

Significaciones, expectativas y preferencias de los alumnos de la Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata sobre las prácticas educativas

Meanings, expectations, and preferences regarding educational practices of the students attending the Bachelor's Degree in Tourism at the Universidad Nacional de Mar del Plata

María José López* 

Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Argentina

Resumen

El trabajo tiene como propósito reconocer las representaciones sociales sobre las prácticas de enseñanza de la Licenciatura en Turismo. Específicamente, revelar las significaciones, expectativas y preferencias de los alumnos. Para ello, desde un abordaje cualitativo se diseñó y aplicó un cuestionario. Los resultados permitieron establecer que: desde lo cognitivo, poseen expectativas de formarse integralmente y generar competencias para ser un agente de cambio social. Desde lo afectivo, tienen una fuerte valoración del vínculo amigable y cercano, la pasión del docente y el respeto hacia la profesión y los alumnos. Desde lo pedagógico, demandan el diseño de prácticas innovadoras que motiven a los alumnos y consideran las salidas de estudio como las experiencias educativas más significativas. El trabajo aporta información para pensar y potenciar las prácticas educativas.

Palabras clave: prácticas educativas universitarias, Licenciatura en Turismo, representaciones sociales, voces de los alumnos.

Abstract

The purpose of the work is to recognize the social representations about the teaching practices of Bachelor of Tourism. Specifically, to reveal the students' meanings, expectations and preferences. To this end, a questionnaire was designed and applied using a qualitative approach. The results showed that: from the cognitive, they have expectations of being comprehensively trained and generating competences to be an agent of social change. From the affective, they have a strong appreciation of the friendly and close bond, the passion of the teacher and the respect. From the pedagogical, they demand the design of innovative practices that motivate students and consider field trips to be the most significant educational experiences. The work provides information for thinking about and enhancing educational practices.

* ✉ lopezmj@mdp.edu.ar

Keywords: *university educational practices, Bachelor's Degree in Tourism, social representations, students' voices.*

Recibido 25 agosto 2021 / Revisado 18 noviembre 2021 / Aceptado 10 diciembre 2021

1. Introducción

Las representaciones sociales identifican un proceso mental de construcciones sociocognitivas, que pueden definirse como un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado (Abric, 1994). En este sentido, se relacionan con el saber del sentido común, funcionan como instrumento de lectura de la realidad, guía para la acción y se constituyen en sistemas de significaciones sociales.

El trabajo tiene como propósito reconocer, a través de la voz de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Turismo, las representaciones sociales sobre las prácticas de enseñanza universitaria de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Específicamente, los objetivos particulares del estudio fueron: revelar las significaciones socioculturales presentes en los procesos de enseñanza universitaria; identificar las expectativas que tienen los alumnos respecto de los docentes y sus prácticas de enseñanza e indagar los intereses y preferencias de los alumnos asociados a los procesos de enseñanza.

Para ello, desde un abordaje metodológico cualitativo y una investigación de tipo descriptivo-interpretativo, en función de las dimensiones de las representaciones sociales (cognitiva, valorativa y actitudinal) se diseñó un cuestionario como instrumento de recolección de datos. Este incluía tres bloques de preguntas, a saber:

El primero se focalizó en aspectos cognitivos asociados a los significados, creencias y visiones que forman parte del pensamiento y tienen un valor interpretativo y evaluativo respecto a las prácticas de enseñanza universitarias. El segundo bloque se centró en cuestiones valorativas como son las expectativas y opiniones que tienen respecto a la carrera, los docentes y sus estrategias pedagógicas. El tercer bloque relevó los intereses y preferencias respecto a la carrera, los docentes y las prácticas de enseñanza.

El cuestionario se aplicó durante el segundo cuatrimestre de 2016 y 2017, a cincuenta y un (51) alumnos que estuvieran cursando su tercer año de la carrera de Licenciatura en Turismo.

Los resultados alcanzados fueron agrupados en tres dimensiones centrales de las prácticas educativas:

- La cognitiva, relacionada con las expectativas y metas académicas manifestadas por los encuestados. Estas apuntaban a poder lograr conocimientos específicos de la disciplina turística, pero, además, a generar habilidades de análisis crítico y las competencias requeridas para su buen desempeño profesional, así como también formarse

integralmente para poder ser un agente de cambio social que contribuya a la transformación socioambiental.

- La afectiva, asociada tanto con la fuerte valoración que hacen del vínculo cercano y amable entre los docentes y los alumnos, como con la apreciación de la pasión en los docentes como rasgo que propicia el interés por las clases. Y, también, el respeto a los estudiantes y a su carrera y la puntualidad representan aspectos que se distinguen y demandan a los docentes.
- La pedagógica-didáctica, vinculada con el desafío de exceder el modelo tradicional con características de clases estructuradas y monótonas, con alumnos pasivos receptivos, y lograr prácticas innovadoras que promuevan el dinamismo, la participación en las clases y el involucramiento y motivación de los alumnos. Consideran las salidas de estudio como las experiencias de aprendizajes más significativas.

Los resultados se constituyen en una fuente de información valiosa para la transformación y mejora de las prácticas educativas, aportando a los docentes y gestores de la carrera conocimiento sobre las voces de los alumnos para reflexionar, tomar decisiones y ajustar las estrategias pedagógicas y el plan de estudios en asociación con las aspiraciones, intereses y preferencias de los estudiantes.

2. Marco de conceptualización

2.1. El desafío educativo de incorporar las voces de los estudiantes

Una reflexión acertada de una propuesta pedagógica debe comprender que es central abordar los espacios de integración simbólica con el otro y con el conocimiento, incorporando las diferentes miradas, creencias y valores presentes en los espacios académicos (Patiño y Rojas, 2009).

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

Sin embargo, si bien los docentes, frecuentemente, piensan en sus alumnos y en el contenido de la asignatura para diseñar su plan de trabajo docente y de planificar sus estrategias de enseñanza, no es habitual que disponga de información sobre lo que experimentan y valoran los estudiantes acerca de cómo se aprende mejor. En general, se enfatiza la importancia de la enseñanza, al tiempo que se desconsidera el proceso de aprendizaje, olvidando que la enseñanza, si no produce aprendizaje, es improductiva (Giné, 2009).

En este sentido, Fenstermacher (1989) sostiene que “la tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje. Enseñarle cómo aprender, permitiendo la acción de estudiar.” (p. 155). Las tareas del profesor, según este autor, consisten en seleccionar y adaptar el material al

nivel del estudiante, proporcionarle oportunidades para acceder al contenido, monitorear su progreso, darle oportunidades para ejercitar sus capacidades de estudio, estimularlo para que se interese en el material, e instruirlo sobre las exigencias del rol de estudiante. La buena enseñanza requerirá que el profesor se adapte a la disposición de los alumnos para aprender y que aliente su interés por el material.

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

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

2.2. La subjetividad y la práctica educativa

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

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

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

La pedagogía que niegue la subjetividad no es pedagogía, porque negaría al sujeto como constructor de representaciones significativas culturales, sociales e individuales (Patiño y Rojas, 2009). Desde esta concepción, se considera que los

componentes cognitivos, afectivos y motivacionales de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje son centrales para el análisis de las prácticas educativas universitarias (Herrera, 2009).

2.3. Las representaciones sociales

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

En este sentido, las representaciones sociales se relacionan con el saber del sentido común del escenario universitario y funcionan como instrumento de lectura de la realidad, guía para la acción y se constituyen en sistemas de significaciones sociales.

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

Las características básicas de las representaciones sociales son cinco, según Jodelet (2000, p. 10): remiten al conocimiento de sentido común; se engendran y comparten socialmente; son sistemas de significaciones, imágenes, valores, ideas y creencias; permiten a los actores interpretar y actuar en la realidad cotidiana; sirven de guía para las acciones y orientan las relaciones sociales.

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

- La información. Es la organización o suma de los conocimientos poseídos a propósito de un objeto social, conocimiento que muestra particularidades en cuanto su cantidad y su calidad.
- El campo de la representación expresa la organización del contenido de una representación, la jerarquización de los elementos que configura el núcleo de la representación. Se visualiza así el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginarias del objeto de representación.
- La actitud es la dimensión que expresa la orientación favorable o desfavorable de la conducta frente al objeto de representación. Se puede considerar como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación.

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

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

2.4. Las representaciones sociales de los procesos educativos

La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica y metodológica apropiada para entender otra faceta de los procesos educativos: el significado que profesores y estudiantes les adjudican a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida, etc. (...). Las representaciones sociales son una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario) (Piña y Cueva, 2004).

Al reconocimiento de la importancia de la teoría de las representaciones sociales en la comprensión de la realidad educativa y sus prácticas, se le suma la relevancia que tiene en los procesos de cambio educativo (Fullan, 2002).

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

3. La carrera de Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

A medida que la actividad turística crecía y se internacionalizaba y masificaba su práctica, luego de la Segunda Guerra Mundial, los gobiernos comenzaron a

apreciar su gran potencial económico y sociocultural y se fue gestando la aproximación científica a la comprensión de la actividad turística.

En la década del sesenta, las universidades argentinas comenzaron a dictar la carrera de Turismo con la meta de contribuir a la formación de profesionales en esta área de conocimiento. Entre las manifestaciones más tempranas, consideradas como pioneras, está la Universidad de Morón, que inició la carrera en 1964, y la de Mar del Plata, que lo hizo en 1969 (Acerenza, 2002 como se cita en Gualdoni y Atucha, 2009, p. 117). Específicamente, los orígenes de la carrera de Licenciatura en Turismo en Mar del Plata se remontan a la creación, en 1968, del Instituto Superior de Turismo, transformado posteriormente, en 1969, en la Escuela de Turismo dependiente en ese entonces de la Universidad Provincial.

En 1971, se establecieron los objetivos generales de la carrera y se especificaron los requerimientos académicos para la definición del plan de estudios. Éste se estructuró a partir de tres áreas disciplinares: el desarrollo regional y la planificación turística; la economía, la contabilidad y la administración; y las ciencias humanas. La organización curricular, no obstante algunas variantes, se mantiene en la actualidad.

En 1972 se modificó el plan de estudios. Se tendió a una formación menos orientada hacia las disciplinas económicas y administrativas, sin por ello generar alteraciones significativas. Así, se contemplaron asignaturas troncales de turismo, lo que incluía asignaturas de ciencias sociales, de cuestiones jurídicas y la conservación del estudio de idiomas.

En 1973 se generaron cambios jurisdiccionales que se tradujeron en la creación de la Facultad de Ciencias Turísticas. En 1975 se constituyó la actual Universidad Nacional de Mar del Plata y en 1976 la irrupción del gobierno militar dio cierre a las carreras del área de Ciencias Sociales. Esto generó que, en 1978, se fusionaran las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Turísticas, constituyéndose la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales con cuatro carreras: Contador Público, Licenciado en Economía, Licenciado en Administración y Licenciado en Turismo. Estas se mantienen hasta la actualidad.

En 1993 se realizó otra modificación del plan de estudios denominado "Plan D", que incorporó cambios de relevancia. Por una parte, dio mayor autonomía e identidad a la carrera por medio de la incorporación de materias de aplicación específica al turismo (Economía del Turismo, Finanzas y Personal de Organizaciones Turísticas, Sociología del Turismo, entre otras) en lugar de compartir el cursado de las asignaturas puras o "genéricas" con las demás carreras. Por otra parte, la forma de cursado cambió de asignaturas anuales y con final obligatorio a materias cuatrimestrales y promocionales.

El plan 1993 fue reemplazado en 2005 por el currículo vigente, denominado "Plan E". Éste mantuvo la estructura general, pero apuntó a flexibilizar las cursadas, dotarlo de mayor carga práctica, reorganizar asignaturas, eliminar algunos requisitos de graduación e incorporar orientaciones (Gestión Privada, Gestión Pública y Gestión Ambiental) que definieran un perfil más específico de graduado, a pesar de mantenerse invariable la denominación del título a obtener.

Actualmente, son 449 alumnos que se encuentran cursando el plan 2005. Cabe aclarar que éste, se encuentra en proceso avanzado de revisión.

4. Estrategia metodológica

El trabajo considera las representaciones sociales que los estudiantes universitarios tienen de los procesos de enseñanza durante su formación universitaria. Las entiende como construcciones subjetivas de los alumnos que develan sus creencias, valoraciones y actitudes y que, asimismo, proporcionan la posibilidad de interpretar sus motivos e intereses y asumirlos como actores activos en un espacio universitario que tiene una cultura particular, en la que existen significados socioculturales compartidos.

Por esta razón, el foco se centra en el análisis de las lógicas subjetivas de los alumnos. En este camino, el abordaje metodológico es de enfoque cualitativo y la investigación es de tipo descriptivo-interpretativo sobre las prácticas de enseñanza universitarias vividas, significadas y valoradas por alumnos de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El objetivo general del trabajo fue reconocer las representaciones sociales de las prácticas de enseñanza de los alumnos de la Licenciatura en Turismo. Los objetivos específicos fueron: revelar las significaciones socioculturales presentes en los procesos de enseñanza universitaria; identificar las expectativas que tienen los alumnos respecto de los docentes y sus prácticas de enseñanza, e indagar los intereses y preferencias de los alumnos asociados a los procesos de enseñanza.

En función de los objetivos propuestos, la técnica seleccionada para generar la información fue la encuesta, por lo cual se diseñó un cuestionario semiestructurado como instrumento de recolección. El formulario incluyó preguntas abiertas que se agruparon en tres bloques, a saber:

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

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

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

El cuestionario se aplicó durante el segundo cuatrimestre de 2016 y 2017, a cincuenta y un (51) alumnos que se encontraban cursando el segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera. Cabe aclarar que se considera que al ser alumnos que se ubicaban en la mitad de la carrera tenían, por un lado, la experiencia suficiente para fundamentar sus respuestas y, por el otro lado, al quedarles tiempo para concluir sus estudios, estaban comprometidos y con actitud crítica respecto de su proceso de formación universitaria.

Luego, se elaboró una base de datos, ordenada y sistematizada, con la información recogida en las encuestas. Finalmente, se analizaron e interpretaron los datos y se elaboraron los resultados. Estos permitieron conocer, comprender y dar voz al modo en que vivencian y significan los alumnos las prácticas educativas. Además, generaron una fuente de información para reorientar las prácticas educativas en sintonía con las opiniones de los estudiantes y, en consecuencia, enriquecer sus sentidos transformadores.

5. Análisis e interpretación de datos

5.1. Metas, creencias y visiones de los alumnos

5.1.1. Las metas académicas

Los propósitos académicos de los encuestados se agruparon en cuatro categorías, que a continuación se destacan con formato especial:

En primer lugar y, mayoritariamente, están los estudiantes que expresaron como expectativa académica obtener conocimientos específicos de la disciplina y desarrollar habilidades críticas. Más detalladamente, manifestaron tener como meta la adquisición de herramientas, técnicas, habilidades y capacidades requeridas para ser un buen profesional y lograr conocimientos referentes a la disciplina turística. En segundo lugar, expresaron tener la intención de convertirse en agentes de cambio y contribuir a la transformación socioambiental hacia un mundo más sustentable. En tercer lugar, están motivados académicamente por recibirse y conseguir un trabajo. En cuarto, y último lugar, manifestaron que tenían la meta de obtener una formación integral y ética.

5.1.2. Creencias sobre los docentes

Los alumnos encuestados caracterizaron a los docentes de la carrera de Licenciatura en Turismo de la siguiente manera:

Son profesionales que se caracterizan por su buena predisposición y trato amable con los alumnos. Luego, como docentes que transmiten en sus clases la pasión por la carrera y la docencia. También, se los compara con los docentes que no son exclusivos de las asignaturas del plan de turismo, expresando entre las diferencias que los profesores de las asignaturas comunes con otras carreras son

más fríos, distantes y estructurados en comparación con los exclusivos de turismo, quienes suelen ser más empáticos y dinámicos en sus clases. En menor medida, fueron descriptos como personas capacitadas e idóneas sobre la disciplina y que fomentan la participación y la reflexión de sus estudiantes. Y, desde una impronta negativa, opinan que les falta pedagogía y dinamismo para dar las clases y los asocian a personas estructuradas y autoritarias. Finalmente, se agrupó en la categoría Otras las respuestas únicas obtenidas, como impuntuales, con predominio de visión subjetiva ya que suelen poner más foco en la interpretación y perspectiva tomada frente al contenido que brindan en las clases y, asimismo, esto genera que en ocasiones los integrantes de un mismo equipo se contradigan y, por último, son caracterizados como docentes a los que les gusta relatar experiencias personales asociadas a la profesión.

5.1.3. Visión sobre las clases

Las clases fueron descriptas, en mayor medida, como estructuradas y monótonas, representadas como un modelo de transmisión de información, apoyadas con frecuencia en el uso de un Power Point, lo cual daba como resultado clases muy teóricas y aburridas. En menor medida, los encuentros áulicos se caracterizaron como participativos y, también, como instancias de aprendizaje y como espacios didácticos y creativos. Por último, se hace una diferenciación entre las clases de turismo y las otras clases de la carrera. Las primeras se describen como más interesantes y didácticas mientras que las otras clases no específicas de la carrera de turismo, más aburridas y frías.

5.2. Expectativas y valoraciones

5.2.1. Expectativas de formación

Las expectativas de formación que los encuestados revelaron son, principalmente, las de obtener conocimientos específicos y habilidades críticas. Dentro de estas respuestas se puede desagregar quienes esperan obtener herramientas y capacidades, los que esperan ambos resultados, conocimientos y habilidades y los que solo manifestaron esperar conseguir conocimientos. Por otra parte, las expectativas manifestadas fueron las de obtener una formación integral asociada a la consecución de un perfil profesional ético. En menor proporción, aparecen las expectativas de desarrollo personal, obtener contactos profesionales para futuros trabajos y lograr experiencia en el ejercicio profesional.

5.2.2. Valoración de una buena práctica pedagógica

Las prácticas pedagógicas que más significativas y memorables les resultan a los estudiantes son:

En primer lugar, las que representan viajes y salidas fuera del aula, con especial mención de viajes de estudios de la asignatura de Recursos Naturales. En segundo lugar, las actividades que contengan tareas de investigación, integración de contenidos y presentaciones creativas libres de los alumnos. En tercer lugar,

aparecen las clases de los profesores destacados por su pasión, por su forma especial de explicar y por hacer las clases espacios de encuentro entretenido y llevadero. En cuarto lugar, aparecen las actividades recreativas con finalidad pedagógica, pero con espíritu lúdico. En quinto lugar, aparecen los videos y fotos como soporte visual importante, que recuerdan significativos para las prácticas educativas memorables.

5.2.3. Valoración de un buen docente

Las valoraciones de los estudiantes sobre cómo es o qué hace un buen docente fueron varias y revelan que, en orden de cantidad de menciones, es una persona que:

Escucha activamente a sus alumnos, brindando espacios de participación y comunicación bilateral. La escucha activa se refiere a incorporar la voz del estudiante en la clase. Da ejemplos concretos, relata experiencias y relaciona los contenidos durante sus clases. Cuestiones que favorecen la comprensión de los objetivos pedagógicos de los contenidos brindados. Es didáctico, dinámico y creativo, características asociadas a los profesores que no usan Power Point y que trascienden una clase tradicional. Se enfoca en el aprendizaje, se centra y preocupa porque los alumnos se interesen y entiendan y no solamente por dar el contenido estipulado en el plan docente de trabajo. Posee pasión por la docencia, demuestra el amor y compromiso por su profesión y su materia. Es una persona respetuosa con los alumnos y con los horarios de cursada de la asignatura, tanto de inicio como de finalización. Promueve una formación integral, generando conciencia y capacidad reflexiva de los estudiantes y no se enfoca en que repitan el contenido de clase si no que piensen y puedan argumentar, relacionar y aplicar. Es organizado y posee la capacidad de manejar el tiempo. Está formado y capacitado para dar la asignatura correspondiente. Y, además, es carismático y buen comunicador. Tiene valores éticos y lo refleja al tener un trato justo y humano con sus alumnos.

5.2.4. Motivación del proceso de aprendizaje

Los resultados obtenidos permiten saber que los alumnos encuestados consideran como aspectos motivantes de sus procesos de aprendizaje las siguientes cuestiones:

Principalmente, manifestaron que les genera mucho interés para aprender cuando los docentes contextualizan, ejemplifican y explicitan los objetivos pedagógicos y la aplicabilidad del contenido. También, expresaron que las clases dinámicas, creativas e innovadoras son muy motivantes y generan ganas de asistir e involucrarse activamente. Asimismo, el clima áulico y el vínculo docente-alumnos les resulta un factor que genera una mayor predisposición, amabilidad y confianza y propicia la motivación, facilitando la vinculación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En menor medida, las salidas del aula son una práctica que les gusta y motiva para aprender.

5.3 Intereses y preferencias

Los intereses y preferencias de los alumnos encuestados en función de los cambios sugeridos para los docentes, las clases, los prácticos, las evaluaciones y el plan de estudios son los siguientes:

5.3.1. Cambios propuestos para los docentes

Los alumnos encuestados manifestaron mayoritariamente que les gustaría que los docentes desafiaran más el modelo tradicional, rompiendo con la monotonía en sus clases y siendo más didácticos e innovadores. En varios casos sugirieron que un reto inicial y básico sería evitar la reproducción casi textual de la bibliografía, frecuentemente transmitida a través de la lectura del contenido de un Power Point. Luego, expresaron que prefieren a los docentes cuando son más empáticos con los alumnos y generan un vínculo más cercano y cariñoso docente-estudiante. En menor medida, manifestaron que desean que promuevan mayor interacción y comunicación entre todos los integrantes de las clases, seguido por aquellos que plantearon que les gustaría que los docentes que no son de las asignaturas exclusivas de la carrera de turismo sean más respetuosos, que no subestimen o menosprecien a los que estudian turismo y que además deberían estar al tanto del plan de estudios de la carrera y tener algún conocimiento de la disciplina. También, asociado al respeto, expresaron que quisieran que los docentes, en general, sean puntuales. Y, por último, encuadradas en la categoría otros cambios propuestos, se registraron las siguientes opiniones: que los docentes de la misma asignatura tengan más comunicación entre ellos, que sean más exigentes con los alumnos y que también demuestren más ganas de dar clases.

5.3.2. Cambios propuestos para las clases

En su gran mayoría, los alumnos encuestados proponen clases que sean más didácticas e innovadoras. Luego, y en relación con la innovación deseada, manifestaron directamente que no quieren más Power Point en las clases. En menor medida expresaron el deseo de mayor interacción alumno-docente. También indicaron que les gustaría tener más salidas del aula y que en las clases haya más ejemplos concretos y aplicaciones empíricas de lo conceptual. Por último, están quienes declararon que no cambiarían nada, los que les gustaría que las clases no sean largas y sin descansos y las opiniones agrupadas en la categoría otros cambios propuestos donde se concentraron la respuesta de asistencia obligatoria, la separación no tan tajante entre teoría y práctica y, en algunas asignaturas, menos contenido o más clases.

5.3.3. Cambios propuestos para los prácticos

Entre los cambios propuestos, los alumnos encuestados plantearon que los trabajos prácticos a desarrollar a lo largo de la carrera sean más interesantes y desafiantes. También propusieron que tengan más vínculo con la teoría para

facilitar su comprensión. Respecto de la modalidad, solicitan más instancias individuales debido a que, a lo largo de la carrera, hay muchos trabajos en grupo y en pocas ocasiones se presentan consignas de trabajos individuales, los cuales quizá plantean mayores o diferentes desafíos a los alumnos y que, según ellos, no producen las injusticias que a veces existen en los grupos grandes de trabajo. También están los alumnos que expresan que consideran que los prácticos en general están bien encaminados y no cambiarían nada.

Además, en menor medida, algunos manifestaron que preferirían que no se hicieran en clase porque creen que es una pérdida de tiempo. Otros contestaron que desearían más salidas y más trabajos de campo. Finalmente, en la categoría otros cambios propuestos por su dispersión, se encuentran las respuestas acerca de que los integrantes de los grupos deberían variarse, que las extensiones de los prácticos debieran reconsiderarse, que las consignas se modifiquen todos los años, que tengan más relación/integración con las clases teóricas y que no haya una división tan tajante teoría-práctica.

5.3.4. Cambios propuestos para las evaluaciones

La mayoría de los alumnos no contestó la consulta. Y también una gran mayoría declaró que deseaba que no sean de estilo memorísticas. Luego, están los que expresaron que no cambiarían nada de las evaluaciones. Seguido, los que manifestaron que modificarían el tipo de consignas para que fuesen más claras de comprender y más variadas en relación al tipo de desafío pedagógico que presentan en una misma evaluación. También, están los que pretenderían que las evaluaciones sean más de tipo aplicadas. En menor medida, sugirieron más instancias de evaluación oral; que el contenido evaluado sea acorde a lo visto en clases; que se cambien las condiciones de aprobación y en categoría otras respuestas se incluyeron: tener más tiempo para realizar las evaluaciones; que estas tengan una instancia de revisión y retroalimentación y que se cumpla la normativa institucional.

5.3.5. Cambios propuestos para la carrera

Las dos propuestas principales fueron la anualidad de asignaturas troncales y la inclusión de más idiomas a lo largo de la carrera. Luego, plantearon que las materias de turismo deben tener mayor centralidad disciplinar a lo largo del plan de estudios y especialmente en el ciclo básico. Paralelamente, algunos manifestaron que las asignaturas de economía o administración debieran perder centralidad. Asimismo, expresaron que les gustaría tener más preprácticas o prácticas profesionales. En menor medida, sugirieron que se debiera actualizar el contenido de la carrera acorde a las necesidades cambiantes de un Licenciado en Turismo, en especial en relación con la cuestión ambiental. Por último, estuvieron los que no contestaron, los que propusieron más viajes de estudio, más franja horaria, más comisiones de turismo y nuevas materias. Con la categoría otras respuestas se agruparon los que plantearon la elaboración de un trabajo final de graduación, mayores instancias de oralidad, mayor exigencia, mayor oferta de materias optativas.

6. Comentarios finales

El presente trabajo partió de reconocer la influencia de las representaciones sociales como procesos cognitivos que dan cuenta del conocimiento del sentido común, en el comportamiento de un grupo determinado y en las dinámicas de las instituciones, entre estas, las educativas.

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

Las reflexiones sobre las estrategias de enseñanza y las decisiones que toman los docentes para crear u optimizar sus prácticas educativas debieran reconocer a los estudiantes como un referente fundamental. Sin embargo, no es habitual que se disponga institucionalmente de este tipo de información de carácter perceptivo valorativo del colectivo estudiantil. Por ello, se consideró relevante indagar, analizar, interpretar y dar a conocer las expectativas, metas académicas, creencias, intereses, preferencias y valoraciones de los estudiantes universitarios respecto de las prácticas educativas y los docentes de su carrera, y poder generar información sistematizada que aporte datos valiosos para reorientar la innovación y mejorar las prácticas educativas a los fines de facilitar los aprendizajes.

Los resultados revelados por los alumnos encuestados pueden vincularse con tres dimensiones centrales de las prácticas educativas a saber:

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

La afectiva, asociada a la fuerte valoración que hacen los alumnos de la generación de un vínculo cercano y amable docente-alumnos con predisposición para atender las inquietudes de estos últimos. También un rasgo apreciado y deseado es la presencia de pasión en los docentes como atributo que propicia el interés por la clase y favorece el aprendizaje. Además, el respeto a los estudiantes y a su carrera y la puntualidad representan aspectos que los alumnos valoran y demandan a sus docentes. Esto marca la importancia de humanizar la profesión, incluyendo lo emocional en las prácticas docentes. Sin dudas, las formas de sentir, pensar y actuar están influenciadas por el clima áulico y el tipo de vínculo docente-alumnos. También es importante la existencia de espacios de comunicación que generen vías de conexión que fortalezcan el vínculo y donde los estudiantes sientan que son escuchados.

La pedagógica, vinculada al principal desafío solicitado a los docentes de exceder el modelo tradicional de enseñanza basado en monólogos académicos, muchas veces asociados al uso de Power Point como presentación expositiva de contenido por el docente, con alumnos pasivos, receptivos y evaluaciones memorísticas. Se pretende innovación y renovación de las prácticas tradicionales, generando encuentros dinámicos, ejemplos concretos y cercanos, tareas de relación-integración de contenidos, prácticas pre o profesionales, salidas del aula y viajes de estudio que conecten el contenido con la práctica, consignas creativas y originales que promuevan el involucramiento y participación en la clase y evaluaciones que requieran de soluciones aplicables a los fines de generar las competencias pretendidas.

Bibliografía

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2a. ed.). Universidad de Valencia.
- Bonilla, J. y García, M. (1998). *Los discursos del conflicto. Espacio público, paros cívicos y prensa en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana. (Cuadernos de Comunicación, 35).
- Calderón Jaramillo, A. M. C. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. *Tesis Psicológica*, (6), 201-214.
- Castorina, J. (2012). Los usos del concepto de representación social en educación. Comunicación presentada en *Conferencia del Doctorado Interinstitucional en Educación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Covarrubias Papahiu, P., y Martínez Estrada, C. C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*, 29(115), 49-71.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2).
- Giné Freixes, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.
- Gualdoni, P., y Atucha, A. J. (2009). Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Aportes respecto de su origen y proceso de institucionalización. *Aportes y Transferencias*, 13(1), 111-129.
- Jodelet, D. (1989). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero Tapia (Coords.), *Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales* (pp.7-30). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Prometeo.
- Mora, L., Otálora, C. y Recagno-Puente, I. (2005). El hombre y la mujer frente al hijo: diferentes voces sobre su significado. *Psykhe*, 14(2), 119-132.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Patiño-Garzón, L., y Rojas-Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105.
- Piña Osorio, J. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Santana Gaitán, L. C. (2015). Representaciones sociales de las experiencias formativas en estudiantes de las facultades de educación. Caso: Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá-Colombia. Trabajo presentado en las 7mas. Jornadas Nacionales y 1er. Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades. Mar del Plata, Argentina.
- Torres, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación popular. *Pedagogía y Saberes*, 15, 5-14.
- Torres Herrera, L. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.