradicional, no llega al punto de la dogmatización. Si bien se encuentran resistencias al nuevo paradigma, las mismas no son tan extremistas.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje de estas características, la evaluación por parte del instructor hacia sus educandos se remite a exámenes, que lejos de ser instancias de retroalimentación y reflexión, se convierten en métodos de control y expulsión de los primeros lugares en la lista de orden de mérito.

Estamos hablando de un instructor, que fue formado en los inicios de su carrera bajo este mismo paradigma, con el valor agregado de pertenecer a una Institución fuertemente arraigada a este tipo de enseñanza-aprendizaje, en la cual el rol de instructor se asocia a la vieja idea de docente transmisor de conocimientos, con poca o nula interacción con el educando, centrando su clase en métodos expositivos y prácticas centradas en la repetición por medio de estrategias de ensayo-error.

Un instructor sin capacidad de autocrítica para enfrentar posibles cambios en pos de mejorar la calidad de su enseñanza. Para quien la autoevaluación no se encuentra entre sus posibilidades, adoptando una postura rígida, si se quiere decir de alguna manera, esperando que sea otro “que sepa de Pedagogía” el que lo evalúe, para emitir posteriormente juicios de valor ante un enseñante que se limitará a cumplir con lo sugerido por el “experto” al pie de la letra, sin mediar reflexión alguna por parte de aquel.

“Arraigado a una concepción de la enseñanza como un proceso de transmisión lineal y vertical como lo caracterizan Torres (2001) y Bosco (2007), con poco espacio para la resolución de problemas, la creatividad y la participación activa del alumnado” (Exeni. C.2011). Ante este historial, esta Institución se ve en la imperiosa necesidad de dar un vuelco en su manera de formar, o mejor dicho, capacitar a quienes tienen la difícil misión de educar a las futuras generaciones de Gendarmes cualquiera sea su Jerarquía.

Así, podemos afirmar que urge comenzar a actuar para concretar acciones que tiendan a brindar herramientas a quienes son los protagonistas de este estudio. La orientación es capacitar a los instructores en un nuevo modo de abordar la tarea.

Para lo cual, no podemos dejar de tener en cuenta que “toda práctica educativa es una práctica social situada y que tiene lugar en una realidad compleja y cambiante” (Dellavedoba, 2012.). Así, podemos bregar por la incorporación e implementación de un tipo de enseñanza situada, que permitirá a los instructores:

Vincular el pensamiento a la acción y posibilitará desarrollar en ellos la capacidad de construir, aplicar, transferir significativamente el conocimiento al enfrentarlos a los fenómenos del proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de desarrollar habilidades complejas y construir un sentido de competencia profesional (Díaz Barriga Arceo, 1995).

Si pensamos el aprendizaje como un continuo proceso de construcción en permanente interacción con el contexto, el eje está puesto en un instructor que pueda repensar el aprendizaje de sus educandos como el eje de la formación de sujetos autónomos, reflexivos y críticos, capaces de aprender a aprender.

Y a la enseñanza como aquella práctica social que se desarrolla en el marco de un contexto institucional específico dirigida a efectuar los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos valiosos.

Después de lo anterior, el instructor debe partir de la experiencia del sujeto que educa y crear un espacio de conocimiento compartido.

La intención de esta propuesta es que aprendan a intervenir de manera activa y comprometida en situaciones problemas relacionadas con el entorno concreto que los rodea. Este instructor necesita poseer herramientas para llevar a sus estudiantes a aprender a “manejar situaciones únicas, que varían según los escenarios” (Díaz Barriga Arceo, 1995), como controles de rutas, allanamientos, patrullajes, entre otras, para que de esta manera puedan aprender a resolver problemas en función de las necesidades que se les presenten en su cotidiano accionar.

Para esto, debe saber promover la reflexión, la colaboración entre los pares y el respeto por la diversidad, tareas muy complejas que en primera instancia deberá internalizar él en primera persona para luego poder transmitir a sus educandos.

Estas propuestas de enseñanza situada, como lo sostiene Díaz Barriga Arceo, F. (1995) serán más efectivas, significativas y motivadoras para sus alumnos en la medida en que los faculten, para participar activamente, a pensar de manera reflexiva y actuar con responsabilidad en su profesión. Un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivadoras,

desarrollando un pensamiento crítico y tomando conciencia sobre la relevancia de su accionar en el marco de su profesión.

Esto implica involucrar a los instructores en la participación activa en el diálogo con sus educandos, la discusión grupal y la cooperación entre instructores y para con los alumnos como puntos centrales en este proceso de cambio.

Se aspira a un instructor-enseñante, que se desempeñe como mediador, facilitador, con capacidad de proponer retos significativos mediante el planteo de situaciones problemáticas, lo que permite generar cuestionamiento que conduzcan la enseñanza. Para de esta manera ampliar la visión de lo que ellos son capaces de hacer.

Siguiendo el postulado de Schön, “sin reflexión no hay aprendizaje significativo” mencionado en la obra de F. Díaz Barriga Arceo (1995). Se requiere alcanzar mediante las prácticas educativas de los instructores un proceso de reflexión sistematizada sobre la práctica que realizan, siempre mediado por el diálogo. Comenzar a tener una mirada propia crítica y reflexiva de sus acciones en el desempeño de la tarea como educadores.

Inspirados en un instructor que debería ser promotor de cambios sociales, comenzando esos cambios en la modificación de su propio modo de trabajo. Esto requerirá, no sólo de un cambio metodológico, sino de una transformación en el modo de asumir y pensar su práctica docente, desde las modalidades de abordar la enseñanza y sus teorías, el vínculo que establece con sus alumnos, los criterios de evaluación y el valor que le otorga a los saberes.

Desarrollando de esta manera habilidades que le permitan andar un nuevo camino desde la enseñanza lineal y verticalista a crear nuevos escenarios de aprendizaje caracterizados por el diálogo, la cooperación, el trabajo compartido y la reflexión sistemática sobre el aprendizaje.

Dejando de lado la enseñanza memorística, centrada en el rol de docente transmisor para adentrarse en la construcción social del conocimiento como parte del mismo y actuando como mediador en este proceso.

Y por último, transitar este proceso erradicando la perspectiva de desempeñar esta tarea por obligación, para convertirla en un verdadero placer por enseñar.

En este sentido, este nuevo paradigma al que se aspira, brega por el liderazgo puesto en la figura del docente/instructor como una herramienta más para el proceso de enseñanza aprendizaje y siempre en pos de la comunicación para lograr un verdadero clima de educación democrática. Para lo cual “se demanda de un conjunto de conocimientos, valores y capacidades que van más allá del carisma del sujeto, sino que debe ser compartido por todos los actores de la comunidad” Exeni. C. (2011).

Siguiendo las palabras de Exeni, C (2011), “se requiere de liderazgo para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa, ya que, como menciona Pilar Pozner el liderazgo es un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras”

Ahora bien, para cambiar ese modelo tradicional tan arraigado a sus prácticas, y enfrentar este añorado proceso de cambio, superando las incertidumbres y resistencias que acompaña a todo proceso de cambio, debemos apelar al protagonismo de los docentes que nos acompañan para concretar acciones, con la mediación del equipo de conducción y en permanente diálogo con la comunidad educativa de la que hablamos.

Este nuevo modelo requiere de un educador que tenga una participación activa, orientada por los principios de responsabilidad, cooperación, coordinación y autoridad democrática para que se desempeñe no sólo como autor, sino también como actor en la

compleja tarea de enfrentar cambios, en la tarea de participar comprometidamente tomando decisiones con el conjunto de actores que conforman el proceso educativo.

Para de esta manera, poder empezar a ser parte de lo que Inés Aguerro (1996) llama una Organización inteligente, capaz de fomentar el talento y el desarrollo de capacidades de sus actores en pos de la mejora cualitativa de un proyecto institucional compartido. En pos de dar respuestas a las demandas sociales que recibe del entorno, atender a los requerimientos ministeriales y adecuando sus acciones para responder satisfactoriamente.

La propuesta de este trabajo es la realización de un proyecto para conformar un Curso de Extensión Universitaria de formación pedagógica para Instructores y Subinstructores de Gendarmería Nacional.

Para lo cual es menester tener en cuenta que toda calidad en el trabajo pedagógico requiere de una formulación teórica que el instructor debe conocer para orientar su acción. Para lo cual se hace indispensable el dominio de los autores que han construido la historia de la reflexión educativa ya que “ésta no se inventa día a día, tiene su historia y responde a los escenarios sociales específicos” (Díaz Barriga, 1995).

Dicha propuesta estará orientada a la incorporación de conocimientos por parte de nuestros protagonistas de carácter pedagógico-didácticos y a la realización de prácticas pedagógicas en contextos simulados y reales, como así también la participación en prácticas guiadas.

Dada la heterogeneidad de los participantes destinatarios de esta propuesta en el sentido que se encuentran dispersos en las diferentes Unidades del despliegue institucional, la propuesta será mediante un curso virtual a través de la plataforma virtual del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional.

Por otra parte, y luego del análisis del marco teórico en relación a la realidad de interés, se continúa con el análisis de la información presentada en el apartado de metodología de investigación, a partir del cual se extraen las siguientes conclusiones que ponen de manifiesto el análisis antes descrito: Del total de Oficiales Subalternos, que se encuentran destinados en las distintas Unidades Educativas de Gendarmería Nacional, el 41,2% se desempeña como instructores, de ellos sólo 3.5% posee título terciario en docencia y el 4.0% título Universitario, el resto (34,7%) no cuenta con ningún tipo de capacitación pedagógica. Por otra parte, del total de Oficiales Subalternos, el 51,8% que no se encuentra desempeñando funciones de docencia, hay un 6% que tiene capacitación pedagógica.

De todas formas, aunque este 6% se incorporara al primer grupo, sólo llegaríamos a aproximadamente un 13% con capacitación pedagógica frente a un 87% que no la posee y se desempeña frente a alumnos.

En relación a los Suboficiales subalternos, de la totalidad del personal que se encuentra en los Institutos o Centros de Formación ninguno posee formación pedagógica.

En lo que se refiere al análisis comparativo, de tipo cualitativo, realizado a los registros de observaciones de clases de docentes e instructores, se pueden sintetizar las siguientes comparaciones:

- De la totalidad de Instructores que se observaron, sólo el 12% explicita las expectativas de logros y los contenidos que se tratarán en la clase a sus alumnos, el 88% restante no lo hace, con lo cual, esta metodología no favorece a la presentación de los contenidos, dificultando la comprensión de los mismos. No sucede lo mismo con los docentes, ya que en su amplia mayoría, éstos comunican a sus alumnos los objetivos, expectativas y realizan la presentación de la temática a tratar.

- Asimismo, en el caso de los instructores, se observa, que en su amplia mayoría, no aprovechan los conocimientos previos de los alumnos, con lo cual a la hora de desarrollar sus clases, imprimen gran profundidad a los temas desarrollados, sin atender a los conocimientos de los alumnos y logrando poca conexión de lo nuevo con otras situaciones. No se observa la misma situación en los docentes, ya que las observaciones demuestran que se realizan actividades de inicio en cada clase o de revisión que constantemente conectan los conocimientos nuevos con lo que saben y con lo que han aprendido a lo largo del curso.
- En ambos casos, se observa poca sistematización para el momento de reflexión acerca de lo aprendido o de lo hecho, pero es mucho menor en el caso de los instructores, punto que es muy significativo ya que desde el paradigma que propone la Resolución 199/11, se aspira a la formación de un sujeto crítico, y reflexivo sobre sus propias acciones y conductas, con capacidad de atender a las necesidades de la sociedad en el marco de su accionar como Funcionario Público. Este sería un aspecto a trabajar tanto con los docentes como con los instructores que están a cargo de la enseñanza.
- Si atendemos al punto de las estrategias utilizadas en ambos casos, se observa de la totalidad de los registros de observaciones realizadas a los instructores, el 100% utiliza para el desarrollo de sus clases, la exposición como transmisión de conocimientos en el sentido tradicional.
- Otras dos estrategias que se utilizan mucho entre las clases desarrolladas por los instructores son la demostración y la actuación por las características de las asignaturas que desarrollan, como por ejemplo, actuaciones (juego de roles) en temas como allanamientos, controles de ruta, patrullajes.

- En el caso de los docentes, los mismos, utilizan estrategias como presentación de power point, análisis de casos, lectura e interpretación de situaciones problemáticas que se le presentan al alumno y él debe resolver, exposiciones didácticas con participación e interacción de los alumnos, trabajos en grupo, entre otras.
- En relación a la participación de los alumnos, como se mencionó en el apartado del marco teórico, en las clases desarrolladas por los docentes, el alumno tiene un rol más participativo que en el caso de las instrucciones cuyo papel es más receptivo.

Con lo cual, del relevo de datos anteriores, podemos considerar urgente la necesidad, por parte de la Gendarmería Nacional, de implementar un curso de Capacitación Pedagógica para Instructores y Subinstructores, destinado no sólo a quienes se desempeñan actualmente en las funciones antes mencionadas, sino a la totalidad de Oficiales Subalternos y Suboficiales, ya que por las características de la Institución, en la rotación de su personal por diferentes lugares del despliegue institucional, esa misma rotación se realiza en los cargos ocupados, es decir, que quien actualmente puede estar ocupando un cargo de tipo administrativo, en el siguiente ciclo lectivo puede ser designado a cargo de un grupo de alumnos en los Cursos de Formación Básica.

Esta necesidad de capacitación surge, no sólo, para dar respuesta a las demandas ministeriales, sino en pos de la mejora de la calidad educativa que necesita poseer la Institución para formar hombres y mujeres de bien, comprometidos en su accionar como Funcionarios Públicos.



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21

CAPITULO VI

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

PROYECTO PEDAGÓGICO

IDENTIFICACIÓN: Curso de Extensión Universitaria “FORMACION PEDAGÓGICA PARA INSTRUCTORES Y SUBINSTRUCTORES”

FUNDAMENTACIÓN: Gendarmería Nacional Argentina a lo largo y ancho de su territorio realiza cotidianamente instrucción y capacitación permanente ya sea mediante educación operacional o a través de diferentes carreras, cursos y jornadas, en las diferentes unidades educativas de la Fuerza. Tradicionalmente sus hombres han trasladado de generación en generación los conocimientos fundantes de la Fuerza, orígenes, historia que hacen a la cultura institucional y que se tratan de sostener en el tiempo por considerarse el sostén institucional. Si bien la educación fue siempre un principio relevante que sostuvo la Fuerza para su accionar, a partir de la creación del Instituto universitario de Gendarmería Nacional Argentina se profundiza aún más la necesidad de contar con personal de Oficiales y Suboficiales con sólidos conocimientos relativos a la formación docente y más específicamente del nivel superior. Por su parte, la CONEAU, órgano creado por la ley de Educación Superior, exige como requisito para el ejercicio de la docencia universitaria, además del título de grado otras prácticas docentes diferenciadas de las profesiones de origen. Hoy los oficiales y la amplia mayoría de suboficiales instructores son Técnicos en Seguridad Pública universitarios y/ o de nivel superior no universitario. Pero para ejercer su función como instructor o profesor de cátedras se encuentra desprovisto de herramientas conceptuales específicas relativas a las Ciencias de la Educación y puntualmente a normativas relativas a la educación superior universitaria en las que estamos insertos y a las que desde el Ministerio se exige responder. La docencia universitaria requiere de bases teóricas para construir y analizar las prácticas docentes específicas y para estar en condiciones de generar innovaciones en la enseñanza. Es una actividad que se diferencia de la profesión de base y que se define por un conjunto de

competencias específicas que requiere de una formación polivalente. Gendarmería nacional argentina como integrante del sistema educativo nacional debe preveer al igual que las demás instituciones de nivel superior espacios de formación en competencias específicas relativas a la práctica docente, para que los profesionales en seguridad, ejerzan la tarea docente profesionalmente. El propósito de este curso de capacitación pedagógica, es contribuir a elevar la capacidad profesional del cuerpo de Oficiales y Suboficiales Instructores y Subinstructores frente a nuevos desafíos a enfrentar dentro del ámbito universitario.

OBJETIVOS:

- Conocer e internalizar las ventajas del enfoque constructivista en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Realizar las prácticas pedagógicas desde el abordaje de un curriculum por competencias.
- Desarrollar habilidades de reflexión y autoevaluación sobre las propias prácticas pedagógicas.
- Desarrollar competencias pedagógicas didácticas para ejercer su desempeño profesional en cátedras e instrucciones con conocimientos disciplinares específicos relativos a la formación docente.
- Reconocer la importancia del planeamiento didáctico para el desenvolvimiento del proceso de la instrucción.
- Integrar todas las variables intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje asumiéndolas desde un enfoque didáctico integral y sistémico.
- Conocer distintos instrumentos de evaluación, sistemas de calificación y regímenes de promoción e identificar sus requerimientos técnicos, adecuación y pertinencia a las necesidades de evaluación de aprendizajes.

RESPONSABLE DEL CURSO: Jefe de la Agrupación Académica.

DESTINATARIOS: Personal de Oficiales Subalternos y suboficiales de los diferentes lugares del despliegue institucional, centros y/o escuelas de la Fuerza y otras Fuerzas Policiales y/o de Seguridad.

PERFIL DEL EGRESADO:

El instructor estará capacitado en competencias específicas para abordar la práctica docente, pudiendo:

- Gestionar prácticas pedagógicas en el marco de la Institución.
- Transmitir con el ejemplo los valores sostenidos por la Institución.
- Capacidad para establecer una comunicación efectiva con los educandos.
- Definir factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Planificar las clases.
- Diseñar actividades de aprendizaje.
- Seleccionar y aplicar métodos y estrategias didácticos.
- Diseñar instrumentos de evaluación.
- Diseñar planificaciones didácticas.
- Reflexionar sobre su propia práctica docente.
- Comprender el marco normativo legal de la educación superior universitaria.
- Propiciar en los alumnos el aprendizaje autónomo y la metacognición.
-

7. CAPACITADORES:

- Poseer título habilitante Magíster, Especialista, Licenciado o Profesor en Ciencias de la Educación o en Pedagogía.
- Preferentemente haberse desempeñado en formación docente o capacitación en el nivel superior.
- Profesor en Sistemas de Información con capacitación docente.

8. MODALIDAD:

Dado que los potenciales alumnos de este curso se encuentran en las distintas unidades educativas de la Fuerza o en diferentes elementos del despliegue y que el propósito del mismo es capacitar a un número significativo de instructores y subinstructores es que se elige la modalidad educativa a distancia. Esta modalidad posee como característica distintiva la ausencia de espacio físico y tiempo en común entre los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Mientras que en la modalidad presencial los alumnos están en una misma aula compartiendo todo el tiempo de cursada, y los profesores acuden a ella uno por vez en secuencia horaria organizada, en la modalidad a distancia, tanto los alumnos como los profesores están físicamente distantes y dispersos en diferentes espacios geográficos; y las asignaturas están albergadas en aulas separadas en las que cada profesor administra; por lo tanto el alumno tendrá que ingresar a todas y cada una de ellas para transitar su cursada.

Surge así el concepto de comunicación e interacción asincrónica, es decir que cada alumno ingresará al aula en el momento que desee, ya que están abiertas las 24 horas todos los días, y puede coincidir o no con el profesor o sus compañeros, porque ellos también ingresarán cuando deseen, para llevar adelante las actividades previstas.

La modalidad a distancia permite:

- Formarse, capacitarse, actualizarse y perfeccionarse en forma permanente en los campos del saber.
- Fomentar el aprendizaje autónomo e independiente, ligado a la experiencia.
- Superar el inconveniente del lugar de residencia y de los cambios de destino.
- Brindar libertad de horarios para que el alumno disponga de su tiempo para estudiar, y “dosificarlo” acorde con sus necesidades.
- Construcción colaborativa del conocimiento a través de teleclases, video conferencias, participación en las redes sociales a través del chat, foros de participación y consulta subida de archivos, entre otros.
- Manejo de medios de comunicación sincrónica y asincrónica.
- Búsqueda, selección y crítica de la información encontrada en la web.

El presente curso se desarrollará en el Campus Virtual del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina. El campus virtual es una extensión de la Institución, ampliando así el espacio físico del edificio institucional. De esta manera, permite ensanchar las posibilidades educativas, facilitando las instancias de capacitación mediante la modalidad a distancia.

El Campus Virtual permite:

- Facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes de un proceso educativo mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Compartir actividades de aprendizaje mediante la participación en foros de debates, ejercicios grupales, intercambio de archivos, etcétera.
- Lograr una frecuente comunicación con otros alumnos y con los profesores del Curso a través de una interacción personal y grupal.

- Acceder de manera rápida y ágil a los materiales de las distintas materias del Curso.

CONTENIDOS: Los contenidos se organizan a través de asignaturas orientadas a la formación de competencias docentes.

Las mismas serán abordadas desde un enfoque interdisciplinario cuyo eje central se orienta a la práctica profesional.

| Nº | Asignatura | Hs. Semanales | Hs. Totales | Carácter |
|----|--|---------------|-------------|---------------|
| 1 | Función docente y ética profesional | 2 | 48 | 1er. Semestre |
| 2 | Aspectos normativos legales | 2 | 48 | 1er. Semestre |
| 3 | Teoría de la enseñanza aprendizaje | 3 | 72 | 1er. Semestre |
| 4 | Estrategia de enseñanza para el nivel superior | 3 | 72 | 2do. Semestre |
| 5 | Evaluación de los aprendizajes | 2 | 48 | 2do. Semestre |
| 6 | Nuevos entornos de aprendizaje | 2 | 48 | 2do. Semestre |
| 7 | Planeamiento y práctica docente | 3 | 144 | Anual |
| | | 10 | 312 | |
| | TOTALES | | 624 | |

FUNCIÓN DOCENTE Y ÉTICA PROFESIONAL (2 HS semanales)

Rol docente. Modelo docente.

Profesionalización docente. Práctica docente y ética profesional. La ética en la formación universitaria. Ética y fundamento del currículo. El docente y los valores.

BIBLIOGRAFÍA:

- BOLIVAR, A. (2005) *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. Revista mexicana de investigación educativa. VOL 10, Numero 024. comie. Distrito Federal México. Pp 93-123. Red de revistas científicas de América Latina. España y Portugal.
- CANTO HERRERA, P (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Nº 2, 87-97 87 Universidad de Barcelona (España). 2Universidad Autónoma de Yucatán (México). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=3110877&orden=231902>

ASPECTOS NORMATIVOS LEGALES_(2 HS)

Ley Nacional de Educación. Ley de Educación Superior. Estatuto Académico del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional. Marco Normativo Resolutivo del Ministerio de Seguridad

BIBLIOGRAFÍA:

- RESOLUCIÓN 109/2008. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos (prohibición de Actividad física por personal que no sea idóneo en la especialidad)
- RESOLUCIÓN Nº 469/2011. Bs. As., 4/7/2011, Ministerio de Seguridad (Pautas para la mujer embarazada en las FF.SS)

- RESOLUCIÓN N° 472/2011 Ministerio de Seguridad Bs. As., 4/7/2011 /(Incorporación de mujeres embarazadas o en período de lactancia)
- LEY DE EDUCACION SUPERIOR 24.421.
- LEY DE EDUCACION NACIONAL 26.206
- LEY NACIONAL DE CREACIÓN DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE GENDARMERÍA NACIONAL NRO 26.286
- RESOLUCION DEL MINISTERIO DE SEGURIDAD 199/11.

TEORÍA DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE. (3 HS)

Teorías asociacionistas. Conductismo. Teorías constructivistas. Teoría de la Epistemología Genética. Desarrollo y Aprendizaje. La influencia en educación.

Corriente socio- histórico y socio cultural. Los procesos psicológicos superiores. Aprendizaje y desarrollo. La zona de desarrollo próximo. El concepto de andamiaje.

La psicología cognitiva. Teorías cognitivo- constructivistas. Aprendizaje significativo. Comunicación y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA:

- BRUNER, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid Morata. Introducción
- COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. Capitulo IX.
- HILGARD, E. R; BOWER, G.H. *Teorías del Aprendizaje*.
- HILL, W. *Teoría contemporáneas del aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós. Capítulo 1.
- NOVAK, J. *Teoría y práctica de la educación*. Alianza. Capítulos III y IV.
- POZO J. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. España. Visor. Capitulo XIII.

- POZO J. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata. Capítulo III.
- VIGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo. Capítulo VI.

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA EL NIVEL SUPERIOR (3 HS)

La enseñanza como actividad del profesor. Diversidad de perspectivas acerca de la enseñanza según concepción de aprendizaje y modos de interpretar la intervención pedagógica.

El papel del docente en la construcción de la estrategia metodológica. El contenido y los propósitos de enseñanza. El propósito de aprendizaje y el tipo de actividad del alumno. Intervención docente. Organización social de la clase. Gestión de recursos y materiales de enseñanza.

Método, estrategia y formas de enseñanza. Actividades de aprendizaje y tareas. Modelos de trabajo en el nivel superior. El Aprendizaje Basado en Problemas. El estudio de casos.

BIBLIOGRAFÍA:

- BURBULES, N (1999) *El dialogo en la enseñanza*. Buenos Aires. Arnorrortu (capitulo III y IV).
- EGGEN, P KAUCHAK, D. (1999) *Estrategias docentes*. México. FCE. Capítulo IX.
- FERNÁNDEZ, A.M. del Cuerto, A.M. (1985) *El dispositivo grupal*. En lo grupal 2. Bs. As Editorial Búsqueda.
- JOYCE, B Y WEIL, M. (2002) *Modelos de Enseñanza*. Bs As., Gedisa. (Capítulo XX).
- PERRENOUD, P (1999) *Construir competencias desde la escuela*. Sgo de Chile. Dolmen Ediciones. Capítulo II y III.

- POZO. *¿Porqué no aprenden los alumnos universitarios lo que se les quiere enseñar?*
En revista docencia Universitaria, vol2. Universidad Industrial de Santander.
<http://ced19.uis.edu.co/revista/publicaciones/v2n2/v2n2-12-curso.htm>
- RAJADELL, SERRAT (2000) *la interrogación didáctica*. En De La Torre, Saturnino. Estrategias didácticas innovadoras. Mejorando la enseñanza Universitaria. Barcelona, Editores Octaedro.
- SCHON, D.(1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós. Capitulo VII y XI.
- TORP, L SAGE, S. (1998) *El aprendizaje basado en problemas*. Bs As, Amorrortu. Capitulo II y III.
- ZABALA VIDIELA, A. *La practica educativa. Como enseñar*. Ed. Grao, Barcelona. Capitulo V.

PLANEAMIENTO Y PRÁCTICA DOCENTE (3 Hs semanales)

La pedagogía y las concepciones de la educación. Teorías educativas enfoques críticos y no críticos. La enseñanza: prácticas complejas situadas como objeto de estudio de la didáctica. La educación como práctica social, productora, reproductora y transformadora del sujeto social. Concepciones y funciones del currículum. Currículum y diseño curricular. El Currículum prescripto como uno de los condicionantes de la práctica docente. El currículum como plan de estudios, como propuesta político educativa. Dimensiones de análisis en el currículum. Currículum por competencias. Currículo, intencionalidades, problemas de los contenidos, construcción metodología, interacción social y dinámica de la clase. El contrato didáctico

Proyectos institucionales y áulicos. Criterios de intervención en el aula: Organización didáctica de la clase. Articulación entre didáctica y currículo. Espacio de convergencia, articulación y consolidación de contenidos y saberes. Procesos de integración teórico práctica.

Planificación educativa. Elementos de la planificación didáctica de la clase (propósitos, contenidos, recursos, tiempo didáctico, modalidad de agrupamiento, evaluación de los aprendizajes y la enseñanza). Las configuraciones didácticas.

BIBLIOGRAFÍA:

- WANSIDLER, G J.-Versión Preliminar. *Prácticas profesionalizantes en Seguridad Pública. Construcción y desarrollo 2009*. Don Finkel.
- Cros, A. Convencer en clase. Argumentación y discurso docente. Editorial Ariel.
- *Dar clase con la boca cerrada*. Traducción de Oscar Barcerá
- PAZ, L(S/D) *La practica docente y la investigación en la Universidad, hoy. En la pedagogía Universitaria, hoy*. Rosario. Publicaciones de la universidad Nacional de Rosario.
- JACKSON, P. *Practicas de enseñanza*. Capítulo III. Editorial Amorrortu.
- CAPPELLETTI, G. FEENEY, S, SABELLI, M Y TENUTTO, M. (2004) La formación de Profesores Universitarios en la Universidad de Maimónides. *Revista Pensamiento educativo*. Vol. 35, Chile. WANSIDLER, G J.-Versión Preliminar. *Practicas profesionalizantes en Seguridad Pública. Construcción y desarrollo 2009*. Don Finkel.
- CROS, A. Convencer en clase. Argumentación y discurso docente. Editorial Ariel.
- *Dar clase con la boca cerrada*. Traducción de Oscar Barcerá
- PAZ, L(S/D) *La práctica docente y la investigación en la Universidad, hoy. En la pedagogía Universitaria, hoy*. Rosario. Publicaciones de la universidad Nacional de Rosario.

- JACKSON, P. *Prácticas de enseñanza*: Capítulo III. Editorial Amorrortu.
- CAPPELLETTI, G. FEENEY, S, SABELLI, M Y TENUTTO, M.(2004) La formación de Profesores Universitarios en la Universidad de Maimónides”. Revista Pensamiento educativo. Vol. 35, Chile.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES (2HS)

Concepto de evaluación. Otros términos vinculados a la evaluación. Prueba. Calificación. Acreditación. Promoción. Las fases del proceso de evaluación. Funciones de la evaluación. Propósitos y objetos de la evaluación educativa. ¿Evaluación del aprendizaje en la universidad? El diseño de programas de evaluación de los aprendizajes: Constitución de un programa de evaluación. Decisiones involucradas en el diseño de programas de evaluación. Determinación de los propósitos de evaluación. La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Quiénes evalúan: autoevaluación, heteroevaluación, co-evaluación. Tipos de contenidos a evaluar.

La evaluación de desempeños complejos: las competencias. La elección de técnicas e instrumentos de evaluación. Requisitos de los instrumentos de evaluación. Tipos de instrumentos. Criterios de constitución, condiciones de administración. Definición de criterios: Ventajas y limitaciones de los distintos tipos de instrumentos.

La problemática de la calificación: sistemas de calificación. Tipos de escalas. Problemáticas vinculadas con la calificación. La devolución de los resultados como instancia de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA:

- ALVAREZ MENDEZ, J M . *La evaluación a examen- ensayos críticos*. Capítulo II. Madrid: Miño y Dávila Editores (2003).
- BERTONI, POGGI Y TEOBALDO (1999) *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Capítulo I y II.

- CAMILLONI, A. *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Capítulo V. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- DE KETELE, J. M. *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid, Visor, 1984. Capítulo I.
- MARTÍN KNIEP, G (2007) *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- DIAZ BARRIGAS, A. *El examen*. Capítulo: crítica a los exámenes de Gilbert de Landsheere. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores, 2000.

NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE (2 HS)

Entorno Virtuales de Aprendizaje. Definición. Características del proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales. Utilidad y posibilidades de trabajo. Su uso en la educación presencial, semipresencial y a distancia. Participantes en el proceso.

El tutor. Su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Funciones. Estilos de tutoría. La comunicación como componente esencial. Estructura y elementos de un campus virtual.

Recursos involucrados en el proceso. Administración del campus.

BIBLIOGRAFÍA

- BATISTA, M. A.; CELSO V.E. y otros. 2007. *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica* - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología - Buenos Aires
- BARBERÁ, E. y BADÍA, A. 2004. *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Antonio Machado Libros – Madrid

- BARDISA, TERESA Y COLS. 2003. *Elaboración de guías didácticas para la enseñanza a distancia*. - Madrid

LUGAR: En el Instituto de Capacitación Especializada “Cabo Juan Adolfo Romero”.

DURACIÓN: 1 ciclo lectivo.

CRONOGRAMA TENTATIVO:

El presente curso será implementado en el ciclo lectivo 2014, conforme previa aprobación del Ministerio de Seguridad de la Nación.

Inicio del Curso: Febrero 2014

Finalización del curso: Diciembre 2014

Primer Semestre: Febrero-30 de Junio

Receso invierno: julio

Inicio Segundo semestre 01 Agosto

Fechas de parciales: a coordinar con los equipos pedagógicos de cada Instituto en función de las obligaciones del servicio.

Finalización segundo semestre: 30 Noviembre

Exámen final integrador presencial en el Instituto de Capacitación Especializada “Cabo Juan A. Romero”: Período del 09 al 19 de diciembre.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA:

La característica distintiva de la modalidad a distancia es que el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el alumno.

Por lo tanto las estrategias metodológicas tendrán el eje en esta concepción del rol del alumno como protagonista de su propio aprendizaje, y el rol del docente, como un profesional capaz de

actuar en este escenario. Para ello se requiere un enfoque innovador que incluya las tecnologías de la información y la comunicación, y las competencias adecuadas para utilizarlas, plasmando su participación como docente, a través de tutorías virtuales.

Algunas de las estrategias utilizadas serán:

- Acompañamiento y motivación.
- Resolución de consultas.
- Presentación de videos y análisis reflexivos de los mismos
- Participación en foros.
- Teleclases.
- Video conferencias.
- Publicaciones en los foros de participación y consulta.
- Planteo de debates.
- Autobiografía.
- Resolución de situaciones problemáticas.
- Análisis de situaciones problemáticas.
- Subida de archivos.
- Prácticas profesionalizantes realizadas a través de videos y asistidas.
- Actividades de autoevaluación.
- Evaluación con retorno.
- Devolución de las observaciones, producciones y participación de los alumnos, como componente de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que motiva la interacción y autoevaluación.

- Elaboración de diarios de Formación de las prácticas realizadas y de las observaciones realizadas, a fin de promover la reflexión sobre la propia práctica.
- Observación de clases mediante el completamiento de registros categoriales elaborados por los propios alumnos con orientaciones de los docentes, como así también, elaboración de registros narrativos a partir de situaciones significativas en el contexto de los aprendizajes.
- Actividades de trabajo colaborativo a través de trabajos en grupo y con la colaboración de los docentes e integrantes de los equipos pedagógicos de cada instituto.
- Actividades grupales con participación en los foros de discusión y consulta.
- Actividades de reflexión en los foros de participación.

Los contenidos del curso se han estructurado en asignaturas que engloban los fundamentos pedagógicos de la Instrucción, la Didáctica y la práctica docente.

En cada uno de las asignaturas los contenidos conceptuales, se abordarán mediante clases teóricas prácticas, permitiendo un aprendizaje integral.

Se elaborarán trabajos prácticos y resolución de situaciones problemáticas en forma individual, también se plantearán actividades grupales de participación en el foro con distinto grado de complejidad.

Para el Espacio de la Práctica docente los alumnos analizarán diferentes situaciones áulicas, propiciando prácticas reflexivas mediante, visualizaciones de video y análisis de registros de clases. Asimismo deberán realizar seis prácticas docentes de aula con contenidos disciplinares específicos, 5 grabados en sus lugares de destino y enviadas al instituto con una instancia de análisis crítico y autoevaluación. Por último realizarán una práctica en el Instituto, supervisada por personal docente del curso. Las prácticas se orientarán a:

- Comprender las situaciones de clase desde diversos abordajes conceptuales.

- Integrar distintos enfoques, niveles de abordaje en el análisis de situaciones de clase.
- Observar y registrar diversas situaciones de clases, así como analizarlas desde el marco teórico trabajado.
- Realizar entrevistas a docentes a efectos de indagar formas de planificación, estrategias didácticas utilizadas, etc.
- Analizar programaciones de docentes.
- Diseñar situaciones de micro enseñanza.

EVALUACIÓN:

- Evaluación en proceso: Mediante el análisis y las producciones de los alumnos en el foro y la realización de las diferentes actividades propuestas por los docentes.
- Exámenes parciales: dos por asignatura, los cuales deberán ser confeccionados y subidos mediante archivo al docente tutor, tendrán el carácter de aprobado o desaprobado. En cualquier caso el docente devolverá con correcciones y orientaciones a los efectos de su reelaboración.
- Examen final: Esta instancia de evaluación es de carácter presencial (en el Instituto). La misma constará de una práctica docente previa aprobación de planificación de la misma y de una evaluación teórica integral de contenidos, la misma deberá ser aprobada con seis (6). De no aprobar, los cursantes tendrán la oportunidad de rendir una instancia de recuperatorio.

Durante las clases teórico-prácticas virtuales se evaluará:

- Participación activa.
- Calidad de los trabajos y reflexiones en el foro o actividades pautadas por los docentes.
- Lectura analítica de la bibliografía.

En la evaluación teórica

- Asimilación de los conocimientos, capacidad de análisis y reflexión.
- Coherencia y vinculación teoría práctica.

Para las Prácticas de clase

- Adecuación de la clase a los objetivos propuestos en la planificación didáctica.
- Articulación horizontal entre objetivos, contenidos, estrategia metodológica y evaluación.
- Dominio del grupo de alumnos.
- Respeto por los diferentes pasos de la clase: momento inicial, desarrollo y cierre.
- Manejo didáctico de los contenidos
- Diversidad y adecuación de las estrategias utilizadas.
- Utilización de material didáctico.
- Uso del espacio y del tiempo.
- Clima del aula. Pautas de trabajo. Comunicación.
- Participación de los alumnos.
- Responsabilidad y creatividad.
- Adecuación actitudinal al rol de instructor.

Criterios de calificación:

- Participación en los trabajos prácticos y actividades en el foro
- Aprobación de parciales.
- Aprobación de prácticas de Instrucción
- Aprobación de evaluación final integral de contenidos y práctica con calificación mínima seis (6).

RECURSOS MATERIALES:

Internet

Plataforma Virtual Moodle.

Material didáctico digital

Materiales audio-visuales

RECURSOS HUMANOS:

Dos aulas virtuales de 30 cursantes por aula.

Coordinadores pedagógicos del curso

Coordinador área educación a distancia

Docente para cada aula y asignatura

PRESUPUESTO ESTIMADO:

| DURACIÓN | CANTIDAD DE POSTULANTES | OBS |
|-----------------|---|------------------|
| 10 meses | 30 | - 0 - |
| | CONCEPTO | IMPORTE |
| | ÚTILES DE ESCRITORIO, OFICINA Y ENSEÑANZA | \$ 500 |
| | INSUMOS INFORMÁTICOS | \$ 500 |
| | Conexión internet inalámbrico | \$ 1200 |
| | GASTOS PROTOCOLARES | \$ 500 |
| | Dedicación Simple de 1 Adjunto promedio 10 años de antigüedad por 10 meses de curso. | \$ 21735 |
| | Valor horas cátedras total del curso por el total de seis designaciones de cargos de dedicación simple de Adjunto | \$ 130410 |
| | Total de Gastos | \$ 133110 |

CERTIFICACIÓN: Al finalizar y aprobar el curso el alumno obtendrá una certificación de participación y aprobación de “Curso de Extensión Universitaria en Formación Pedagógica para Instructores y Subinstructores”



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21

CONCLUSIÓN

Este trabajo, tuvo como propósito inicial, realizar un recorrido, por las prácticas pedagógicas que realizan los Oficiales que se desempeñan como instructores en los Institutos de Formación de Gendarmería Nacional.

En principio, se estableció que las mismas son abordadas desde una perspectiva de la pedagogía tradicional, con la figura de un instructor poseedor de los conocimientos y un alumno receptivo de aquellos. Desde allí, y en forma paralela, nos involucramos con las demandas que surgen en los últimos años desde las autoridades ministeriales de formar un nuevo Funcionario Público, para lo cual creó la Resolución N° 199/11 que propone la formación básica de los Gendarmes, Marineros y Agentes de calle bregando por un Funcionario con capacidad de reflexión. A partir de la cual, surge la necesidad de hacer una mirada crítica desde el interior de la Fuerza, por parte de quienes tienen la difícil tarea de educar.

Surge así, la necesidad de capacitar al Personal de Oficiales y Suboficiales que se desempeñan como instructores en el marco de los nuevos lineamientos del Ministerio de Seguridad, pero en primer lugar, como una necesidad de mejorar la calidad educativa de los Institutos de Formación de la Fuerza.

Además, planteada la problemática, la urgencia de ser resuelta, el contexto social circundante, la identidad institucional (verticalista y disciplinar) y las distancias geográficas de aquellos sujetos potenciales para esta capacitación; hacen que la manera más apropiada de dar respuesta a esta premura, sea la capacitación a distancia mediante entornos virtuales.

Así, la implementación del proyecto de intervención permitirá contar con personal capacitado, posicionado en el nuevo paradigma de enseñanza aprendizaje, con capacidad para abordar un currículum por competencias y responder de esta manera a las exigencias de la CONEAU y el Ministerio de Seguridad, pero por sobre todas las cosas, para posicionar a la

Institución dentro de la sociedad del conocimiento, con capacidad de dar respuesta a las necesidades de una sociedad cada vez más compleja.

Se espera también poder dar respuesta a la necesidad del Funcionario Público de la Fuerza que exige la resolución, si atendemos directamente a sus formadores, transformando a éstos en críticos, reflexivos y creativos. Se pretende así, lograr un educador que tenga conciencia de la participación activa, orientada por los principios de responsabilidad, cooperación, coordinación y autoridad democrática, reconociéndose como autor y actor en la tarea de participar comprometidamente tomando decisiones con el conjunto de actores que conforman el proceso educativo, esto implica entender la vinculación estrecha que debe existir entre instructor, docente civil, alumnos, y sociedad ya que su función en relación a la formación del cursante, ya no es la de expertos sino de guías y orientadores de un proceso de formación que respete la heterogeneidad sin perder por ello la identidad institucional.

Permitirá también superar el rol de formador por obligación ya que logrará despertar el placer de enseñar y su consecuencia será la pérdida de una postura rígida, esto lo hará capaz de autocrítica sin sufrir por ello pérdida de autoridad porque además habrá construido su liderazgo desde otro lugar. Impactando directamente, también en el cambio de los modos de evaluación, ya que el proceso es más importante que el producto. Logrando una reflexión educativa que respete la historia y que responda a escenarios sociales específicos.

Y por supuesto, como en toda práctica pedagógica subyace una concepción de enseñanza-aprendizaje, cambiando esto, todo lo demás sucederá de forma gradual, en forma reflexiva, creativa y crítica. Objetivos a los que en todo momento, se orientó este trabajo.

Asimismo este curso enriquecerá la labor de los instructores y subinstructores dotándolos de herramientas significativas para hacer frente a la difícil tarea de educar.

Por último y como expectativa futura, en función de la aprobación de este curso por parte del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional Argentina, se puede proyectar la posibilidad de ampliar la carga horaria, la cantidad, complejidad y profundidad de contenidos y asignaturas, en vistas de la implementación de una carrera de formación pedagógica, aprobada por el Ministerio de Educación. Dándole la posibilidad al personal de poseer un título de formación pedagógica que le permita el ejercicio de la docencia en el nivel medio y superior.



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

1. ANIJOVICH, R; CAPPELLETTI, G; MORA,S; SABELLI, M 2012. *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós. Cap. I y II.
2. AGUERRONDO, I. 1996. *La escuela como Organización Inteligente*. Buenos Aires, Argentina. Troquel. Cap I.
3. AVOLIO DE COLS, S. *La Tarea Docente*. S/d. Buenos Aires. Marymar Ediciones S. A.
4. DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. 1995. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México. - Ed. Mc Gram Hill. Página 108.
5. DÍAZ BARRIGA, A (1995). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires, Argentina. Rei Argentina, Institutos de estudios y Acción Social. Aique grupo editor. Página 59.
6. Gomez, S. 2011. Ciencias de la Educación en la Práctica educativa. En Material Emitido por Universidad Empresarial Siglo 21. Lic. en educación ciclo lectivo 2011. Pag. 8 y 9
7. DELLAVEDOBA, V. *Diseño de materiales virtuales*. En Material Emitido por Universidad Empresarial Siglo 21. Lic. en educación ciclo lectivo 2012. Pág. 42
8. EXENI, C Y DANIELI, M. E. *La formación docente en perspectiva: docentes en formación y formadores de docentes frente a los desafíos de las TIC en la escuela de* – ABA- 2011

9. EXENI, C. *Gestión de calidad de las Instituciones Educativas*. Mód. 3. Lectura 7. Pág.4- Material aportado por la Universidad Empresarial Siglo 21. Lic. En Educación. Ciclo Lectivo 2011.
10. PALACIOS, J. 2010. *La Cuestión Escolar*. Buenos Aires. Colihue.
11. SHÖN, D. 1992. *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona. Buenos Aires. México. Paidós.
12. LEY DE EDUCACION SUPERIOR 24.421.
13. LEY DE EDUCACION NACIONAL 26.206
14. LEY NACIONAL DE CREACIÓN DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE GENDARMERÍA NACIONAL NRO 26.286.
15. RESOLUCION 199/11.Ministerio de Seguridad de la Nación. Documento de trabajo N° 4. Documento de circulación institucional.
16. RESOLUCIÓN N° 469/2011. Bs. As., 4/7/2011, Ministerio de Seguridad.
17. RESOLUCIÓN N° 472/2011 Ministerio de Seguridad Bs. As., 4/7/2011
18. RESOLUCIÓN 109/2008. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos.
19. Régimen Orgánico Funcional del Instituto de Capacitación Especializada “Cabo Juan A. Romero”.
20. Discurso de la Ministra de Seguridad Nilda Garré. Día de la Prefectura Naval Argentina. Presentado en la página Prefectura Naval Argentina (2012. Febrero 2013). *Prefectura Naval Argentina*. Recuperado noviembre de 2012 de

http://www.prefecturanaval.gov.ar/web/es/html/temp_discurso_ministra.php.

21. (prácticas educativas- Ciencias de la educación en la práctica educativa .lectura 3 pag 8 y 9)

FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

Identificación del Autor

| | |
|------------------------------|------------------------------|
| Apellido y nombre del autor: | González, María Delfina |
| E-mail: | Mariadelfina1708@hotmail.com |
| Título de grado que obtiene: | Licenciado en Educación |

Identificación del Trabajo Final de Graduación

| | |
|--|---|
| Título del TFG en español | Hacia un cambio de paradigma- Construir la Formación de Profesionales Reflexivos. |
| Título del TFG en inglés | Towards a Paradigm Shift- Build the Reflective Professional Training. |
| Tipo de TFG (PAP, PIA, IDC) | PAP |
| Integrantes de la CAE | Lic. Laura Bustamante- Lic. Cecilia Exeni |
| Fecha de último coloquio con la CAE | 19 Mayo 2013 |
| Versión digital del TFG contenido y tipo de archivo en el que fue guardado | CD- Archivo PDF |

Autorización de publicación en formato electrónico

Autorizo por la presente, a la Biblioteca de la Universidad Empresarial Siglo 21 a publicar la versión electrónica de mi tesis. (marcar con una cruz lo que corresponda)

Autorización de Publicación electrónica:

Si, inmediatamente

Si, después de julio de 2013

No autorizo

MARIA DELFINA GONZALEZ

Firma del alumno

