

InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior

Revista InterCambios / Junio 2016 / Volumen 3 / N° 1



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Consejo de
Formación en
Educación

#5

Inter *Cambios*

Dilemas y transiciones de la Educación Superior

El tema de este número:

«El aula universitaria. Campo de saberes y prácticas»

InterCambios

La revista *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior* es una publicación oficial de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República y Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, arbitrada y de edición bianual. Aborda temáticas y problemas de la educación superior con la intención de cubrir un espacio no explorado en nuestro medio, posibilita el debate y reflexiones sobre estas cuestiones, a la vez que se constituye en un instrumento para la difusión de resultados de investigaciones y experiencias innovadoras en el campo.

Presentada en doble formato, impreso y digital, se propone:

- Dar cuenta al colectivo docente interesado en la problemática de la educación superior de su estado de situación, de investigaciones, dilemas y experiencias innovadoras que aporten una mirada crítica, reflexiva y multidimensional sobre el tema.
- Generar un espacio de intercambio de reflexiones que promueva latoma de conciencia de la identidad de este campo del conocimiento,que estimule la producción de saberes tanto en lo que concierne a lasteorías y a las prácticas institucionales como a la creación de alternativas transformadoras para este nivel educativo.

A fin de mantener la coherencia de cada publicación, la revista cuenta con un eje temático conformado por un artículo de peso conceptual y trabajos acordes, seleccionados y distribuidos en las siguientes secciones:

- *Dilemas y debates*, de corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa;
- *Investigaciones y Experiencias*, está destinada a los artículos referidos a propuestas de enseñanza producto de investigaciones o sistematización de resultados evaluados.

Dispone de una sección para reseñas bibliográficas y otra para el catálogo de tesis elaboradas por docentes uruguayos en los posgrados existentes en el país o en el exterior.

La revista, está indexada en las bases LATINDEX (Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal), TIMBÓ (Trama Interinstitucional Multidisciplinaria de Bibliografía Online), COLIBRÍ (Conocimiento Libre Repositorio Institucional-Udelar), DOAJ (Directory of Open Access Journals), REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico), SHERPARoMEO (RoMEO Journals database) y DIALNET (Hemeroteca de artículos científicos hispanos en Internet).

InterCambios se rige por normas de publicación preestablecidas y sus artículos son evaluados mediante un sistema de arbitraje conformado por evaluadores externos expertos en las temáticas en cuestión.

COMITÉ EDITORIAL

Maestría en Enseñanza Universitaria - Área Social - Universidad de la República (Udelar)

Luis Behares
Mercedes Collazo
Adolfo Elizaincín
Gabriel Kaplún
Jorge Landinelli

Maestría en Psicología y Educación - Facultad de Psicología (Udelar)

Sandra Carabajal
Gabriela Prieto

Maestría en Educación y Extensión Rural. Pro Rectorado de Extensión, Fac. de Agronomía y Veterinaria (Udelar)

José Passarini
Humberto Tomassino

Consejo de Formación en Educación

Ana Lopater
María Dibarboure
Luis Garibaldi
Cristina Pippolo
Hebert Benítez

COMITÉ CIENTÍFICO

Argentina	Adriana Chiroleu	Universidad de Rosario
	Alicia Camilloni	Universidad de Buenos Aires
	Claudia Filkenstein	Universidad de Buenos Aires
	Mariana Maggio	Universidad de Buenos Aires
	Elisa Lucarelli	Universidad de Buenos Aires
Brasil	Fernanda Saforcada	CLACSO
	Marilia Morosini,	PUCRS
	Mabel da Cunha	UNISINOS
	José Dias Sobrinho	UNICAMP
Bolivia	Crista Weise	IESALC UNESCO – UMSS
Colombia	Xiomara Zarur	ASCUN
Cuba	Francisco López Segrera	GUNI
Uruguay	Eloisa Bordoli	Udelar – ANEP
	Nicolás Bentancur	Udelar
	Reto Bertoni	Udelar
	María Esther Mancebo	Udelar
UNESCO	Marco Antonio Rodrigues	

EQUIPO EDITOR RESPONSABLE

Fernando Peláez	Pro Rector de Enseñanza – Udelar
Elba Bertoni	CSE – Udelar
Beatriz Diconca	CSE – Udelar

EQUIPO TÉCNICO

Corrección de Estilo	Maria Lila Ltaif
Diseño, Diagramación, Desarrollo web, OJS	Gabriela Pérez Caviglia
Difusión	Unidad de Comunicación de la CSE
Soporte informático	Leroy Deniz

Participan en este número: Agustín Cano, Hugo Rodríguez, Claudia Finkelstein, Roberto Langwagen, Natalia Mallada, Susana Kanovich, Sofía Rasnik, Carol Guillemिनot, Alejandra Suárez, Patrizia Coscia, Stella Maris Ramírez, Gabriela Etchebehere, Darío de León, Analía Duarte, Alicia Gómez, Daniela Díaz, Andrea Salvo, Carlos Zunino, Virginia Cavallaro, Sofia Ganduglia, Ana Laura Goñi, Laura Sasías, Natalia Anzuatte. Fotografías: www.freeimages.com. Se indica en cada caso la autoría.

La revista no hace necesariamente suyas las opiniones, juicios o criterios vertidos por el o los autores de los artículos.

C O N T E N I D O S

Editorial	8
-----------	---

Dilemas y debates

Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Udelar. Agustín Cano	10
El lugar de los derechos humanos y la bioética en la nueva orientación de la extensión universitaria. Hugo Rodríguez Almada	24

Investigaciones y Experiencias

Evaluando las prácticas profesionales durante la formación. Claudia Finkelstein	32
La enseñanza teórico-práctica del Diseño, desafío constante. Roberto Langwagen	40
Documentos institucionales y concepciones docentes. Lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Udelar. Natalia Mallada	46
Pósteres como estrategia de Alfabetización Académica. Susana Kanovich, Carol Guillemिनot, Sofía Rasnik y Alejandra Suárez	54
Los formatos interrogativos en el aula universitaria. Patrizia Coscia	62
El equipo de trabajo como estrategia de aprendizaje. Stella Maris Ramírez, Juan Rodríguez y Bettina Blotto	70
Desafiando los límites del aprendizaje integral. Gabriela Etchebehere, Darío de León y Analía Duarte	80
Enseñanza en la virtualidad; tutorías entre pares y tutorías docentes. Alicia Gómez	88
Una reflexión desde el aula sobre la enseñanza del mundo medieval. Andrea Salvo	98
Inclusión de la Ética de la investigación en la carrera de Medicina. Carlos Zunino, María Carracedo, Delia Sánchez y Hugo Rodríguez Almada	106
Una experiencia pedagógica crítica en el ámbito universitario. Ana Laura Goñi	112
Enunciados estéticos en FADU: Proyecto y proceso creativo. Virginia Cavallaro y Sofía Ganduglia	118
El aula ampliada, una vieja novedad. Laura Sasías y Natalia Anzuatte	130

Reseñas

Gimeno Sacristán. “Los contenidos, una reflexión necesaria”. María Teresa Sales	138
--	-----

Tesis	146
-------	-----

Editorial

Por su dimensión práctica, el currículo se vuelve maleable, interpretable, flexible y abierto en cuanto praxis, o precisamente por ser acción reflexiva (praxis) es abierto y flexible. Renuncia a ser copia fiel de un mandato que se pueda desprender linealmente de un documento determinado.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Entender la didáctica, entender el currículo (2001: 255)

En el número anterior de *InterCambios* se prestó especial atención al tema del currículo en los aspectos prescriptivos; en este se lo toma como instrumento de trabajo, experimentación y campo de investigación constante por parte de los profesores, quienes en el ejercicio de sus prácticas cotidianas moldean el documento institucionalmente establecido. En esta oportunidad, en la primera sección, «Dilemas y debates», se incluyen dos artículos que se corresponden con formas particulares de concebir las políticas de enseñanza y aprendizaje en contextos de extensión universitaria; en la segunda, se dan a conocer investigaciones y experiencias que se proponen desentrañar las complejidades que encierran las prácticas institucionales consagradas y posibilitar la introducción, sobre otras bases teóricas, de estrategias didácticas que aseguren un mejor aprendizaje estudiantil. El escenario del aula, donde estas propuestas de enseñanza alternativa se diseñan y se evalúan, adquiere a través de la investigación un valor pedagógico destacado. Se trata de la búsqueda de un modelo educativo que, en el intento de superar lo meramente tecnológico y una simple lógica de medios y fines, valoriza la figura del docente como profesional; concepto subyacente que lo instituye como el centro del proceso formativo, incidiendo no solo en los alumnos como destinatarios sino también en los propios profesores.

Si la mirada del investigador se focaliza en *el aula*, esta se le revela como un laboratorio de prácticas donde se prueban y valoran los diferentes currículos, sean diseñados o no con la participación de los docentes. De ahí que para esta presentación se hace necesario realizar algunas precisiones, entre ellas las referidas al concepto *aula*. ¿Es el concepto *aula* equivalente al tradicional *salón de clase*? Dos términos para designar el espacio donde generalmente se desarrolla el proceso de enseñanza pero que no expresan el mismo significado. El hecho de responder a distintas concepciones didácticas con sustento en teorías pedagógicas bastante distanciadas en el tiempo marca significativamente la diferencia. *Salón de clase* es la denominación clásica del espacio físico inserto en una institución donde se enseña a «puerta cerrada» y donde naturalmente se hace sentir el «poder del docente»; lugar legitimado de disciplinamiento (en términos de Foucault) y de transmisión rigurosa del «saber», por lo general impuesto sin discusión al alumno. El acento está puesto en el conocimiento («saber sabio», diría Chevallard), más precisamente en el que posee el profesor en su rol de enseñante.

Dentro de otras concepciones de enseñanza que responden a modelos curriculares contemporáneos, como la denominada didáctica crítica (con fundamentos teóricos basados en las corrientes pedagógicas derivadas de la Escuela de Fráncfort), el «salón de clase» adquiere otro sentido y valor pedagógico. Transformado en «aula», pasa a constituirse en el lugar físico o virtual donde se hace visible la relación pedagógica entre docentes y alumnos y un contenido que, oficiando de mediador, termina justificando, o no, a través de la evaluación, las estrategias metodológicas implementadas y el nivel de apropiación del saber por los estudiantes. La naturaleza de esta relación, fundamentalmente de carácter interpersonal y compleja, se manifiesta en los diversos vínculos, sobre todo de orden cognitivo y afectivo, que se tejen y entretienen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. El contenido, objeto de la didactización, justifica todo el proceso en la medida en que dichos conocimientos, saberes y valores en juego posean la virtud de ser enseñables y aprendibles. El aula, gestionada y administrada en el contexto de un tiempo pedagógico predeterminado, se constituye de esa manera en el espacio formativo por excelencia. Escenario privilegiado que la didáctica crítica sugiere potenciar o construir intersubjetivamente entre todos los actores del proceso.

En esta línea se concibe el «aula universitaria», intencionalmente diseñada para el acto educativo y potencialmente «trasladable» fuera del salón de clase; caso en el cual se genera la posibilidad de poner el saber académico (contenido) en contacto con la realidad y dialogar con ella. En la medida en que se habilita dicha confrontación se van configurando concepciones, pensamientos y conductas en el estudiante que en un proceso de reconstrucción permanente del conocimiento le permiten aproximarse cada vez más a los objetivos

de la formación. «Aula ampliada», como acertadamente se la denomina en uno de los artículos, «aula virtual» (modalidad presente en la mayoría de las propuestas actuales) o de «enseñanza contextualizada», como se la menciona en otros. Todas estas modalidades de enseñanza conforman un nuevo «microsistema» de aprendizaje que rompe las paredes del tradicional salón de clase. Nuestra Universidad, en algunos servicios en particular, tiene una larga trayectoria en estos enclaves alternativos de aprendizaje, más allá de haber generado o no una toma de conciencia sobre el valor pedagógico que encierran.

Cabe señalar que, como consecuencia de que el currículo tradicionalmente se entendía como la principal llave para los cambios educativos, el trabajo en el aula había quedado relegado a un segundo plano en los intereses docentes. No obstante, en estos tiempos, y quizás por comprobar que no existe cambio alguno en los procesos de aprendizaje si no se modifican y potencian las tareas desarrolladas por el docente en el aula, la mirada ha cambiado de rumbo. Las indagaciones y reflexiones de los últimos tiempos han vuelto a interesarse en los problemas que en ese espacio didáctico ocurren. Múltiples indagaciones sobre lo que acontece «puertas adentro» de la clase y lo que sería deseable transformar en ella testimonian la reconsideración que merece este ámbito donde se entrecruzan compromisos y expectativas pero también contradicciones y tensiones. La mayoría de los trabajos manifiestan el interés práctico de encontrar dispositivos de enseñanza que mejoren el aprendizaje de los estudiantes y atenúen, de cierta manera, la problemática del abandono y el rezago en los estudios. Desarrollar «buenas prácticas de enseñanza» pareciera ser un objetivo prioritario para el docente actual. Es evidente el desplazamiento del interés especulativo y práctico en el ámbito de dos disciplinas que tradicionalmente, y aún hoy, se disputan la hegemonía en el campo de la pedagogía: la teoría curricular y la didáctica. En este sentido, y sin entrar en la polémica sobre este tema, se podría afirmar que el currículo termina siempre por jugarse a nivel didáctico, en el espacio áulico donde se enseña y aprende.

Por otro lado, y dado que el docente forma parte de un contexto de enseñanza que tiene un extremo en el aula y otro en la comunidad, cabe señalar la autonomía responsable con la que debiera contar a la hora de tomar decisiones sobre la difícil tarea de formar a otros; y no hay otro ámbito más que el aula para la expresión de esas decisiones, como también de la creatividad y originalidad metodológicas. Cada profesor sabe, desde su fortaleza profesional, qué medios pueden ser los más apropiados para diseñar e implementar su proyecto curricular. En este sentido, la revista se hace eco de reflexiones, debates e interesantes y variadas prácticas como las desarrolladas en pasantías y salidas de campo, otras que profundizan el valor de la imagen y los pósteres como dispositivo didáctico, el manejo de las «ideas previas» como punto de partida de la enseñanza, tutorías en sus variados formatos de acompañamiento personalizado, el papel del equipo de trabajo en la enseñanza, el aprendizaje utilizando los recursos virtuales para la comunicación y la divulgación del saber. Junto a estas experiencias más novedosas se encuentran también las tradicionales, que adquieren otra significatividad al centrarlas en el aprendizaje profundo del estudiante y no solo en la mera retención de un contenido.

Indudablemente, todo este esfuerzo redunda en un fortalecimiento del campo de la didáctica, hoy entendida como disciplina teórico-práctica que tiene por objeto tanto promover u orientar el aprendizaje desde una teoría de la enseñanza como indagar, describir y comprender los procesos que transcurren en ese espacio formativo donde se enseña y aprende. El hecho de construir dispositivos de intervención fundados en una teoría de la enseñanza y evaluados dentro de ella resulta fundamental para lo que ha dado en llamarse la «descolonización epistemológica» de la didáctica, campo científico que reclama cierto proceso de demarcación para consolidar su identidad. La coherencia entre la teoría, las prácticas y la evaluación de resultados pasa a constituirse en un elemento clave en ese proceso. En la medida en que las orientaciones, prescripciones y prácticas de enseñanza tengan en cuenta la producción de conocimiento en el campo, las necesidades educativas de la comunidad y otras variables contextuales que habrán de atenderse, se estará realmente en el camino del deseado cambio cualitativo en la educación superior; ese es el objetivo que se percibe explícita o implícitamente en la mayoría de los trabajos que aquí se presentan.

Dilemas y debates

Dilemas y debates:

De corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa.



Foto: Gokhan Okur

Agustín Cano

Licenciado en Psicología.
Docente del Programa
Integral Metropolitano.
Universidad de la
República, Uruguay

acano@pim.edu.uy

Citación recomendada

CANO, Agustín (2016). «Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

Debates de ayer y hoy: algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República

Discussions yesterday and today:
some background notions of extension
and integrality at the *Universidad de la
República*

Resumen

En el presente artículo se desarrollan algunos antecedentes de las ideas contenidas en las definiciones sobre extensión universitaria aprobadas por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en octubre de 2009. Esas definiciones sintetizan las ideas principales que orientaron la política extensionista de la Udelar en el período 2006-2014, las cuales han sido y continúan siendo objeto de polémica en el debate universitario. Lejos de constituir una suerte de novedad disruptiva en el proceso histórico universitario, las ideas condensadas en la definición de 2009 contienen una historicidad ineludible. Procurando aportar al debate en curso, en el presente artículo se repasan algunos antecedentes al respecto que es posible encontrar en la historia extensionista institucional de la Udelar.

Palabras claves:

extensión universitaria, integración de funciones, debate universitario.

Abstract

This paper address the main antecedents of the ideas contained in the definitions of university extension approved by the Universidad de la República of Uruguay (UDELAR) in October 2009. These definitions synthesize the main ideas that guided the university extension policy of the UDELAR in the period 2006-2014, which have been and continue to be a subject of controversy in the uruguayan university debate. Far from being a kind of disruptive innovation in the UDELAR's history, the ideas condensed in the definitions of 2009 contain an inescapable historicity. Trying to contribute to the ongoing debate, in this article are reviewed some important antecedents of these ideas that can be found in the institutional history of the UDELAR.

Keywords:

university extension, integration of university functions, university debate.

Introducción

En octubre de 2009 el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República (Udelar) aprobó una serie de definiciones y orientaciones para su política de extensión universitaria y actividades en el medio. Esas orientaciones sintetizan las ideas principales que orientaron la política extensionista de la Udelar en el período 2006-2014: la concepción de la extensión como una dimensión de la docencia universitaria en un sentido integral, vinculándola a la enseñanza y la investigación en procesos dialógicos y transformadores con la sociedad. Desde entonces, y sobre todo en la actualidad, dichas orientaciones han sido cuestionadas por parte de sectores universitarios que las entienden más o menos inoportunas y/o restrictivas, al tiempo que rechazan la existencia de orientaciones “fuertes” que consideraran como irrupciones novedosas. Para ubicar en perspectiva esas polémicas y las posiciones de los polemistas, en el presente artículo se propone repasar algunos antecedentes de las principales ideas condensadas en las orientaciones de política extensionista aprobadas por el CDC en 2009. Para ello, conviene comenzar por repasar el contenido de tales orientaciones:

La extensión La extensión y las actividades en el medio pueden ser de muy variado tipo. Todas sus formas ofrecen en mayor o menor grado oportunidades para cultivar lo que es

la idea definitoria de la extensión: la búsqueda de una colaboración entre actores universitarios y otros actores, en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos, con prioridad a los problemas de los sectores más postergados. En tales colaboraciones, todos aprenden. Y probablemente quienes más pueden aprender son los estudiantes que en ellas participan: entran en contacto con la realidad, usan lo que saben para afrontar problemas de la sociedad, interactúan con gente que tiene otros conocimientos y otras vivencias, se les ofrece la oportunidad de ser útiles; todo eso apunta a una formación integral. Más aún, la extensión puede hacer una importante contribución a la democratización del conocimiento, al cuestionar la noción frecuente de que el poder del conocimiento no puede sino estar concentrado en algunos actores en desmedro de otros. (...) [La extensión es un] proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente (...) Un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular (...), que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a

nivel social (...); Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora” (Udelar, 2009: 3-4).

Lejos de constituir una novedad, las orientaciones extensionistas de 2009 contienen un conjunto de ideas cuya presencia se puede rastrear en diferentes momentos del proceso histórico de la UDELAR en su tradición reformista y latinoamericana. De una literatura inabarcable (entre congresos, encuentros, foros, documentos y resoluciones universitarias) y simplemente con fines ilustrativos, a continuación se realizará una selección mínima. Se dejarán de lado los documentos del movimiento estudiantil uruguayo y latinoamericano, que conforman lo que se podría llamar la tradición militante de la extensión, de importancia determinante en la historia de la universidad latinoamericana.¹ Se revisarán en cambio algunos de los antecedentes principales que dan cuenta de las ideas orientadoras que en diferentes momentos la propia institución se planteó para su política de extensión. El énfasis estará puesto en el período abierto a partir de la

1 La *tradición militante* de la extensión, por así llamar a la gran importancia que tuvo la extensión universitaria para el movimiento estudiantil latinoamericano a lo largo del siglo XX, es una referencia ineludible para el estudio de la historia de la extensión universitaria. La originalidad con que florecieron en nuestro continente y la fuerza con que aquí arraigaron las ideas de extensión universitaria emanadas inicialmente de la Universidad de Cambridge en 1872, y poco después de las universidades populares francesas y españolas, no se explican si no es por la acción protagónica del movimiento estudiantil latinoamericano. De hecho, la propia institucionalización de la extensión en las universidades no se comprende si no es en atención a la tensión y ajuste permanentes entre la movilización estudiantil, las presiones provenientes del medio social y las respuestas de la institución. Las ideas orientadoras de la extensión, en sus concepciones y en su programa, fueron forjadas casi siempre en los grupos estudiantiles antes que en las universidades. Entre los reformistas más destacados, al menos Haya de la Torre, Julio Antonio Mella, Carlos Quijano y Julio González, además de las asociaciones estudiantiles del continente, escribieron y fundamentaron sobre la importancia de la extensión en la nueva universidad. Las universidades populares que florecieron en diferentes países de América Latina en la primera mitad del siglo XX tuvieron gran influencia en las derivas extensionistas que vincularon a las universidades y los movimientos estudiantiles con el movimiento obrero. Más adelante, la obra de Paulo Freire y el movimiento de educación popular latinoamericana (con sus múltiples vertientes teóricas y experienciales) tuvieron gran influencia en las concepciones de la extensión universitaria sostenidas y difundidas por los movimientos estudiantiles (Bralich, 2007; Picos, 2014).

aprobación de Ley Orgánica universitaria de 1958, cuando la extensión universitaria alcanzó por primera vez importantes niveles de reconocimiento e institucionalización. Desde comienzos del siglo XX se pueden encontrar experiencias de extensión en la UDELAR de gran riqueza y relevancia social y pedagógica. Pero es en el período 1956 – 1959 que por primera vez la extensión pasa a reconocerse formalmente como una misión universitaria, y a contar con una expresión organizacional y normativa en la institucionalidad universitaria (Ísola, 2002).

La concepción de *docencia en comunidad* de Pablo Carlevaro como antecedente más cercano de la *perspectiva de la integralidad*

Se ha llamado *integralidad* a la perspectiva extensionista formulada por las orientaciones de 2009 en tanto promueve la integración de las diferentes funciones universitarias, disciplinas y saberes en un diálogo transformador con la sociedad (Tommasino y otros, 2010). Una genealogía de corto y mediano plazo vincula a esta concepción de la extensión con el pensamiento de Pablo Carlevaro formulado ya desde la década de 1960 y comienzos de los ‘70 (Carlevaro 1973 y [1972] 1993), y retomado luego a comienzos de 1990 en el contexto de creación del Programa APEX-Cerro² (Carlevaro, 1998). Carlevaro (1973) sostenía que la deriva paternalista que había caracterizado a las primeras experiencias de extensión se debía, en el fondo, a que los estudiantes reproducían en el medio social las relaciones educativas en las que habían sido ellos mismos formados. La crítica a la extensión paternalista era así para Carlevaro indisoluble de la crítica a la enseñanza autoritaria característica de las cátedras universitarias. Y señalaba: «todo esto llevó a una crisis y a un fracaso de la práctica extensionis-

ta tradicional de la universidad hasta nuestros días. De la misma manera que el modo magistral tradicional de ejercer la docencia entró en profunda crisis» (1973: 17). Desde esta base, Carlevaro formuló una concepción donde extensión y enseñanza son pares indisolubles, desarrollados desde lo que denominó como «docencia en comunidad».

Esta concepción extensionista-educativa se expresó en la reforma del Plan de Estudios que la Facultad de Medicina realizó en 1968 (reforma que anticipó en una década varios de los contenidos que luego se consagraron en la Conferencia Mundial Sobre Atención Primaria en Salud de Alma Ata). Aquí la idea de integralidad se relaciona con la integración de la formación científica junto con una formación humanística, con el pasaje de una enseñanza fragmentaria de asignaturas inconexas a una concepción de ciclos organizadores de la formación disciplinar, y con la concepción de la extensión como medio y ámbito educativo por excelencia:

Como postulados esenciales del plan de estudios indicaremos los siguientes: como ubicación de la medicina: restituirla al campo de las ciencias antropológicas, como ubicación en la enseñanza médica: una revisión de todos los fundamentos [...]. [Actualmente] La formulación de programas es autónoma y desconectada de los cursos previos, simultáneos o ulteriores, de lo que resulta una atomización con pérdida del sentido orgánico de la enseñanza que se desea impartir. Es escasa o nula —en todo caso seguramente insuficiente— la referencia a la totalidad, en la cual la información adquirida ha de insertarse. A este principio de diagramación por materias, de conocimientos estratificados por asignatura, nuestra Asamblea opone una nueva doctrina (opone en un sentido dialéctico, no mecanicista). Una doctrina de ciclos de enseñanza que

involucra una nueva concepción del proceso de enseñar y aprender. Una doctrina que lleva a la supeditación de la parte (la asignatura) a la totalidad (el ciclo) [...].

Lo fundamental es que el estudiante va a recibir cada conocimiento específico con un marco referencial adecuado para ubicarlo. No estratificará datos por aposición en su archivo mnésico, sino que lo recibirá de un modo vivo, inserto en el contexto en el que dicho conocimiento tiene vigencia. Es posible que así la tan difundida queja de los docentes «de que los estudiantes no saben jerarquizar su conocimiento» tenga entonces menor vigencia. ¿Esta acusación es válida? ¿O es un modo de poner fuera, en el otro polo del par docente, un vicio del sistema de enseñanza? La enseñanza sistemática de la disciplina no queda necesariamente abolida sino que se rescata mediante su ubicación adecuadamente intercalada en el programa orgánico del ciclo. (Informe de la Mesa del Claustro de Facultad de Medicina, 1968, extraído de: Cassina, 2010: 61-62)

Analizando dicha transformación educacional, sostiene Cassina (2010): Quizás fue la primera vez que en la Universidad de la República la realización de un curso regular se intentó llevar a cabo en medio de y con la comunidad. Situación que planteaba interesantes desafíos. Por ejemplo encontrar los roles apropiados de docentes y estudiantes ante la aparición de un nuevo actor en el proceso de enseñanza – aprendizaje: la gente, los vecinos y sus modos espontáneos de relacionarse y comunicarse. Actores que no son sólo objetos de estudio sino sujetos que viven, sienten y deben operar, en lo que les corresponde, en el mismo nivel que estudiantes y docentes (...) planteaba un fundamental problema ético pero al mismo tiempo abría una posibilidad magnífica de humanizar todo el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Cassina, 2010: 73)

2 Programa cuyo nombre es un acrónimo de *Aprendizaje y Extensión*. Ver presentación, concepción y fines del APEX en: <http://www.apexcerro.edu.uy>

Esta concepción tuvo un nuevo impulso y niveles de concreción con la fundación del Programa APEX-Cerro a comienzos de la década de 1990. En un informe elaborado en 1998, resumía Carlevaro:

Las ideas sobre las cuales se gestó el Programa Apex se originaron en la década del 70 -y fueron expuestas en un Seminario sobre Política de Extensión Universitaria organizado por la, entonces, Comisión de Extensión Universitaria y realizado en la Facultad de Arquitectura, en mayo de 1972. Allí se sostenía que las transformaciones educativas en la formación de los profesionales de la salud tienen una profunda implicancia en lo que respecta a la definición y práctica de la extensión universitaria y que era necesario incorporar, injertar e integrar la extensión universitaria como una parte si fuera posible indiferenciable en el proceso educativo del estudiante de medicina y de las demás profesiones de la salud. Es decir, incorporar la extensión a la actividad o el quehacer curricular normal de estudiantes y docentes.

El cambio es sustancial si se toma en consideración que en la medida que se trabaja educativamente en el medio social se establece una comunicación en ambos sentidos que, a la vez que enriquece al grupo de estudiantes y docentes que participan, promueve acciones en el medio que tienen significado y aportan beneficio real para el sector de la comunidad sobre el cual se ejercen. (Carlevaro, 1998: 1-4)

El del APEX es el antecedente inmediato de las orientaciones que el CDC adoptó en 2009. Su gran importancia radica, sin dudas, en que además de formular tales ideas logró realizarlas en un programa de ambicioso alcance. El caso del APEX, por su cercanía, es también el antecedente más conocido. Pero una mirada de más largo plazo sobre los modos en que la Universidad ha formulado su concepción de extensión a lo largo del siglo xx permite verificar que las ideas de

integración de funciones, prioridad a los sectores «postergados», abordajes interdisciplinarios, intencionalidad transformadora, perspectiva dialógica en la relación entre universidad y sociedad, y ciertos fundamentos pedagógicos y político-académicos de la extensión —aspectos todos contenidos en la mencionada resolución de 2009— son ideas presentes en diferentes momentos del proceso histórico de nuestra universidad y otras del continente, y constituyen rasgos distintivos de lo que se ha dado en llamar *modelo latinoamericano de universidad*.

Otros dos antecedentes de la “integralidad” en la UDELAR: Bellas Artes y Arquitectura

Entre varios ejemplos disponibles³, hay otros dos antecedentes que no se pueden desconocer por su importancia en la historia educativa de nuestra universidad: la reforma educacional de Bellas Artes en la década de 1960, y el cambio de Plan de Estudios de Facultad de Arquitectura en 1952. En el caso de Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA), a partir de la reforma de su Plan de Estudios en la década de 1960 la integralidad de los procesos formativos se concibió en el marco de sus concepciones sobre la enseñanza activa y sobre el lugar del arte y el artista en la sociedad. De este modo, la idea de la extensión como espacio natural de la enseñanza universitaria, iba acompañada a la idea de integrar los procesos sensibles y cognitivos en el proceso educativo, la investigación como motor del proceso de formación, así como un cambio en las relaciones educativas entre docentes y estudiantes. Como señala Sztern (2006):

La ENBA consolidó una postura muy definida respecto de una concepción educativa coherente con los postulados reformistas, que se pro-

ponían alentar el desarrollo de las capacidades potenciales de la gente. Se profundizó teóricamente en la definición conceptual del marco doctrinario en el cual se ubicara el proceso educativo del estudiante y se buscaron los métodos de Enseñanza integrando la Extensión y la Investigación, que impulsaran al alumno por un camino liberador de preconceptos y de afirmación de su libertad “positiva” según la definiera Herbert Read (...)

La preocupación estudiantil por instrumentar el proceso de formación integral en contacto con el medio social, se logró establecer en la letra del Plan de Estudios aprobado en la década del ‘60, que permaneció en el mismo, y de esta manera figura en el Plan 91: ‘ART. 1.º La enseñanza de la Escuela Nacional de Bellas Artes, perseguirá los siguientes fines: a) La formación integral del artista plástico, y b) Su ubicación como tal artista, en el medio social. ART. 2.º. – Esos fines se alcanzarán mediante: a) Un régimen didáctico basado en la función activa, espontánea y principal del estudiante, a quien se le ofrecerán todas las posibilidades formativas, de capacitación técnica y de investigación artística; b) La vinculación del estudiante con el medio social y sus auténticos requerimientos; c) El respeto a la libre determinación individual en la creación artística’.

Claramente el esfuerzo reformista, una vez consolidada la Reforma en el nuevo Plan de Estudios, se orientó a colaborar directamente en la conformación de un mercado de arte popular, que se desvinculara de los carriles tradicionales de la galería controlados por el espíritu capitalista, del mercado de consumo, o del arte oficial con control político. (Sztern, 2006: 16)

Una década antes, a impulsos del Centro de Estudiantes de Arquitectura (CEDA), la Facultad de Arquitectura había desarrollado también una

reforma educacional que ponía a la extensión en el centro de una concepción educativa integral definida en los siguientes términos:

El propósito de la formación profesional del arquitecto, se entiende que debe encarar una enseñanza cuya característica debe ser la de atender a su capacitación integral... La integridad de la enseñanza se define en el plan no como característica exhaustiva y exigente de totalidad de conocimientos, sino como sintetizante y conceptual, concreta y vasta en la medida que impone el propósito de integración de la actividad universitaria al medio social. (Bases del Plan de Estudios de la Facultad de Arquitectura, 1950; cita extraída de Sztern, 2006: 10).

El CEDA, que, como señala Sztern, fue el principal impulsor de esa reforma, sintetizaba así su concepción:

... hemos dicho en más de una oportunidad la necesidad premiosa de colocar la Facultad al servicio del pueblo y en armonía con el desarrollo evolutivo de la sociedad, para propender al progreso de la misma, al tiempo que elevar el grado de capacidad, comprensión, sensibilidad y humanización de la propia formación del universitario... habrá que abandonar las abstracciones, colocarse en el plano de la realidad y siempre —y en este caso, fuere simple o complejo— con una profunda pasión social. Hay que ser verdadero desde nuestra formación, para serlo en el futuro desarrollo de una actividad creadora de uso social. Cuando en el mundo entero se opera la más grandiosa transformación del conocimiento, buscando alterar las propias relaciones de la estructura social contemporánea, no podemos seguir esperando de la pasividad de unos, de la incapacidad de otros y de las dudas de muchos. (CEDA, nota enviada al Consejo de la Facultad de Arquitectura el 13 de agosto de 1951; cita extraída de Sztern, 2006: 10)

Resulta interesante advertir que todos estos antecedentes tienen en común: su vocación de transformación

educativa indisociable de una vocación por la transformación social; el hecho de partir de una crítica múltiple (ideológica, pedagógica y metodológica) a la formación profesionalista de sus respectivas disciplinas; y el protagonismo que tuvo el movimiento estudiantil en el impulso de estas reformas.

Proyección institucional de la extensión: el rectorado de Mario Cassinoni

Fruto del fuerte impulso que había alcanzado la extensión como resultado de la acción estudiantil en diversas experiencias y proyectos desde comienzos del siglo xx, durante el rectorado de Mario Cassinoni (1956-1964) esta es asumida como política institucional a nivel central universitario. En 1956 se crea la Comisión de Extensión Universitaria y Acción Social, y en los años siguientes se instalan programas a nivel urbano, suburbano y rural, al tiempo que comienzan a darse numerosas discusiones en torno a cómo definir y organizar las políticas de extensión (Bralich, 2007). Es importante observar que este proceso sucede como parte del proceso de transformación universitaria que tuvo como momento nodal la discusión y aprobación de la Ley Orgánica de 1958, en la cual se expresaban fuertemente las contradicciones y tensiones de los diferentes modelos de universidad en pugna. Durante los debates y movilizaciones que rodearon la discusión parlamentaria de la ley, respondiendo a los sectores conservadores que se oponían a ella, expresa Cassinoni:

... La Universidad aristocrática a que me he referido, cada día más debilitada, es todavía la concepción de quienes sienten su título, su grado, cualquiera haya sido su procedencia social, como un privilegio, y no estiman la obligación de colocar su capacitación, precisamente por haber sido recibida gratuitamente, al servicio de los anhelos y reclamos populares. Desean además que

la Universidad, como organismo, se siga refugiando en esa dignidad medieval que no saldrá menguada en el contacto diario con los que trabajan y con los que sufren. (Cassinoni en: Carlevaro, 1998: 418)

A poco de aprobada la histórica Ley Orgánica del 58, en 1959 se reformula la integración de la Comisión de Extensión Universitaria creada en 1956, al tiempo que se establecen criterios específicos para la política extensionista. Como con- signa Gabriel Ísola, dicho reglamento establecía:

Capacitar a la comunidad para la comprensión y solución de sus problemas mediante el esfuerzo organizado de la propia comunidad. Ampliar la esfera social de la Universidad, poniéndola al alcance de sectores que no tienen acceso a ella por razones socioeconómicas. Crear una vinculación solidaria entre la Universidad y los sectores populares, a los efectos que haya una interacción activa entre ambas. Realizar el estudio de problemas de interés general propendiendo a su comprensión pública en estrecho contacto con el pueblo (Art. 2.º de la Ley Orgánica). Divulgar los conocimientos culturales, artísticos, técnicos, científicos a la población en general, a las comunidades organizadas y a los órdenes universitarios. Impartir a los estudiantes una enseñanza activa, en contacto con el medio social en que deberán actuar una vez graduados.

Propender a la creación del hábito de trabajo en equipo de las diferentes técnicas que integran la Universidad, mediante su interrelación en los programas que se realicen.

Vincular a la Universidad, a través de actividades prácticas, con las otras ramas docentes y con instituciones que efectúan labor social afín a la extensión. (Reglamento del Departamento de Extensión Universitaria y Acción Social de la Udelar aprobado en 1959. Cita extraída de Ísola, 2002: 12-13)

Este reglamento orientó la política extensionista de la Universidad

3 Cabe dejar constancia de que existen en varias Facultades valiosos antecedentes de integración de las funciones universitarias. La elección de estos tres ejemplos (Medicina, Bellas Artes y Arquitectura) responde a que en dichos casos la extensión universitaria ocupó un papel central en la reforma de sus Planes de Estudio como parte de un proceso de transformación pedagógica integral.

pos Ley Orgánica.⁴ También aquí se pueden encontrar algunas de las ideas constitutivas de las orientaciones de 2009, en particular el criterio de dirigir la política de extensión hacia los «sectores populares», la preocupación por el vínculo dialógico entre universidad y sociedad, así como la relevancia de la extensión con relación a las demás funciones de la universidad. Como observa Samuel Sztern, este reglamento definió claramente «que el objetivo de la Extensión no es solamente el medio social, los no universitarios, sino también el estudiante universitario, ya que opera como recurso metodológico para la formación de este» (2006: 12).

Distinción conceptual y fundamento político de la extensión: la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UDUAL

Otros antecedentes importantes de las ideas de extensión crítica e integralidad pueden encontrarse en la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, organizada por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) en 1972.⁵ Allí Arturo Ardao, delegado de la Udelar, propuso durante una sesión plenaria en que se discutía sobre el concepto de extensión la siguiente moción que luego sería recogida en las resoluciones finales de la reunión:

La difusión cultural es un concepto genérico dentro de la extensión universitaria complementaria de la docencia y la investigación. Pienso en

dos tipos de acción universitaria que caerían en extensión universitaria y no en difusión cultural, y que propongo:

1- La extensión universitaria en América Latina, concebida en general como una misión de exclusión social de la cultura, complementaria de las misiones de docencia e investigación que incumben a la Universidad, comprende tres grandes aspectos especiales: a- Definición y afirmación de los valores humanistas en el plano de la inteligencia crítica, cualquiera sea el tipo o el sistema de cultura o de sociedad a que la Universidad Latinoamericana pertenezca. b- Difusión de la cultura en el medio social, en función de los valores arriba expresados en reciprocidad comunicativa y receptiva mutuamente liberadoras de la Universidad con dicho medio social. c- Acción social teórica y práctica, al servicio espiritual y material de la comunidad, sea de cada país, sea del continente y considerado en conjunto cooperando en sus procesos de cambio y de emancipación de todas las formas de subordinación o dependencia internas o externas.

2) La docencia y la investigación que se cumplen en el ámbito del claustro –consideradas en sí mismas– deben tener permanentemente a la vista, todos los aspectos arriba indicados de la extensión universitaria. (Ardao en: UDUAL, 1972: 435)

Puede observarse que en esta propuesta de Ardao están ya contenidos un conjunto de elementos que todavía hoy generan polémica: la necesidad de distinguir conceptualmente la extensión universitaria de otras actividades constitutivas del vasto campo

de la vinculación social de la universidad, la idea de la integralidad y la complementación en el desarrollo de las funciones universitarias, la concepción dialógica del vínculo universidad-sociedad, el reconocimiento de la importancia de la extensión para la formación crítica y humanista de los universitarios, y la intencionalidad política de «cooperar con los procesos de cambio y de emancipación de todas las formas de subordinación o dependencia internas o externas» (en una formulación por cierto más radical que la más sobria «aportar a superar problemáticas significativas a nivel social» de la resolución de 2009).

En la misma Conferencia en que Ardao fungió de delegado de la Udelar, Ángel Rama participó como conferencista invitado. En su disertación, titulada «Diez tesis sobre la integración cultural en América Latina a nivel universitario», realizó agudas observaciones acerca de los temas de la conferencia, algunas de las cuales vale la pena citar *in extenso*:

Los institutos dedicados a la culturalización del medio se han designado de diversas maneras, siendo las más frecuentes ‘Difusión o Extensión Universitaria’. Estos términos recogen con rigor un concepto elitista de la cultura, según el cual ella es propiedad de un grupo social educado, cuando no de una clase, que es su depositario y transmisor, ya sea a los descendientes de ese mismo círculo cerrado, ya sea al conjunto que está afuera y al cual llega como un gracioso donativo a veces teñido de eticidad (...) Resultaría más adecuado plantearse una co-participación cultural con los sectores que están desguarnecidos de información o nece-

sitados de datos para sus operaciones creativas. A cambio de esos materiales de que cuenta la estructura universitaria, se intentaría una construcción en común de productos culturales, un aprovechamiento de las invenciones de que demuestra ser capaz incesantemente la sociedad (...) Como alguna vez recordó Alfonso Reyes, el centurión romano tuvo más visión que Quintiliano respecto al futuro de la lengua, acertando con la modulación creativa, en buena parte porque no se sentía sujeto a ninguna regla académica ni a ningún principio de autoridad cultista.

Desde otro abordaje del problema se pueden recoger los consejos de una pedagogía moderna a cerca de cuan lenta y poco eficaz es la educación pasiva donde el alumno recibe un material que muchas veces está alejado de sus preocupaciones circunstanciales, y en oposición a las ventajas de una pedagogía activa donde el estudiante participa, expone y analiza sus auténticos intereses, reclama la información que vitalmente necesita y propone él mismo enfoques, cuestionamientos, soluciones (...) Por razones de tipo pedagógico –pues– y por las más importantes de una revisión de los valores y sistemas culturales de la sociedad, no puede seguir aplicándose el viejo método didascálico, de la relación profesor-alumno. Para encarar la difusión extra-universitaria, se necesitará implementar un modo original, moderno, de crear el interés de los grupos sociales y llamarlos a una tarea de creación cultural con-

junta. (Rama en: UDUAL, 1972: 166-178)

Varias de las ideas contenidas en la intervención de Rama hoy constituyen orientaciones para la extensión universitaria, al tiempo que permanecen vigentes muchos de los problemas que comenta. El fundamento pedagógico de la extensión universitaria, la preocupación por el diálogo de saberes y la coparticipación, así como la opción por priorizar a determinados sectores de la población en las políticas de extensión son algunos de los temas planteados, junto con una sustanciosa crítica al concepto difusionista de la extensión, en términos similares a los desarrollados por Paulo Freire (1998) en su obra *¿Extensión o comunicación?*, publicada solo un año antes de la conferencia de Rama y de gran influencia en la extensión universitaria.⁶

La necesidad de distinguir conceptualmente la extensión entre el variopinto conjunto de actividades que las universidades realizan con relación a su medio social y la intencionalidad transformadora de la extensión como política de las universidades con relación a los procesos sociales del continente fueron dos de los temas planteados reiteradamente en la Conferencia de la UDUAL. Leopoldo Zea, presidente de la Conferencia, en su prólogo de presentación de las *Memorias*, expresa:

[En la Conferencia] se mostró la insuficiencia del término «difusión» para expresar el sentido profundo que la valoración de la cultura y de las ins-

tituciones que forman a los hombres que la realizan, exige América Latina de esta actividad. «Extensión universitaria» fue preferible para expresar la interacción de la universidad con los demás componentes del cuerpo social, por la cual la universidad asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y transformación de la sociedad, extensión universitaria que contribuirá, en la medida en que los universitarios, los hombres concretos, asuman y cumplan su compromiso en el lugar que estén y la circunstancia en que se desenvuelvan. En este sentido, «ganar la calle» es, para los universitarios conscientes, más que una mera frase, es una responsabilidad, es un compromiso de militancia, de participación activa en las tareas de emancipación de los individuos y de los pueblos, emancipación que debe iniciarse en la investigación creadora, en la revisión crítica de nuestras propias instituciones y de nuestras propias conciencias. (Zea, en UDUAL, 1972: X-XI)

También vale la pena repasar un fragmento de las resoluciones y recomendaciones aprobadas por la Conferencia con relación al tema «Objetivos y orientaciones de la extensión universitaria»:

Concepto:
Extensión Universitaria es la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual esta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso de creación de la cultura y

4 Tal como señala Gabriel Picos, el proceso de las décadas del 40 y el 50, que tiene un punto de síntesis en el rectorado de Cassinoni, marcó un período bisagra para la historia de la extensión en la Universidad de la República: «... hasta este momento las ideas vinculadas a la Extensión Universitaria estaban centradas por un lado sobre las bases de la más amplia difusión de la cultura universitaria a la población, y en especial a los sectores obreros de la misma; y por otro lado sobre las tareas asistenciales que algunos servicios ofrecían a esa misma población [y a partir del Reglamento de 1959 se comienza] a pensar la Extensión ya no en términos de deber moral de los universitarios, sino como parte de la propia formación» (Picos, 2003: 5-6).

5 Organizada en México del 20 al 26 de febrero de 1972. Vale la pena repasar la lista de delegados y conferencistas, entre ellos: Arturo Ardao, João Cruz Costa, Luis Estrada, Francisco Miró Quezada, Emir Rodríguez Monegal, José Antonio Portuondo, María del Carmen Patrón, Ángel Rama, Darcy Ribeiro, Bellie Rodríguez, Augusto Salazar Bondy, Carlos Solórzano, Marta Traba, Carlos Tünnermann, Abelardo Villegas, Gregorio Weinberg y Leopoldo Zea. Arturo Ardao fue el secretario de la conferencia, cuya presidencia ejerció Leopoldo Zea.

6 Con relación a esta cuestión, sostiene el historiador José Bralich: «La extensión universitaria ha sido encarada desde dos perspectivas: la “culturalista”, desde la cual se percibía a los destinatarios de la extensión como seres pasivos que debían recibir una cultura “superior” elaborada por los sectores universitarios y otra perspectiva distinta —liberadora— desde la cual se procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él su propia capacidad de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario, una interpretación de la realidad y una transformación de la misma. La primera perspectiva ha sido la más común en los orígenes del movimiento de extensión hasta bastante avanzado el siglo xx —por la década de los 50 aproximadamente—, en tanto la otra perspectiva se desarrolló a partir de entonces vinculada a las concepciones de ciertas formas de trabajo y acción política» (2007: 34). Es importante considerar la observación de Pablo Carlevaro respecto a esa etapa primigenia de la extensión en Uruguay: «Se trataba de una actitud paternalista y de una forma expositiva de hacer la extensión que no dejaba de tener, sin embargo, su significado y su valor ético. Concretamente, en el campo de la salud, la Asociación de Estudiantes de Medicina se encargó de realizar actividades de extensión durante muchísimos años, como una tradición gremial, en ambientes populares, tales como las escuelas nocturnas, los sindicatos obreros, las instituciones sociales y deportivas de la comunidad, etcétera. Esto fue durante no menos de cuarenta años, entre 1915 y 1955. Caritativa o paternalista, la práctica se hizo con una constancia y un desinterés inusuales. En la década del cincuenta se desarrollaron activamente las “misiones sociopedagógicas” a impulso de los estudiantes magisteriales y con participación de los universitarios» (1986).

de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.

Objetivos:

La extensión tiene como objetivos fundamentales:

Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así un verdadero cambio liberador de la sociedad. Contribuir a que todos los sectores alcancen una visión integral y dinámica del hombre y el mundo, en el cuadro de la realidad histórico-cultural y del proceso social de emancipación de la América Latina.

Promover como integradora de la docencia y la investigación la revisión crítica de los fundamentos de la universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social.

Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para lograr una efectiva transformación social, creando a la vez la conciencia de los peligros de la transferencia científica, cultural y tecnológica cuando es contraria a los intereses nacionales y a los valores humanos.

Orientaciones:

La extensión universitaria deberá: Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se dé en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y la marginación y explotación de los sectores populares de las sociedades.

Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes.

Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coincidan con sus objetivos, y no solo nacional, sino promover la integración en el ámbito latinoamericano. (UDUAL, 1972: 478-483)

Por cierto que, como advierte el historiador Enzo Traverso: «la compren-

sión histórica de un texto necesita de la exploración de los lazos que lo vinculan con un contexto social, político y semántico, en el que el texto en cuestión apuntaba a responder preguntas a veces muy diferentes de las que podemos hacerle hoy» (2012: 23). Cada definición de la extensión es hija de su tiempo y expresa los tipos de mediaciones que, en una coyuntura determinada, se establecen entre la universidad y la totalidad política y social general que la sobredetermina en procesos abiertos y conflictivos (como ha señalado Puiggrós [1994] para el caso de la educación como «campo problemático»). El problema es, precisamente, esa relación: si en ella se busca o no instalar nuevos horizontes de posibilidad ante los límites de la realidad naturalizada, aportar una mirada de largo plazo, ejercer el pensamiento crítico (y cuáles son las articulaciones discursivas y las estrategias para ello en cada circunstancia histórica). O si en cambio, de una postura meramente adaptativa se pretende hacer virtud. Así, lo que cabe preguntarse es qué nos dice sobre esta relación la reacción que han suscitado en la UDELAR las orientaciones extensionistas que comentamos.

En las resoluciones de la Conferencia de UDUAL pueden reconocerse varias de las ideas principales de las orientaciones 2009, pero hay más. Hay también una politización de la extensión, de la universidad y de los procesos sociales que hoy nos suena excesiva. *Emancipación, antimperialismo o liberación*, entre otros términos de los utilizados en las resoluciones de la Conferencia de UDUAL, son palabras que ya no se usan. En rigor, que no se pueden usar. *Manganeta* o *albricias* son también palabras que ya no se usan, pero que se pueden decir sin provocar más reacción que la hilaridad o el desconcierto. Las otras no, ni en la política ni en la academia. Tienen «esa fuerza pragmática o retórica» que Sandino Núñez observa para el significativo *lucha de clases*: palabras cuya fuerza «es también un preeco, una especie de eco sucio que paradójicamente suena antes de que se escuche

la frase, amenaza siempre con absorber toda su pretensión de verdad: ese es el problema» (2014).

Problema que, en parte, también ha tenido la política extensionista del período que analizamos toda vez que ha insistido en la extensión crítica o en la creación de conocimiento con los movimientos sociales, entre otras ideas que evocan un sentido que se declara perimido desde la racionalidad tecnocrática del neoconservadurismo pedagógico. Y la medida del problema puede calibrarse en el rechazo que genera la orientación de «priorizar a los sectores postergados», una formulación si se quiere cauta, que no evoca necesariamente a un sujeto político, que no desborda necesariamente el consenso desarrollista. Pero que expresa sí un sentido democratizante. Las orientaciones de extensión aprobadas en 2009 buscan reinstalar los principios de la extensión crítica, la educación humanista e integral, la investigación como base de un diálogo transformador con la sociedad, la atención a los grandes problemas nacionales sin perder de vista a los postergados de las grandes soluciones nacionales ni a los sujetos de la transformación de la sociedad. Se genera así una distancia, una suerte de brecha respecto al sentido común académico dominante sustentado en la idea de la neutralidad de las ciencias (Ordorika, 2001). De dicha brecha es síntoma el malestar.

Reflexiones finales

La mención a vuelo de pájaro a estos antecedentes permite verificar que la idea de “integralidad” de las funciones universitarias y la importancia de la extensión para los procesos educativos están presentes en diferentes momentos de la historia educativa de nuestra universidad a lo largo del siglo XX. Este hecho, a su vez, evidencia que, tanto como la preocupación social-política por vincular a la universidad con la suerte general de la sociedad (y en particular con los sectores excluidos de la educación superior), tam-

bién forma parte de las motivaciones originarias de la extensión la preocupación por mejorar la formación de los estudiantes universitarios.

En el desarrollo de esta doble dimensión de la extensión en cuanto a sus cometidos, pueden reconocerse diferentes tradiciones y concepciones extensionistas, con énfasis, perfiles y lógicas singulares. Hay una tradición política o militante de la extensión ligada a la acción de los grupos estudiantiles, a su preocupación en la primera mitad del siglo XX por vincular a la universidad y su actividad cultural con el movimiento obrero, lo que dio lugar a la creación y auge de universidades populares en México, Perú, Argentina y Uruguay, entre otros países y entre otras experiencias (Biagini, 2006; Torres, 2009). Hay también una tradición educativa de la extensión, preocupada por mejorar la formación de los estudiantes universitarios, por impulsar una formación crítica y humanista comprometida con el bienestar general de la sociedad. Hay una preocupación central del movimiento reformista latinoamericano de vincular a las universidades con los “grandes problemas nacionales”, que también está de fondo en las diferentes concepciones de extensión que se fueron forjando. Hay, sobre todo, experiencias que dan cuenta del entrecruzamiento y acople entre estas diferentes tradiciones y sus preocupaciones principales. Y ciertamente hay también tensiones y contradicciones. Hay derivas asistencialistas, voluntaristas o vanguardistas, y hay experiencias críticas y solidarias, sustentadas tanto en el rigor científico, como en una relación dialógica y un compromiso transformador, que han dejado su marca indeleble a generaciones de estudiantes. Hay teorías y metodologías que han alimentado y transformado a la extensión. Hay investigaciones educativas que han contribuido a la docencia en comunidad. Hay experiencias de trabajo con or-

ganizaciones sociales que han abierto nuevos campos de investigación y posibilitado importantes aportes al movimiento social. Hay cambios curriculares originados a partir de aportes planteados desde experiencias de extensión. Hay experiencias centradas fundamentalmente en la enseñanza, y otras – las que resultan más ricas – que logran procesos de formación y extensión organizados desde la centralidad de la investigación, en sentido amplio, como organizador de los procesos universitarios (Cano y Castro, 2013).

Las orientaciones aprobadas por el CDC en 2009 contienen elementos de las tradiciones extensionistas más destacadas en el proceso histórico de la UDELAR. Las políticas desarrolladas desde estas orientaciones procuraron al mismo tiempo promover la integración de la extensión a los procesos de formación curricular y profundizar el vínculo de la universidad con su medio social, promoviendo la investigación de sus principales problemáticas, en diálogo con comunidades, organizaciones sociales, y organizaciones populares del sindicalismo, el movimiento cooperativo y emprendimientos productivos asociativos. Las experiencias de extensión desarrolladas desde estas políticas son sumamente heterogéneas⁷. Sus características y orientaciones dependen de una multiplicidad de factores como las disciplinas y organizaciones que participan, la problemática que abordan, la mirada disciplinar desde que la enfocan, las tradiciones educativas y científicas que se ponen en juego, el apoyo de los servicios, el presupuesto del que disponen, los intereses y las formaciones de los estudiantes y docentes participantes, entre otros. Las experiencias que se desarrollan, por lo demás, expresan las tensiones propias de la extensión a lo largo de su historia. El conjunto muestra una gran riqueza y complejidad.

El movimiento hegemónico de reforma de la universidad contemporánea orientado de acuerdo a los criterios del capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1999) constituye una fuerza de homogeneización de las instituciones educación superior de acuerdo a los modelos de los países centrales (Marginson y Ordorika, 2010). En este marco, es importante tener presentes las propias tradiciones pedagógicas y universitarias. No para rendirles reverencia sino para procurar arraigar la búsqueda de respuestas a los desafíos del presente en principios propios de nuestra historia universitaria. En este sentido, en estas páginas se ha procurado situar algunos antecedentes mínimos de las ideas condensadas en las orientaciones sobre extensión universitaria que hoy llamamos “integralidad de las funciones”. Estas ideas forman parte del conjunto de nociones y principios constitutivos del modelo latinoamericano de universidad, del cual son indisolubles. En esta perspectiva, la excelencia académica no es contraria al compromiso social de la universidad, y las funciones universitarias en vez de competir o excluirse mutuamente, se integran y articulan de múltiples maneras en la realización de los fines de la institución, en relación a los procesos sociales de su contexto histórico.

«Intensidad, extensión y realismo», señalaba Carlos Quijano en un texto de 1928 como los elementos claves que era necesario conjugar en la reforma universitaria. Releer aquel texto de Quijano nos puede ayudar a sortear algunos falsos dilemas que en ocasiones empobrecen nuestro debate universitario actual:

... puesto que la Universidad tiene como función única hacer profesionales, es una Universidad cerrada, de casta, alejada del pueblo [...]. Es una Universidad de casta y es una Universidad sin contacto con la realidad nacional [...]. Así, para el pueblo, la Universidad no existe. Existe solo —

7 Para comprobar tal heterogeneidad tanto en las temáticas, enfoques, disciplinas, e interlocutores sociales, basta revisar el informe presentado por la CSEAM al CDC en 2014 con la información relativa a todas las líneas de llamados a proyectos de extensión y actividades en el medio: [http://www.expe.edu.uy/expe/adjuntos.nsf/0/EE8938418EB3415F83257D6500639DB2/\\$File/Dist.%201052.14.pdf](http://www.expe.edu.uy/expe/adjuntos.nsf/0/EE8938418EB3415F83257D6500639DB2/$File/Dist.%201052.14.pdf)

es preciso recalcarlo— para los que estudian una profesión; porque ni aun los mismos egresados que quieren ampliar sus conocimientos pueden recurrir a la Casa de Estudios. Ni intensidad ni extensión, es en realidad, la fórmula de nuestra Universidad; ni los cursos de investigación, profundos, metodizados; ni los cursos de extensión, destinados a difundir, en cuanto sea posible, los conocimientos necesarios a la formación tan imprescindible y urgente de la cultura nacional. Pues bien, la Reforma pretende lo contrario. La fórmula de la Reforma debe ser —aunque parezca paradójica— intensidad y extensión [...].

Por su carencia de finalidad científica, la Universidad vive desconectada con la realidad nacional. Lo está también por su hermetismo de casta. No estudia ningún problema nacional a fondo; no es capaz tampoco de ilustrar a las grandes masas sobre esos problemas [...]. ¿No será necesario que la Facultad de Arquitectura hiciera oír su voz sobre el problema de la urbanización de Montevideo? ¿No sería útil que la Facultad de Ingeniería trazara un plan general de vialidad del país? ¿No convendría que la Facultad de Derecho o la de Ciencias Económicas a crearse, tuvieran un Instituto de Investigaciones, como en Harvard o

como en Londres, para establecer de una manera precisa las fuerzas productoras del país, su desarrollo, etc.? Y dígase todavía, ¿no sería de desear que sobre todas esas cuestiones que a título de ejemplo hemos citado y sobre muchas otras más, semejantes, la Universidad ilustrara a las grandes masas, abriendo cursos públicos como en las Universidades europeas que hemos conocido, manteniendo, sin esperar a que la iniciativa venga de afuera, una organización de conferencias, etc.? Intensidad, extensión, realismo, ¿no podría ser esta la fórmula de la Reforma? (Quijano [1928], 2010: 259-262)

PUIGGRÓS, A. (1994). *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

QUIJANO, C. ([1928] 2010). La Reforma Universitaria. En CÚNEO: *La Reforma Universitaria 1918-1930*, Venezuela: Ayaucucho.

SLAUGHTER, S.Y LESLIE, L. (1999). *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*. United States of America: The Johns Hopkins University Press.

SZTERN, S. (2006). Extensión universitaria. Una mirada desde Bellas Artes. En *Caracterización de programas integrales. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM*, Montevideo: CSEAM-SCEAM.

TOMMASINO, H.; CANO, A.; CASTRO, D.; SANTOS, C. y STEVENAZZI, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la transformación de la enseñanza: Los Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Rectorado de la Universidad de la República.

TORRES, M. (2009). Extensión universitaria y Universidades Populares: el modelo de educación libre de la Universidad Popular Mexicana (1912-1920). *Historia de La Educación Latinoamericana*, 12, (196-219).

TRAVERSO, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo xx*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

UDELAR (2009). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. *Resolución n.º 5 del Consejo Directivo Central en su sesión del 27 de octubre de 2009*. Recuperado el 17/06/2015 de: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc003b902f/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>.

UDUAL (1972). *La difusión cultural y la extensión universitaria en el cambio social en América Latina. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión de Universitaria de la UDUAL*. México: UNAM.

Referencias bibliográficas

BIAGINI, H. (2006). Redes estudiantiles en el Cono Sur (1900-1925). En: MARSISKE: *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, Vol III, México: UNAM.

BRALICH, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.

CANO, A. y CASTRO, D. (2013). Modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral, Informe de investigación. *Informe de investigación*, Montevideo: IPES-ANEP.

CARLEVARO, P. (1973). La Extensión Universitaria. Postulados del Doctor Pablo Carlevaro en la Discusión del Consejo de Facultad de Medicina. En: UDUAL: *La Extensión Universitaria*, Documentos de trabajo N° 1, Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

CARLEVARO, P. ([1972] 1993). Inserción de la extensión universitaria en el proceso educativo de los estudiantes de medicina y de otras profesiones de la salud. Exposición en el *Seminario sobre Política de Extensión Universitaria* (Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de la República, 26 de mayo, 1972). Reproducido en *Boletín Entre Todos*, Programa APEX-Cerro, noviembre de 1993 (1-5).

— (1986). Texto en *Cuadernos de Política Universitaria*, Año 1, n.º 1. CIPE-ASCEEP-FEUU.

— (1988). Mario Cassinoni (1907-1965). En GUTIÉRREZ BLANCO: *Médicos uruguayos ejemplares. Homenaje al Hospital Maciel en su bicentenario (1788-1988)*, tomo II. Montevideo: Sindicato Médico del Uruguay.

— (1998). Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro. Montevideo: Programa APEX-Cerro de la Udelar.

CASANOVA, H. (2012). *El gobierno de la universidad en España*. La Coruña: Netbiblos.

CASSINA, R. (2010). *¿Yó profesor?*, Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria.

FREIRE, P. (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ÍSOLA, G. (2002). *Extensión universitaria en la Universidad de la República* (inédito).

MARGINSON, S.Y ORDORIK, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México DF: UNAM.

NÚÑEZ, S. (2014). Zoon politikon/homo economicus. Apuntes hegeliano-benjaminianos sobre la lucha de clases. En *Lucha de Clases. Prohibido Pensar. Revista de Ensayos*. Año 1, n.º 1, marzo-abril 2014, Montevideo: Colectivo Prohibido Pensar.

ORDORIK, I. (2001). Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior. *Perfiles Educativos* (IISUE-UNAM), XXIII, No9 (77-96).

PICOS, G. (2003). *Extensión universitaria: Apuntes para una discusión de principios* (inédito).

— (2014). *Extensión rural. Genealogía y construcción de referencias filosóficas hacia nuevas prácticas en Uruguay*. Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria de la Universidad de la República.



Foto: Thad Zajdowicz

El lugar de los derechos humanos y la bioética en la nueva orientación de la extensión universitaria

The place of human rights and bioethics in the new orientation of university extension

Hugo Rodríguez Almada

Pro Rector de Extensión y Relaciones con el Medio.
Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.
Director del Departamento de Medicina Legal y la Unidad Académica de Bioética - Facultad de Medicina
Universidad de la República, Uruguay

hrodriguez@fmed.edu.uy

Citación recomendada

RODRÍGUEZ ALMADA, Hugo (2016). «El lugar de los derechos humanos y la bioética en la nueva orientación de la extensión universitaria». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

Resumen

En las puertas del centenario de la reforma de Córdoba, la Udelar definió una orientación de sus políticas de extensión y actividades en el medio, que asume los principios del modelo de universidad latinoamericana y toma nota de los notables cambios a nivel nacional, regional y mundial. Es necesario un desarrollo teórico de la función de extensión de cara al siglo xxi. La opción de colocar los derechos humanos como marco referencial, la obligación de una mayor atención a los problemas éticos de las intervenciones en el medio y el recurrir a la bioética, en especial a los aportes de la bioética crítica latinoamericana, son desafíos fundamentales de la etapa.

Palabras claves:

extensión universitaria, derechos humanos, bioética.

Abstract

At the gates of the centenary of the reform of Cordoba, the Udelar defined orientation of its extension policies, assuming the principles of Latin American university model and notes the remarkable changes at national, regional and global levels. A theoretical development of the extension function of the twenty-first century is needed. The option of placing human rights as a frame of reference, the obligation for greater attention to the ethical issues of interventions and resorting to bioethics, especially the contributions of the Latin American critical bioethics, are fundamental challenges of this stage.

Keywords:

university extension, human rights, bioethics.

Frecuentemente se repasa que la extensión universitaria latinoamericana es hija de la reforma de Córdoba de 1918. Se puede aceptar la hipótesis, a condición de no pasar por alto que la extensión universitaria latinoamericana fue y sigue siendo hoy tan diversa como lo es el propio continente.

Admitida la hipótesis, necesariamente corresponde ponerse alerta ante el riesgo de asumir una postura de pereza intelectual y política, cobijándose en la comodidad del Manifiesto Liminar que un siglo atrás supuso un avance sustancial en el compromiso de la universidad con la sociedad. Ni tampoco en las lúcidas caracterizaciones marxistas sobre la contradicción dialéctica intrínseca de la universidad (reproductora de la ideología hegemónica de las clases dominantes, en tanto integrante de la superestructura de la sociedad; revolucionaria, en cuando crea conocimiento y contribuye al desarrollo de las fuerzas productivas), realizadas en nuestro país por Arismendi y Massera en los años 60 y 70 (Arismendi, 1989; Massera, 1970).

No cabe aquí enumerar las enormes y aceleradas transformaciones experimentadas por el planeta, América Latina, Uruguay y su Universidad la República (Udelar) en los cien años que nos separan de aquel movimiento. Aunque pasáramos por alto la catarata de removedores hechos políticos que se sucedieron vertiginosamente a lo largo del siglo xx, bastaría reparar en la revolución científico-técnica, el surgimiento de la sociedad del conocimiento o la llamada *net generation* para tomar conciencia de la enorme distancia que nos separa de 1918 (Tünnermann, 2003; Unesco, 2005). Desde luego que al momento de plantearse pensar hoy la extensión universitaria no se trata de desconocer los grandes mojones históricos de significativo contenido político-social y carga simbólica —como el movimiento reformista de Córdoba—, como tampoco de despreciar los aportes de aquellos autores que fueron producto de sus circunstancias

históricas, aunque bien diferentes. De hecho, el ideal reformista de Córdoba, tal como lo ha resumido Arocena («Universidad democráticamente gobernada, de alto nivel académico y socialmente comprometida») resulta vigente (2010: 9).

De lo que se trata es de ser capaces de pensar la realidad que nos toca, en nuestras propias circunstancias, también históricamente concretas y no menos desafiantes. Esto es, la universidad en el Uruguay, ya bastante avanzado el siglo xxi.

Durante 2015 la Udelar definió y asumió varias definiciones de importancia que pretenden ir precisamente en ese sentido. Al respecto, cabe hacer dos precisiones muy necesarias. Por una parte, que las definiciones en la institución no suponen la imposición de una verdad oficial única, sino que se deben interpretar a la luz del principio (reformista) de la libertad de cátedra. Por otro, que la toma de definiciones no presupone el desarrollo de una construcción teórica suficiente en cantidad y calidad (tal cual ocurrió con las posturas hegemónicas previas). En este artículo se centrará la atención en el fundamento de introducir la categoría derechos humanos en la concepción de la extensión universitaria actual, algunos problemas éticos en el cumplimiento de la función y el rol a cumplir por la bioética.

Extensión universitaria y derechos humanos

Resulta significativo que a muy pocos meses de que la Udelar decidiera desarrollar sus actividades de extensión y actividades en el medio vertebradas en torno a los derechos humanos la Comisión Permanente de Extensión a la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) adoptara resoluciones en ese mismo sentido. Claro está que las universidades de la región seguramente no se inspiraron en los debates de la Udelar (vale la pena aclararlo, porque autocríticamente debemos reconocer que no han faltado pretensiones de liderazgo

regional en materia extensionista). Pero vale marcar este hecho objetivo, que mal se podría atribuir a la casualidad, a modo de una comprobación empírica de que tal definición, efectivamente, está siendo percibida por muchos como adecuada para lo que nos demanda el momento.

La llegada de los derechos humanos al proceso de debate y elaboración sobre extensión que ha seguido la Udelar en parte obedeció a la necesidad de suplir algunas insuficiencias y extemporaneidades presentes en las concepciones precedentes.

Cuando se habla de extensión, desde cualquier perspectiva, se habla de la vinculación de la universidad con el medio. Las nuevas orientaciones estratégicas adhieren a «una concepción inclusiva y holística en cuanto al concepto de “medio” y, en consecuencia, de la “contraparte” con la que la Udelar realizará su tarea extensionista y sus acciones e interacciones extramuros» (Rodríguez Almada, 2105a: 3). Esto es común a otras muchas universidades latinoamericanas.

Se trata de una definición abarcadora que viene a proponer una alternativa a otras usadas en forma recurrente que ponen un acento en la vinculación con «los más postergados». Efectivamente, se ha definido la extensión universitaria como «el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados» (Arocena, 2010: 11).

Otros han preferido recurrir a la cuestionable categoría de los sectores más «vulnerables», concepto que parece cargado de un determinismo fatalista, asignando a ciertas personas o comunidades la cualidad de vulnerables. Como ha señalado reiteradamente Kotow, la vulnerabilidad es, en realidad, una cualidad de todos los seres vivos, por lo que no cabría ha-

cer distinguos entre personas y grupos *vulnerables* y *no-vulnerables*, sino antes bien entre personas y grupos *vulnerados* y *no-vulnerados* (Kotow, 2008; 2011).

Por cierto que esta referencia a la *prioridad a los sectores más postergados* o *más vulnerables* basta para provocar un reflejo empático y una intuición sobre sus buenos propósitos. Pero basta de ser suficiente para delinear una categoría clara y distinta, de tal modo que está más cerca de una apelación emocional que de un concepto apto para definir una de las tres funciones básicas de la universidad.

Son varias las razones que justifican la necesidad de superar esa definición. Ya se mencionó la primera: su vaguedad e imprecisión. Aun salteando esta indefinición, que omite explicitar un enfoque de clase, de género, de generación, de saber, de poder o algún otro, vale cuestionarse qué es verdaderamente priorizar a los sectores más postergados. La pregunta no es ociosa, teniendo en cuenta que de una priorización discursiva de los más postergados no necesariamente se generará algún beneficio para tales sectores. Al respecto, llama a la reflexión el crudo señalamiento de Stolorowicz sobre el «entramado de “gestores” en el que encuentra trabajo e ingresos la clase media profesional» (2012: 23). En un sentido similar, se ha señalado que «se vuelve notorio el montaje de una trama compleja de asistencia directa, de empleos y subempleos, de apoyos mediante instituciones de ayuda y beneficencia, entre las cuales las universitarias juegan un papel distinguido» (Bolón y Ferrer, 2015: 6).

En definitiva, se trataría de ver si esas «actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados» (Arocena, 2010: 11)

verdaderamente benefician al grupo priorizado en el discurso o a terceros (sean estos actores universitarios o privados). Sobre esto no se puede dar otra respuesta que la que surja de una valoración *ad hoc*. Cuando las actividades carecen de un nivel académico adecuado o de los mínimos criterios que habiliten una intervención ética, se incurre en una lisa y llana utilización de los sectores más postergados de la sociedad. Además, como ha señalado Markarian, es real que «la propia inclusión de la extensión en la currícula conlleva el riesgo del uso de personas y comunidades en función del interés académico de estudiantes y docentes» (2014, 4).

Por otra parte, el beneficio de los más postergados también podría venir de la mano de actividades de extensión universitaria llevadas adelante por actores universitarios con sectores no postergados pero con poder para incidir en aquellos. Efectivamente, «los intereses de los sectores más postergados son impactados por muy diversos factores, incluidas las macropolíticas económicas y sociales a cuyo análisis la Udelar tiene mucho para aportar» (Markarian, 2014: 4). Y fuera de las macropolíticas, y a mero título de ejemplo, podrían señalarse proyectos de extensión pensados para favorecer la reflexión conjunta de actores universitarios con operadores del sistema penal en los que se problematiza y se resignifica la labor cotidiana de jueces, fiscales y forenses.¹

También es importante explicitar el riesgo de que una mala interpretación de esta definición aliente concepciones y prácticas que estuvieron en boga en los 60-70, como el «pobrismo» o el vanguardismo iluminista de sectores universitarios. La extensión se debe entender como una dimensión natural de la actividad universitaria, en interacción con la sociedad, pero sin caer en la pretensión de construirle el discurso o de sustituir el rol de otros actores sociales y sus organizaciones auténticas (Rodríguez Almada, 2015b).

Tampoco se debe incurrir en el error de confundir los roles y las responsabilidades en cuanto a la ejecución de las políticas públicas. Como ha señalado Markarian, «las políticas gubernamentales (departamentales y nacionales) llevan naturalmente a dejar de concebir unilateralmente los planteos universitarios y a articular con aquellas políticas de gran impacto social y económico que por suerte existen» (Markarian, 2014: 4).

Sobre la crítica a la concepción antes señalada, resulta interesante apelar al paradigma de los derechos humanos como un marco referencial para pensar y desarrollar las acciones de extensión y actividades en el medio en la Udelar. Esto no resuelve todos los problemas ni salva todos los debates. Pero nos pone a dialogar con una categoría claramente definida, que se adapta al lugar y al tiempo histórico.

La propuesta es que la función de extensión asuma una perspectiva de derechos lo más abarcadora posible, que sea capaz de mirar el conjunto de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, artísticos, culturales, de género, ambientales, de las minorías, a la paz y a la justicia internacional, incluidas sus dimensiones individual, social y global, y la responsabilidad por los derechos de las próximas generaciones. Además, la propia naturaleza de los derechos humanos como inherentes a cada integrante de la especie humana nos desafía sí a pensar en las grandes mayorías excluidas, pero también en las minorías y en los individuos discriminados, amén de llegar a poner en cuestión las propias prácticas de la institución universitaria, entre las cuales los problemas de la discapacidad y de género son dos ejemplos altamente significativos.

Esta opción asumida por la Udelar de construir su actividad extensionista con una perspectiva de derechos humanos es una alternativa de un compromiso político verdaderamente radical. Este paradigma parece muy apto para interpelar los problemas del presente, sea desde una perspectiva

1 Espacio Interdisciplinario Medicina Forense, Arte y Psicoanálisis del Departamento de Medicina Legal de la Facultad de Medicina de la Udelar. <http://medicinalegal.edu.uy/medicina-forense-arte-y-psicoanalisis/>

nacional, latinoamericana o mundial. Este presente que no tiene que ver con la guerra fría, con la imposición de las dictaduras fascistas y el terrorismo de Estado a nivel continental, ni con la pasada era neoliberal. Por eso mismo, posicionarnos en una perspectiva de derechos humanos nos coloca ante el reto de pensar un posicionamiento político de la Udelar sin concesiones en los tiempos de progresismo o posneoliberalismo (Rodríguez Almada, 2015b). También parece estar en línea con el planteo de De Sousa Santos cuando reclama de las universidades una «participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural» (De Sousa Santos, 2006: 66).

Extensión, ética y bioética

Las orientaciones estratégicas para el desarrollo de la extensión de la Udelar incluyen la obligación de atender la cuestión de la calidad académica con que se desarrolla esta función universitaria, que por naturaleza es dialógica con el medio. Dentro de los criterios de calidad ocupa un lugar señalado el compromiso de estimular una reflexión ética sistemática sobre las actividades desarrolladas (Rodríguez Almada, 2015a). Las referencias generales a la ética en la actividad universitaria y la extensión no estuvieron ausentes en autores que han sido referentes de varias generaciones. Así, en forma bastante reiterada y en profundidad lo hizo Rebelatto (Rebelatto, 1989; 1996). Sobre su obra, advierte acertadamente Rudolf que «Rebellato pensaba desde un diagnóstico de la globalización y del neoliberalismo que nos había impregnado en la década de los 90, y que él fue analizando casi en simultáneo con el desarrollo de estas corrientes, tanto en el nivel del pensamiento como en sus aplicaciones sociopolíticas, en el mundo, en la región y en nuestro país, asimismo

donde pocas alternativas eran visibles. [...] Hoy, indiscutiblemente, muchas cosas han cambiado. [...] Imposible saber cómo se hubiera posicionado en la coyuntura nacional actual, pero no podemos desconocer que se ha generado una transformación no lineal en el escenario, y esto seguramente hubiera modificado y complejizado algunos aspectos de diagnóstico, de propuesta, de práctica» (2104: 45). También hay aportes de Carlevaro, quien advirtió que tenía «apenas conocimiento cultural en materia de filosofía y ética, aunque sí ha reflexionado —con apasionamiento— sobre los aspectos éticos inherentes a la condición de universitario» (Carlevaro, 2010a: 7). Carlevaro (2010b: 13) consideraba que «la raíz ética de la extensión parece indudable pues esta parte del reconocimiento de que la universidad, ámbito de la enseñanza superior y de la cultura, no debe monopolizar el saber a espaldas de la enorme mayoría de la población que sostiene su funcionamiento y le da sede». Sin embargo, esta raíz ética está bien lejos de garantizar un desempeño ético de la función de extensión en su labor cotidiana. Basta ver algunos productos audiovisuales de acceso libre en internet que violentan elementales principios de respeto a la intimidad de las personas, exponiendo públicamente a quienes han sido inveteradamente vulnerados en sus derechos, con la finalidad de exhibir lo que se autoevaluaba como una buena intervención en el terreno. Lo mismo se puede decir de algunas actividades que incluyen una suerte de visitas guiadas por comunidades con graves carencias básicas en las que universitarios de diversos países —en usufructo de alguna forma de financiación— toman un contacto puntual con una realidad y con unas personas que nunca volverán a ver. En el plano de la ética de las intervenciones universitarias en extensión se puede trazar una analogía válida con la función de investigación que se realiza en seres humanos. De hecho, los grandes focos de atención de

la ética de la investigación (solidez metodológica de los proyectos, valor social, ponderación de riesgos y beneficios, preeminencia de la dignidad humana por sobre todo otro valor, consentimiento informado individual y comunitario, respeto a la intimidad, conflicto de interés) resultan perfectamente de recibo y son aplicables para la valoración de la pertinencia ética de las intervenciones comunitarias (Barcia, De Pena, Morosi, Silva, Toledo, 2014). La bioética es una disciplina que por su objeto de estudio, su método dialógico y sus herramientas procedimentales constituye una referencia ineludible a la hora de promover la reflexión ética sistemática en las acciones de extensión. Sin embargo se observa una cierta resistencia a la introducción de esta disciplina, tal vez por asociarla erróneamente en el imaginario con la ética y la deontología médicas. Nada más alejado. Desde su constitución como disciplina a partir de la obra de Potter (1971) y de Beauchamps y Childress (1979), la bioética conformó un espacio interdisciplinario de reflexión ética reactivo a diversos atropellos a los derechos humanos cometidos desde la investigación clínica y el paternalismo médico. Pero mucho más próximo aún a las nuevas orientaciones de la Udelar para la extensión es el desarrollo de la llamada bioética crítica o bioética latinoamericana, que fue a su vez una reacción frente a las limitaciones de la bioética anglosajona pensada en los países centrales (Tealdi, 2008). La bioética es un neologismo, una disciplina, un discurso y un programa de reforma social (Cecchetto, 1996; Vidal, 2010). En su versión latinoamericana, es una crítica a lo que llama imperialismo moral y propone tener como marco de referencia los derechos humanos (Garrafa, 2008b). Además, la corriente latinoamericana ha aportado importantes categorías de estudio de particular aplicación en la extensión, como la bioética de protección y la bioética de intervención (Garrafa, 2008a; Kotow, 2009).

En consecuencia, parece claro que la incorporación de la ética y la bioética a la praxis de la extensión universi-

taria y actividades en el medio ya es una obligación inexcusable a partir de la decisión de poner el acento en la

calidad académica de la función y de la opción de alinearla con una perspectiva de derechos humanos.

Referencias bibliográficas

ARISMENDI, R. (1989). Encuentros y desencuentros de la Universidad con la revolución. En ARISMENDI, R. *Sobre la enseñanza, la literatura y el arte: pequeña recopilación*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 257-302.

AROCENA, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de Extensión*, n.º 1. Montevideo: CSEAM, 9-17.

BARCIA, M.; DE PENNA, L.; MOROSI, C.; SILVA, C. y TOLEDO, S. (2014). Ética, investigación y comunidad. En NARI, M. H. y SALVERAGLIO, I. (comps.). *Consideraciones para la formación en bioética en el quehacer universitario*. Montevideo: Espacio Interdisciplinario-Udelar, 57-76.

BEAUCHAMP, T. y CHILDRESS, J. (1979). *Principles of Bioethical Ethics*. New York: Oxford University Press.

BOLÓN, A. y FERRER, W. (2015). La Universidad: ¿seguirá cantando en sintonía? *Revista de Ensayos*. Colectivo Prohibido Pensar.

CARLEVARO, P. (2010a). Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la ética. En NARI, M. H. e IBÁÑEZ, A. (coords.). *Formación ética en la Universidad. Aportes para docentes y estudiantes*. Montevideo: Universidad de la República-Comisión Sectorial de Enseñanza, 7-16.

— (2010b). Intersecciones y uniones de la universidad con la ética. *Reencuentro*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 57: 8-17.

CECCHETTO, S. (1996). La bioética como nuevo movimiento social. *Quirón* 27 (1): 96-101.

DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM, Lima.

GARRAFA, V. (2008a). Bioética de intervención. *Diccionario latinoamericano de bioética*. Bogotá: Unesco, 161-164.

— (2008b). Imperialismo moral. *Diccionario latinoamericano de bioética*. Bogotá: Unesco, 535-536.

KOTOW, M. (2008). Vulnerabilidad y protección. *Diccionario latinoamericano de bioética*. Bogotá: Unesco, 340-343.

— (2009). *Ética de protección: una propuesta de protección bioética*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

— (2011). Anotaciones sobre vulnerabilidad. *Revista Redbioética/UNESCO*, 2, 2(4): 91- 95.

MARKARIAN, R. (2014). *Sobre la extensión universitaria y relacionamiento con el medio*. Consejo Directivo Central. Universidad de la República. Distribuido 1130.14.

MASSERA, J. L. (1970). *Ciencia, educación, revolución. Algunos problemas actuales*. Montevideo: Editorial Pueblos Unidos.

POTTER, V. (1971). *Bioethics: Bridge to the Future*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

REBELATTO, J. L. (1996). Ética comunicativa y ética de la autenticidad en una práctica social. Curso a distancia: Los derechos humanos: un horizonte ético. Montevideo: Servicio Paz y Justicia, 92-112.

— (1989). *Ética y práctica social*. Montevideo: EPPAL.

RODRÍGUEZ ALMADA, H. (2015a). *Orientaciones estratégicas para la extensión universitaria y actividades en el medio*. Consejo Directivo Central. Universidad de la República. Resolución n.º 3, 24/03/2015. Distribuido 138.15.

— (2015b). *Informe de actividades para estimular la discusión sobre la extensión universitaria y las actividades en el medio*. Consejo Directivo Central. Universidad de la República. Resolución n.º 4 de 29/09/2015. Distribuido 922.15.

RUDOLF, S. (2104). Ética en el trabajo comunitario en el área de la salud. En NARI, M. H. y SALVERAGLIO, I. (comps.). *Consideraciones para la formación en bioética en el quehacer universitario*. Montevideo: Espacio Interdisciplinario-Udelar, 45-56.

STOLOWICZ, B. (2012). *El «postneoliberalismo» y la reconfiguración del capitalismo en América Latina*. En su: A contracorriente de la hegemonía conservadora. Bogotá: Espacio Crítico Ediciones: 13-37.

TEALDI, J. C. (2008). Crítica latinoamericana. *Diccionario latinoamericano de bioética*. Bogotá: Unesco, 153-156.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2003). El nuevo concepto de la extensión universitaria. En TÜNNERMANN BERNHEIM, C. *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL, 267-287.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial*. París: Unesco.

VIDAL, S. (2010). Bioética y desarrollo humano: una visión desde América Latina. *Revista Red-bioética*, Unesco, vol. 1, n.º 1: 81-123.

Investigaciones y experiencias

Artículos derivados de investigaciones en educación superior
y sobre experiencias educativas sistematizadas

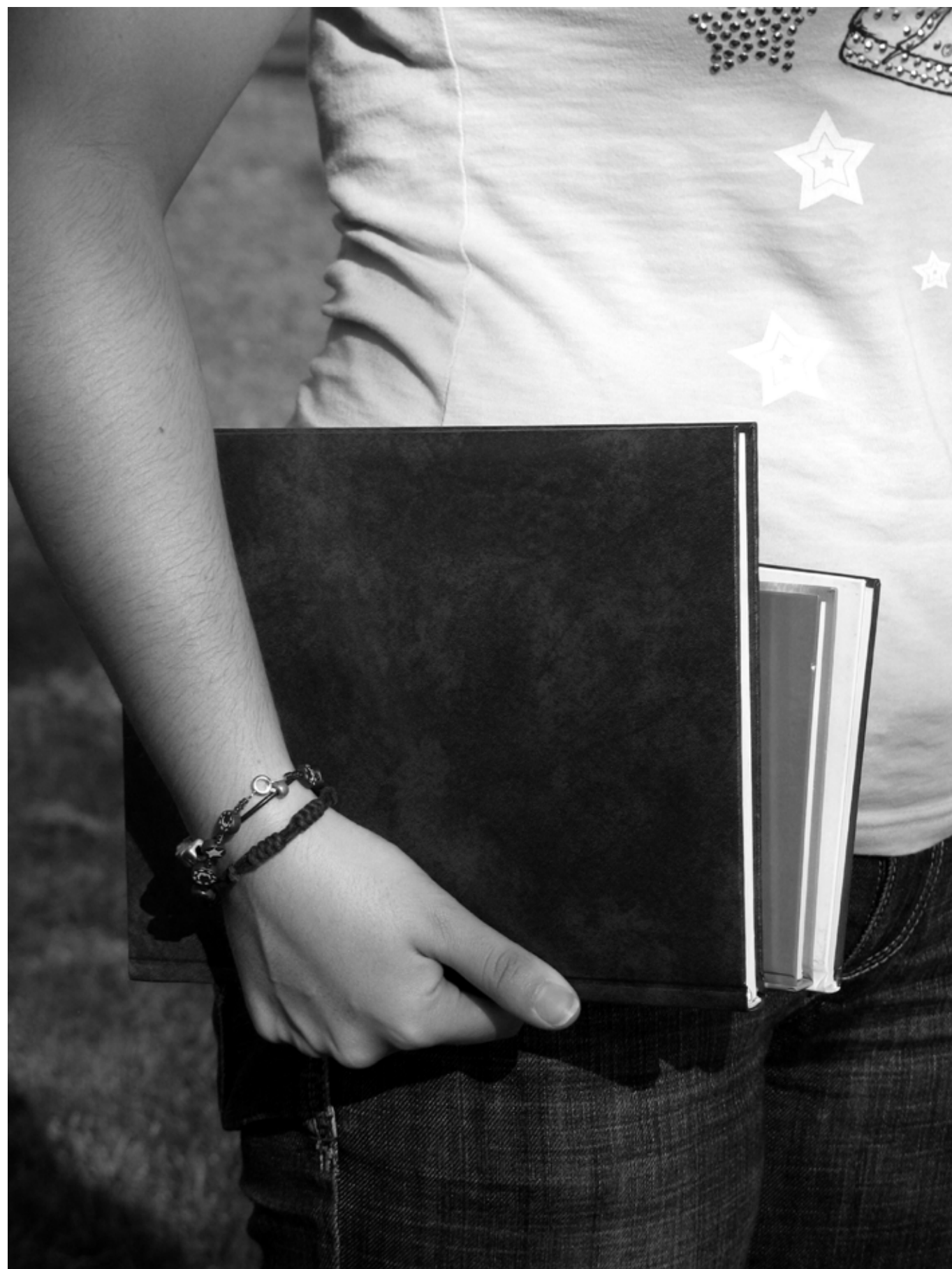


Foto: Sanja Geniero

Claudia Finkelstein

Magíster en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Codirectora del Programa Estudios sobre el Aula Universitaria. Asesora Pedagógica. Profesora Adjunta de Didáctica de Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

claufinkelstein@gmail.com

Citación recomendada

FINKELSTEIN, Claudia (2016). «Evaluando las prácticas profesionales durante la formación». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

Evaluando las prácticas profesionales durante la formación

Assessment of profesional practices at training

Resumen

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la universidad es una problemática compleja. Se inscribe en las prácticas que cotidianamente llevan adelante los docentes en instituciones educativas que presentan características idiosincráticas propias y que tienen por objeto un destino de formación específico.

En esta oportunidad se hará foco en un aspecto que cobra relevancia en términos de formación de futuros graduados: la evaluación de las prácticas profesionales durante la formación de grado.

Aparecen en nuestros contextos universitarios dentro de las «nuevas» formas de enseñar y de evaluar, producto, en gran medida, de la preeminencia que la temática de las competencias ha adquirido.

Las demandas sociales a la universidad se han ido acrecentando y en las últimas décadas esta ha estado sujeta a presiones diversas. Nuestra universidad es primordialmente profesionalizante y es necesario recuperar la responsabilidad social que tiene frente a la comunidad. Es ella quien legitima los saberes adquiridos por sus graduados y garantiza niveles aceptables de desempeño en los diferentes campos profesionales. En este marco contextual complejo se insertan las prácticas evaluativas de los aprendizajes de los estudiantes y, en particular, las referidas a la evaluación de las prácticas profesionales.

En la actualidad numerosos instrumentos de evaluación intentan evaluar las prácticas profesionales. Entonces, ¿su sola implementación es suficiente para garantizar las buenas prácticas evaluativas?

A partir de esta pregunta se analizará un caso particular de una cátedra destinada a la formación en el campo de la salud que ha desarrollado un dispositivo complejo para la evaluación de sus estudiantes.

Palabras claves:

evaluación, prácticas profesionales, universidad.

Abstract

The assessment of students learning at University is a complex issue. This issue inscribes itself within the current practices taken by professors at academic institutions which possess own idiosyncratic features, and they also have the aim of specific training. On this occasion, a relevant approach in terms of training future graduates will be focused on Assessment of profesional practices at training

They appear on our University contexts within the «new» ways of teaching and assessing; this result is largely due to the supremacy that competences have acquired. Social demands to University have been increasing, and during the last decades this has been subject to various pressures. Our University is primarily professional and it is necessary to recover the social responsibility that it has with the community. It is the University the one which legitimates the knowledge acquired by graduates and ensures acceptable levels of performance in different professional fields. Within this complex contextual framework, evaluative practices of students learning, and, in particular, those concerning

the assessmet of the professional practices are inserted in this complex contextual framework. At present, many assessment instruments attempt to evaluate the professional practices. Then, is its single implementation enough to ensure good evaluation practices? Starting from this question, we will analyze a particular case of a Chair devoted to training in the field of health that has developed a complex device for the assessment of students

Keywords:
assessment, professional practices , university.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la universidad es una problemática compleja. Se inscribe en las prácticas que cotidianamente llevan adelante los docentes en instituciones educativas que presentan características idiosincráticas propias y que —en nuestras latitudes— tienen por objeto un destino de formación específico. En esta oportunidad se hará foco en un aspecto que cobra relevancia en términos de formación de futuros graduados: la evaluación de las prácticas profesionales durante la formación de grado. Aparecen en nuestros contextos universitarios dentro de las «nuevas» formas de enseñar y de evaluar, producto, en gran medida, de la preeminencia que la temática de las competencias ha adquirido. No es una novedad afirmar que las demandas sociales a la universidad se han ido acrecentando y que en las últimas décadas esta ha estado sujeta a presiones diversas. El conocimiento se ha mercantilizado, producto del pasaje del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario, concretado mediante las alianzas universidad-industria (Da Souza Santos, 2007). Para este autor, la universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad que subyace en su actual institucionalidad. El conocimiento pluriuniversitario generó la interactividad como consecuencia del impacto producido por las tecnologías de la información y la comunicación, lo que generó nuevas exigencias. La universidad hoy se enfrenta a demandas contrapuestas que atentan contra su institucionalidad. Por un lado, la presión hiperprivatizadora de

la mercantilización del conocimiento de las empresas concebidas como consumidoras y coproductoras del conocimiento científico, que lleva a reducir la responsabilidad social de la universidad. Por otro lado, una presión hiperpública social difusa que descalifica el espacio público de la universidad en nombre de una sociedad que demanda responsabilidades sociales más exigentes. Esta contraposición ha generado una profunda fractura en la identidad social y cultural de la universidad, que se traduce en una cierta parálisis disfrazada de actitud defensiva resistente al cambio en nombre de la autonomía universitaria y de la libertad académica (Da Souza Santos, 2007). Asimismo, desde la óptica de la formación de profesionales, cada vez más se acentúan nuevos requerimientos. Se espera que el graduado universitario adquiera, como producto de su paso por la universidad, complejas habilidades cognitivas (reflexión y pensamiento crítico), habilidad para aplicar los conocimientos teóricos a problemas prácticos de su campo disciplinar, pero también del campo personal, familiar y social; comprensión y aprecio por las diferencias humanas; competencias prácticas para la resolución de conflictos; responsabilidad profesional y ciudadana; capacidad de continuo aprendizaje; madurez emocional, tolerancia, empatía, capacidad de evaluación crítica (Rodríguez Espinar, 1997). Estas habilidades se encuentran ligadas a condiciones que hasta hace poco tiempo eran consideradas irrelevantes: habilidades de carácter social referidas a la convivencia y al trabajo con otros, habilidades comunicativas, entre otras.

Como ya se ha mencionado, no puede desconocerse la influencia que ha tenido en América Latina la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, que cristaliza las reformas surgidas de la Declaración de Bolonia en 1999.¹ El Proyecto Tunig impulsa la formación basada en competencias que genera una serie de transformaciones —al menos esa es su intención— en los procesos formativos de los profesionales y, como correlato, cambios en las prácticas de enseñanza y de evaluación. En este marco, en los últimos años, la universidad argentina ha sufrido presiones en relación con la necesidad de que dé respuesta a demandas surgidas fuera de su contexto. En este sentido, la experiencia internacional ha identificado las competencias específicas que se requieren para determinado ejercicio profesional y hasta se juzga a la institución universitaria en función de hasta qué punto puede desarrollar esas competencias en los estudiantes. Si bien no es intención de este trabajo ahondar en la temática de las competencias, no pueden eludirse los debates que su adopción sigue suscitando. Posturas a favor y en contra abundan en la literatura. Tampoco pueden desconocerse los riesgos que implica la traslación de modelos foráneos a nuestras realidades y su implementación sin un análisis crítico de los diferentes factores que inciden en la formación en el ámbito de la universidad. En este encuadre, Bowden y Marton (2012) señalan que la perspectiva centrada en las competencias apunta específicamente al presente y la formación universitaria debe tener como perspectiva el futuro. Los futuros graduados deberán hacer frente

a una gama impensada de situaciones en cada campo profesional. Afirman que la experticia en una acción profesional implica que quien la desarrolla percibe la totalidad de los aspectos que la componen, el modo en que se indaga la situación y el modo en que se la afronta. Por lo tanto, en situación de formación, el estudiante debe aprender a centrarse en los aspectos significativos de las diversas situaciones profesionales. Esto implica distinguir los aspectos críticos y enfocarse en ellos pudiendo visualizar los patrones que caracterizan una situación determinada. Por ende, implica una articulación entre el conocimiento disciplinar y la destreza profesional. Las tendencias históricas referidas a esta problemática en la universidad argentina presentan contradicciones que dan cuenta de que cuanto más alejado se encuentra el objeto de estudio de la práctica profesional, más científico y académicamente serio se considera. Nuestra universidad es primordialmente profesionalizante. Este modelo, surgido junto con la idea napoleónica de universidad, supone una concepción predominantemente laica, pragmática y estatista, la cual se encarga de formar ciudadanos, profesionales y administradores. Su tarea primordial era la preparación profesional. Por esta razón atendía las demandas de una clase social, sobre todo política y cultural, que compartía o controlaba el poder político, ejercía una significativa influencia en el campo de las ideas y tenía un creciente peso en el sistema de las instituciones culturales (Mollis, 2001). Según el pensamiento de esta autora, aunque la universidad argentina actual está destinada a capacitar profesionales, los egresados ya no participan del histórico proceso de formación de una clase política comprometida con los destinos nacionales y con una moral pública. La preparación para las profesiones se ve tensio-

nada por la necesidad de satisfacción de demandas de un reducido mercado ocupacional que requiere una racionalidad instrumental y eficiente para el desempeño de las profesiones en las corporaciones privadas. En este sentido, y atendiendo a lo planteado anteriormente, es necesario recuperar la responsabilidad social que tiene la universidad frente a la comunidad. Es ella quien legitima los saberes adquiridos por sus graduados y garantiza niveles aceptables de desempeño en los diferentes campos profesionales. En este marco contextual complejo se insertan las prácticas evaluativas de los aprendizajes de los estudiantes y, en particular, las referidas a la evaluación de las prácticas profesionales en la universidad. Es preciso señalar que tradicionalmente en la universidad argentina el énfasis evaluativo estuvo puesto en los conocimientos conceptuales o declarativos. Investigaciones recientes interesadas en el análisis de las características propias de los espacios destinados a la formación en el desempeño avanzado de este tipo de prácticas, realizadas en cátedras universitarias dedicadas a la enseñanza en el área de la salud, han mostrado² que los docentes centran su interés en evaluar a los alumnos prioritariamente en los aspectos teóricos, es decir «el saber». Si bien en las cátedras que han sido objeto de estudio los alumnos realizaban prácticas clínicas con pacientes de diverso tipo y complejidad, la evaluación para la acreditación que de ellas se hacía responde a la denominada cotidianamente *evaluación de concepto*, es decir, modalidades evaluativas que no dan cuanta de indicadores fehacientes, sistemáticos, objetivos y rigurosos que permitan advertir el proceso llevado a cabo por los alumnos en el desempeño de estas prácticas. Las investigaciones mencionadas permitieron visualizar diversidad de puntos de

vista de los docentes sobre la forma de arribar a tales evaluaciones, las variadas posiciones que se adoptan en relación con los criterios que se emplean y los disímiles requerimientos en cuanto a los niveles de exigencia a los estudiantes. Estas construcciones evaluativas adolecen de serios déficits, especialmente relacionados con su confiabilidad y validez (Lafourcade, 2000). Es indudable que en la actualidad numerosos instrumentos de evaluación, algunos basados en la observación (listas de cotejo, escalas de evaluación, rúbricas) y otros más complejos, algunos surgidos originalmente en el ámbito formativo del campo de la salud³ —y hoy exportados a otros campos disciplinares— intentan evaluar este tipo de prácticas. Entonces, ¿su sola implementación es suficiente para garantizar las buenas prácticas evaluativas? Indudablemente la perspectiva didáctica que se adopte determinará el planteo que se realice sobre la evaluación. La que se sustenta en la racionalidad técnica y ligada a una visión instrumental y ahistórica se plantea la didáctica como un conjunto de conocimientos técnicos sobre el *cómo hacer* pedagógico presentados de una forma universal y desvinculados de los problemas relativos al sentido y los fines de la educación, de los contenidos específicos, así como del contexto sociocultural concreto en el que fueron generados. En esta mirada, la adopción de formas modélicas de evaluar garantiza buenas prácticas en el aula. Desde otra perspectiva, la didáctica fundamentada crítica (Candau, 1990) recupera el sentido de la hermenéutica como interpretación, es decir, una forma de revisión de sentidos y significados en una perspectiva histórica. Plantea tres fundamentos: en primer lugar la multidimensionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que articula tres dimensiones:

1 Dieciocho países latinoamericanos se incorporaron al Proyecto Tuning América Latina.

2 Me refiero a tres investigaciones realizadas en el marco de los proyectos UBACYT 2004-2007, 2008-2011 y 2011-2014, dirigidos por la doctora Elisa Lucarelli y de los que he sido codirectora, insertos en el Programa Estudios sobre el Aula Universitaria (ICEFFYL-UBA).

3 Instrumentos de evaluación tales como el ECEO, MiniCex, test de concordancia del script devienen del campo médico.

técnica, humana y política; en segundo término la contextualización de las acciones relativas a la institución educativa y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que las realizan, y al contenido (Lucarelli, 2009), y finalmente la explicitación de los presupuestos que sustentan sus abordajes metodológicos y la elaboración de reflexiones sistemáticas.

Algunas experiencias desarrolladas en cátedras de la Universidad de Buenos Aires dan cuenta de la diversidad de posturas al respecto.

A modo de ejemplo, presento uno de los casos en que se sustenta mi tesis doctoral.⁴ Se trata de una asignatura de una carrera de las ciencias de la salud, preocupada por la evaluación de sus estudiantes, que ha desarrollado un dispositivo complejo a tal fin. Se ubica en sexto año, es de cursado anual y es considerada un trayecto final en la formación clínica de los estudiantes, es decir que al llegar a esta etapa de la formación se poseen los conocimientos básicos y necesarios para realizar una práctica general.

Está organizada en cinco comisiones que nuclean a entre 35 y 40 alumnos cada una. Los estudiantes concurren ocho horas semanales. El equipo docente lo componen alrededor de 100 docentes en sus diferentes categorías. Las clases se organizan en dos espacios curriculares diferenciados, uno destinado a las clases teóricas, de dos horas semanales de duración (a cargo del personal jerárquico de la cátedra), y otro a la clínica, de seis horas. En la clínica cada comisión —a cargo de un profesor adjunto— se divide en cuatro grupos de alrededor de 10 alumnos a cargo de un jefe de Trabajos Prácticos. Cada docente supervisa dos alumnos.

Es necesario aclarar que el espacio de la clínica está destinado a formar a los futuros graduados para que puedan abordar los problemas a los que los enfrenta el desarrollo de las prácticas

profesionales y superar la indefinición que esas decisiones implican; esto es: transitar por las zonas indeterminadas de la práctica, signadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores (Schön, 1982).

En esta oportunidad, se analizarán en especial los dispositivos destinados a la evaluación de las prácticas profesionales que los estudiantes llevan a cabo en pacientes. Estas prácticas suponen la consideración de los diferentes aprendizajes de alta complejidad que la componen. En este sentido consideramos aprendizajes complejos a aquellos que requieren que el estudiante aprehenda no solo contenidos específicamente académicos, sino toda la gama que le posibilitará el desarrollo de su futura práctica profesional, incluyendo habilidades psicomotrices específicas y aspectos socioafectivos relativos al campo disciplinar.

En el caso que se presenta, este tipo de evaluación implica varias instancias: La evaluación de los fundamentos teóricos que sustentan las prácticas clínicas que realizan los alumnos implementada en *forma oral*.

Un seguimiento pormenorizado de los procedimientos clínicos realizado de manera individual mediante *listas de cotejo*.

Un seguimiento de actitudes llevadas a cabo por los estudiantes en su actividad clínica mediante *rúbricas*.

La presentación individual de un caso clínico en un ateneo clínico.

La evaluación de los *fundamentos teóricos que sustentan las prácticas clínicas* se lleva a cabo mediante preguntas de diverso tipo que responden a diferentes objetivos (Rajadell y Serrat, 2002). Por medio de la interrogación didáctica se realizan preguntas de conocimiento (que intentan verificar si el alumno conoce diversos contenidos), de aplicación (con las que se verifica que, además de poseer información y reinterpretarla de

manera personal, pueda aplicarla en una situación concreta) y de análisis (preguntas de tipo complejo que estimulan el pensamiento crítico y profundo tratando de provocar diferentes respuestas posibles). Este tipo de preguntas complejas permiten que el estudiante identifique los motivos que provocan un hecho específico, considere y analice la información de que se dispone para llegar a elaborar una conclusión, inferencia o generalización o analizar una conclusión, encontrando pruebas que la apoyen o refuten. La interrogación didáctica se realiza antes de que el estudiante realice el procedimiento clínico.

La evaluación de los procedimientos y de las actitudes desarrolladas por los alumnos se realiza mediante instrumentos de evaluación basados en la observación. La observación directa de la forma de actuar de una persona en la realización de una práctica profesional es la manera de obtener información sobre las destrezas, las habilidades y las actitudes que esa persona tiene. Requiere atención voluntaria, y está orientada por un objetivo que debe ser claro y explícito. Las *listas de cotejo* consisten en listas de palabras, oraciones, frases o párrafos que describen aspectos específicos del comportamiento a controlar durante la observación. La lista brinda información descriptiva de lo que el alumno debe hacer en determinada situación. Permite registrar si el comportamiento deseado está presente o ausente.

La asignatura ha elaborado 46 listas de cotejo, que engloban todas las prácticas clínicas que el estudiante puede realizar, para evaluar su desempeño clínico. Cada lista de cotejo se corresponde con una práctica específica; en ella se enuncian pormenorizadamente cada uno de los pasos y tareas a cumplir y se evalúa su presencia o ausencia. El docente debe indicar si el estudiante cumplió con

cada uno de los enunciados.

La *rúbrica* o *matriz de valoración* es el conjunto de criterios que se utilizan para determinar el nivel de ejecución al que llega un estudiante durante la realización de una determinada actividad. Permite determinar niveles de ejecución. Hace referencia a la calidad de las respuestas esperadas con relación al uso de destrezas o a la aplicación de los conceptos desarrollados.

Consta de criterios —que representan las características de las repuestas esperadas que se utilizarán para cotejar las respuestas de los estudiantes— y de una escala, que incluye los puntos o niveles que se otorgarán a cada criterio. Se debe especificar lo que debe contener la respuesta para otorgar cada valor.

En el caso de esta asignatura, la *rúbrica* es analítica y los criterios a evaluar son: mesa de trabajo, presentación y bioseguridad, trato con el docente, trato con el paciente, trabajo de laboratorio. La escala la componen cinco grados, y en cada uno, para cada criterio, se determinan los valores que corresponden.

La presentación del caso clínico en el ateneo por el estudiante será objeto de tratamiento más adelante.

Al ser un dispositivo complejo compuesto por diversos instrumentos, se tomarán en cuenta para el análisis algunas dimensiones para las diversas instancias. En primer lugar es interesante considerar los *motivos que suscitaron su diseño e implementación*.

El primer motivo que aparece en la consideración de los actores es la *subjetividad* detectada a la hora de la evaluación de este tipo de prácticas. En su perspectiva, el cotidiano y prolongado contacto del docente con el estudiante operaba en contra de la necesaria objetivación. La afinidad y la empatía atravesaban los procesos evaluativos al no contar con parámetros fehacientes para contrarrestarlas. La evaluación es un proceso de búsqueda de información para la construcción de un juicio de valor (Camilloni, Celman y otros, 1998), que puede ser construido de dos maneras:

puede responder a estados afectivos del docente que surgen de actitudes de aceptación o rechazo, de agrado o desagrado ante las conductas del estudiante; estas pueden ser observadas directamente, inferidas o supuestas más o menos indirectamente a partir de la interpretación de variadas situaciones. Pero estas prácticas evaluativas siempre están ancladas culturalmente (Ardoino, 2002).

Lo anterior ha permitido al equipo docente *unificar criterios en la realización de los procedimientos*.

En este sentido, no puede desconocerse la influencia de la experticia profesional y la propia experiencia en la realización de todo tipo de prácticas. Acordar criterios no solo regula modos aceptables de realización, sino que, en términos formativos, se utiliza en la clínica como guía en la realización de las prácticas clínicas.

Asimismo, se han podido determinar los *criterios de aprobación*, ya que en las listas de cotejo no todos los ítems tienen la misma validez; hay algunos que, de no ser realizados correctamente, anulan todo el procedimiento porque se entiende que son fundamentales para seguir con la práctica. Esto da cuenta de una concepción integral del uso de las listas, en que no solo se establece un puntaje por sumatoria de aciertos o desaciertos, sino que se regula la complejidad de la práctica.

Los estudiantes deben aprobar cuatro listas de cotejo, dos en el primer cuatrimestre y dos en el segundo. En caso de no aprobar alguna de ellas, tienen la posibilidad de recuperación, pero es improbable que deban repetir el mismo procedimiento con el paciente, por ende, al ser evaluados nuevamente, esta evaluación referirá a otro tipo de práctica. Esta es una de las características que atraviesan la enseñanza —y por ende la evaluación— de las situaciones de práctica profesional: son aleatorias y de muy difícil planificación, ya que quedan sujetas al tipo de paciente y su patología.

Este modo de concebir la evaluación hace suponer que es probable que

un estudiante apruebe la clínica sin haber demostrado destreza aceptable en todos los procedimientos. Sin embargo, es lícito pensar que ningún tipo de evaluación puede abarcar todos los aspectos de la formación. Probablemente, al utilizar una combinación de instrumentos, realizar un seguimiento clase a clase de cada estudiante, la evaluación sea confiable. Se advierte una intencionalidad de convertir la evaluación en un instrumento privilegiado para la regulación de la situación didáctica, intentando acercarse a una verdadera evaluación formativa. La implementación de las listas de cotejo y las *rúbricas* es secuencial, y los docentes realizan una intervención diferenciada, que implica mecanismos de devolución específicos.

La evaluación integradora. El ateneo de casos clínicos

Es una actividad de reflexión sobre la práctica clínica que permite integrar la teoría con la práctica. Consiste en la presentación, al finalizar el año lectivo, del seguimiento y resolución de un caso clínico complejo a elección del estudiante, y contempla la atención de un paciente en su totalidad. Este ha sido sometido a consideración y aprobación del jefe de Trabajos Prácticos y del profesor adjunto de la comisión de pertenencia. Esta evaluación es presenciada por los docentes y alumnos de la cátedra, y resultan altamente significativos los comentarios y preguntas de los profesores, que aportan una mirada crítica del trabajo realizado por los estudiantes. Si bien es un dispositivo de evaluación, se convierte al mismo tiempo en una estrategia de enseñanza, ya que al someter a un nivel de análisis muy minucioso cada una de las decisiones clínicas adoptadas, resulta una oportunidad de aprendizaje para todos los estudiantes.

Asimismo, es un momento de alta exposición para los docentes, ya que, de alguna manera, en la resolución del caso se pone en juego la perspectiva

4 Dirigida por la doctora Elisa Lucarelli. Desde el punto de vista metodológico se eligió la lógica cualitativa, que permite acceder a las estructuras de significados propios de los contextos en que ellos se producen. En cuanto a las técnicas de obtención de información empírica, se realizaron entrevistas en profundidad a informantes claves y observaciones de sesiones de clínica durante un cuatrimestre y de la presentación individual por los estudiantes de un caso clínico en un ateneo al finalizar el año lectivo.

profesional del docente que ha sido el supervisor del estudiante. Se convierte al mismo tiempo en una instancia de evaluación de los docentes. El sentido de la inclusión de las prácticas profesionales en la universidad es establecer un diálogo continuo entre la formación recibida y la realidad, entendiendo esta última como un espacio que nutre los procesos de aprendizaje y contribuye a una comprensión más compleja y global de las problemáticas y situaciones específicas de su área de conocimiento. Constituyen en sí un ejercicio profesional guiado y supervisado en el que se ponen en juego los conocimientos adquiridos por el estudiante en un determinado trayecto. Permiten concretizar teorías aplicándolas a situaciones problemáticas reales, al tiempo que posibilitan reconocer los límites de la teoría y acceder a los requerimientos de la realidad. Si este espacio, donde el estudiante tiene la posibilidad de dar cuenta de todo su proceso, se convierte en un ejercicio profesional del docente, se desvirtúa el sentido de la evaluación formativa.

Repensando la evaluación de las prácticas profesionales

Analizando el caso presentado, se observa que la cátedra ha diseñado un dispositivo que incluye diferentes tipos de instrumentos para la evaluación de la práctica profesional. Ahora bien, volvemos a nuestra pregunta: ¿el uso de determinados instrumentos de evaluación garantiza de por sí buenas prácticas evaluativas? Desde la perspectiva de los actores ya se identifican algunas cuestiones: *Responsables en la elaboración de los instrumentos de evaluación.* ¿Quiénes son los responsables del diseño de las listas de cotejo y de la rúbrica? No hay consenso al respecto. Los auxiliares docentes creen que las han realizado los miembros jerárquicos y estos derivan la responsabilidad a determinados docentes. *Organización y dificultades en la imple-*

mentación de los instrumentos. El completamiento de las listas de cotejo y de la rúbrica es responsabilidad de los jefes de Trabajos Prácticos; también algunos ayudantes de primera están autorizados a hacerlo. A partir de esta mirada se pueden realizar algunas consideraciones. En primer lugar, restringir la responsabilidad evaluativa a los jefes de Trabajos Prácticos probablemente se vincule con cuestiones de identificación entre docentes más jóvenes —que por lo general cumplen el rol de ayudantes de Trabajos Prácticos— y los estudiantes. Hay que destacar que los alumnos ya están próximos a su egreso y que los ayudantes noveles de la cátedra son graduados recientes. Por otro lado, el uso de los dos instrumentos de evaluación (listas de cotejo y rúbricas) está normatizado. En la práctica cotidiana es aleatorio, ya que depende de la voluntad del jefe de Trabajos Prácticos utilizarlas de manera gradual y con sentido formativo o relegarlas a un mero trámite formal que realiza el último día de la cursada. Es necesario considerar que las prácticas profesionales son producto de determinaciones sociales e institucionales que van conformando modos compartidos de interpretar la realidad profesional, constituyen conocimientos específicos y valoraciones y normativas. Esta construcción del *nosotros* se produce en la medida en que se pueden asimilar los mitos, valores e ideas del grupo profesional de pertenencia (Abraham, 1994). Se trata de una comunidad de prácticos que comparten convenciones de acción que incluyen lenguajes, medios e instrumentos que les son propios y un cúmulo de conocimientos y direcciones para la acción. Es decir que en los procesos formativos no hay una definición universal, sino que cada comunidad académica construye —dentro de los márgenes considerados aceptables— la propia. Aprender una práctica implica conocer las tradiciones de una comunidad de prácticos y el mundo

de la práctica que ellos habitan. Por otro lado, una práctica, entendida como una transformación de una realidad en otra realidad, siempre implica la actividad de un sujeto (Barbier, 1999), pero no se reduce a eso. Al iniciar una práctica se tienen representaciones acerca de ella, objetivos, un plan, una evolución, un análisis de la situación, por lo tanto en el acompañamiento de esa práctica hay un proceso de conducción. Es una acción individual. En este sentido, si bien la cátedra adopta una postura teórica y epistemológica respecto a las prácticas clínicas, no puede desconocerse que los docentes que llevan adelante los procesos formativos cuentan con una experiencia y experticia profesional que pueden contradecir esa postura. El caso más extremo se situaría al primar una perspectiva basada en la racionalidad técnica en que se apuntaría a formar un práctico competente que pudiera resolver problemas instrumentales sin dar lugar a ambigüedades. Si el docente reconociera una sola *manera de hacer los procedimientos*, su postura al evaluar descalificaría las listas de cotejo que no fueran concordantes con esa manera y su uso carecería de sentido. Asimismo, los procesos de formación de los futuros graduados pueden adquirir diversas modalidades y responder a diferentes ideologías de la enseñanza (Ball, 1994), y consecuentemente, es esperable que los procesos evaluativos guarden consistencia con ellos. Si no hubiera verdadero acuerdo entre los docentes acerca de las concepciones de enseñanza y evaluación y del sentido de la utilización de esos instrumentos, «llenar las planillas» sería un acto formal a realizar al final del período lectivo. En este sentido, se requiere pasar de una concepción de la evaluación que no solo apunte al control, la constatación, la identidad, alejada del uso indiscriminado de procedimientos, para preguntarse acerca de su sentido, en términos de finalidad y de intersubjetividades. Esto supone considerarla

multirreferencial, temporal, inscrita en múltiples significados y pasible de cuestionar las causas, modalidades, significaciones y disfuncionamientos de los fenómenos que interroga (Ardoino, 2002).

Esto implica la participación activa y real, en términos de toma de decisiones, de los docentes involucrados en los procesos evaluativos, basados en la reflexión que permita el esclarecimiento de las ideologías acerca de

la enseñanza que subyacen, la comprensión de las prácticas consuetudinarias y su sentido y la evaluación de los procesos evaluativos de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

ABRAHAM, A. (1996). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.

ARDOINO, J. (2002). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En RUEDA BELTRÁN, M. y DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (comps.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Barcelona: Paidós.

BALL, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.

BARBIER, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: UBA-Novedades Educativas.

BLANCO, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

BOWDEN, J. y MARTON, F. (2012). *La universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea.

BROWN, S. y GLASNER, S. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

CAMILLONI, A.; CELMAN, S. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

CANAU, V. M. (1990). *Hacia una nueva didáctica*. R. J.:Vozes.

DE KETELE, J. M. (1984). *Observar para educar*. Madrid:Visor.

DE SOUZA SANTOS, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural.

LAFOURCADE, P. (2000). *Breves notas sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos que cursan las carreras en la universidad*. Facultad de Ciencias Exactas Ingeniería y Agrimensura UNR.

LÓPEZ PASTOR, V. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.

LUCARELLI, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MOLLIS, M. (comp.) (2001). Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? *Rev. CLACSO*. Buenos Aires.

PÉREZ RIVERA, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Reencuentro*, n.º 48. México: UNAM-Xochimilco, pp. 20-26.

PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

RAJADELL, N. y SERRAT, N. (2002). La interrogación didáctica: una estrategia para aplicar en el aula. En: Saturnino de la Torre de la Torre. *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio* (p 263-286). Barcelona: Octaedro

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997). Orientación Universitaria y evaluación de la calidad. En: Apodaca, P. y Lobato, C. (comp.). *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación* (p 23-52). Madrid: Leartes

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

UBACYT 2004-2007. *Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires: aprendizajes iniciales, propuestas curriculares y dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación en el marco de la articulación teoría-práctica*. FFYL-IICE-UBA.

UBACYT 2008-2011. *La construcción de didácticas específicas en la universidad: la articulación teoría-práctica en los primeros años y en los espacios/ciclos de formación para la práctica profesional*. FFYL-IICE-UBA.

UBACYT 2011-2014. *La articulación teoría-práctica en los diferentes tramos de formación de grado y la construcción del campo de la didáctica universitaria según áreas profesionales específicas*. FFYL-IICE-UBA.



Foto: Sarah Miles

Roberto Langwagen

Magíster en Enseñanza Universitaria.
Arquitecto.
Profesor adjunto de la Escuela Universitaria Centro de Diseño.
Universidad de la República, Uruguay

roberto.langwagen@gmail.com

Citación recomendada

LANGWAGEN, Roberto (2016). «La enseñanza teórico-práctica del diseño, desafío constante». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

La enseñanza teórico-práctica del Diseño, desafío constante

The theoretical and practical design teaching, a constant challenge

Resumen

Reflexión sobre el alcance de la palabra y la imagen en la enseñanza teórica y también práctica de las disciplinas proyectuales del diseño.

Palabras claves:
diseño, palabra, imagen.

Abstract

Reflection on the scope of word and image in the theoretical and also practical project disciplines of design.

Keywords:
design, word, image.

Hay campos de enseñanza que tienen un discutido sitio y un reconocimiento tanto en lo disciplinar como en quien enseña y en la comunidad académica en general. Ese lugar coincide con las materias o asignaturas importantes, troncales, medulares de las carreras y la importancia relativa del docente de esa asignatura, en especial en las carreras universitarias de grado. Para el caso de la enseñanza del diseño, en sus múltiples variantes (gráfico, comunicación visual, industrial, indumentaria-moda u otras posibles), se puede reconocer o percibir esta lógica en la enseñanza de lo proyectual disciplinar, es decir, en el taller de diseño, en general las llamadas asignaturas de proyecto. Sucede así que el estudiante encuentra el *leitmotiv* de su carrera de grado en la tarea proyectual, que en general está organizada de manera tal que se espera que adquiera competencias para resolver un problema de complejidad creciente desde los ciclos ini-

ciales hasta los ciclos finales cercanos al egreso de la carrera de grado. Es más, se podrá formular la hipótesis de que los estudiantes eligen las carreras de diseño por ser estudios creativos, que estimulan lo nuevo, el aprender a hacer lo innovativo. Los artefactos diseñados en estas instancias de taller en su mayoría son productos visuales, dibujos, diagramas, que utilizan los recursos de la geometría descriptiva (geométrales), perspectivas (simulaciones de tres dimensiones) o modelos icónicos (maquetas). Pero, mirado desde el estudiante también, en las carreras de diseño se insertan a modo de contrapunto las materias llamadas *auxiliares* o *complementarias*, que, a diferencia del taller de proyecto, entran en la categoría de asignaturas teóricas, es decir, básicamente discursivas y apelando a un saber acuñado en palabras. El producto de estas materias llamadas teóricas son generalmente informes, *papers*, respuestas a consignas en el ámbito de

la palabra, transitando por instancias de expresión oral y escrita del lenguaje verbal.

De esta forma queda planteada, sin pretenderlo muchas veces, una suerte de dicotomía: por un lado está el taller, que es el lugar de la enseñanza de lo práctico (lugar donde se aprende a proyectar), sin dudas la competencia modular de las carreras de diseño, y por otro lado están las materias teóricas, que son materias auxiliares y que nutren el taller.

Sin ánimo de reivindicar un lugar o posicionamiento en la manera de distribuir el poder de lo académico ni de abundar en esta falsa oposición, es de recibo percibir, por un lado, el territorio de lo fuerte, el taller, y por otro lado, la zona de lo débil, las teóricas. Probablemente esto no suceda en una carrera de literatura o de historia o de lingüística, en las que el plano común es lo discursivo basado en palabras y se hacen trabajos prácticos basados en palabras y se leen textos teóricos que son discursos en palabras; es decir, hay un acuerdo tácito en que el conocimiento está en el ámbito de la lectura y la escritura verbal.

Esta lógica es la que nos llevó, en el marco de la Maestría de Enseñanza Universitaria de la Facultad de Humanidades, Uruguay, programa coordinado por la Comisión Sectorial de Enseñanza, a orientar el tema de tesis hacia el estudio del recurso de la imagen en la enseñanza teórica del diseño, y en particular de la supuesta oposición entre la palabra y la imagen. Esta dicotomía a su vez se amplía, en el campo disciplinar del diseño y su enseñanza, en la consideración del logos y el ícono. Uno podría pensar que la teoría es una praxis sobre la reflexión, en que se coloca al estudiante en el plano de la construcción y explicitación de significados, es decir, una enseñanza muy práctica, que pretende enseñar a reflexionar sobre un sector o un recorte disciplinar. ¿De dónde entonces esta mala prensa de la teoría en el diseño? Por ahí empecé a pensar e intenté indagar, como objeto de estudio, en el recurso de la imagen mediado por palabras. Esto me llevó,

en el campo epistémico, a profundizar en otra falsa oposición: la palabra *versus* la imagen, no exclusiva del diseño, sino muy presente en la expresión de la lengua y por otro lado las artes visuales.

Sin pretender agotar este tema tan vasto y tan arraigado en la arqueología de la construcción de los conceptos, la propia investigación de aula y del campo de la enseñanza del diseño nos llevó a considerar especialmente la influencia de las epistemologías provenientes de las artes visuales modernas y su incidencia en la construcción del discurso moderno del diseño. Con *moderno*, nos referimos al pensamiento del Movimiento Moderno, categoría utilizada en la arquitectura para hablar de los arquitectos de los años veinte del siglo pasado, que se nutrieron de las vanguardias artísticas de las artes visuales, y a su vez ese pensamiento y postura conceptual derramó en la construcción del campo disciplinar del diseño. Este movimiento básicamente fue protagonizado por arquitectos o quienes proyectaban artefactos de arquitectura y mobiliario. Ejemplo paradigmático de este proceso es la polémica de la Bauhaus, del año 1923, cuando Itten se aleja y se decide contratar a Moholy Nagy, como forma de garantizar una estética elementarista de matriz neoplasticista, con una dosis de constructivismo ruso. No olvidemos que los tres directores de la Bauhaus fueron arquitectos y que la disciplina proyectual de la arquitectura se nutrió de Vitruvio, a través de la tríada Firmitas, Utilitas y Venustas, es decir, de lo estructural tecnológico, la función práctica y los elementos comunicativos de lo bello. En otras palabras, es cometido de la arquitectura satisfacer la necesidad de lo perdurable, de utilidad pragmática y agradable, a lo que se accede a través de la dimensión de lo estético.

El pensar en diseño como actividad proyectual creativa, tanto en el caso de un experto como en el de un estudiante de diseño, moviliza mecanismos vinculados con la imagen y el archivo visual de la memoria, como la

imaginación, las fantasías y las ideas. En cada etapa del proceso proyectual, los avances se representan con figuras (imágenes gráficas), hasta la etapa de comunicación del resultado final. Por último, en la etapa de divulgación de un diseño se utilizan dispositivos de muy variado tipo, y en la difusión y publicación de contenidos de diseño también se recurre a la palabra y a la imagen.

Tenemos que considerar que el campo epistémico de la imagen (visual) enfrenta desde hace relativamente poco tiempo un cambio de paradigma conocido como *giro pictorial*, que se puede entender como una reacción a la pretensión de reducir toda expresión cultural a ser explicable, total y cabalmente, por el lenguaje verbal. El tipo de artefacto visual que es tradicionalmente el objeto de estudio de la historia del arte es cuestionado por miradas epistémicas como la de los estudios visuales, que entienden que la primera excluye imágenes contemporáneas producidas por otros medios y dispositivos que no son considerados arte por miradas conservadoras, como los medios mixtos, lo digital, sobre todo producidos por las culturas no elitistas, la cultura popular y grupos excluidos del sistema cultural hegemónico de turno.

El otro campo de debate enfrentado a la historia del arte por los estudios visuales es el límite alcanzable por la interpretación de la imagen. Se opone a una interpretación conclusa, definitiva, circunscriptible, abarcable de los artefactos visuales que pretende la historia del arte. En cambio los estudios visuales sostienen una postura en la que la imagen es entendida como *presentación*, en vez de *representación*; en ella, la imagen nos interpela con su presencia, que siempre es nueva en cada mirada del observador, y en las circunstancias de su uso y ubicuidad. De alguna manera, los estudios visuales cuestionan la posibilidad misma de conocer cabalmente el objeto de estudio, la imagen, por el sujeto que investiga, como creía la epistemología positivista.

Los jóvenes que hoy acceden a la universidad provienen de una sociedad

en la que los valores, en su gran mayoría, son los recibidos e incorporados sobre todo en el tiempo de ocio a través de los medios de comunicación e internet. Admitiendo esta realidad, la escuela como institución educativa primigenia y básica sigue presentando como únicas imágenes a estudiar y analizar, en el mejor de los casos, las canonizadas por la cultura de elite. Una enseñanza que incluya la lógica de los estudios visuales se pregunta: ¿qué tipo de imágenes son objeto de enseñanza en los ámbitos académicos del arte y del diseño?, ¿qué imágenes hay que incluir en la enseñanza, para considerar e incorporar la realidad cotidiana y contemporánea de los jóvenes? Estos jóvenes, al decir de (Serres, 2013), son parte de un colectivo nuevo, básicamente femenino (aunque no único, sino como género emergente), la denominada *generación Pulgarcita*, que son capaces de hacer múltiples actividades: «Con su GPS recorre el planeta, con Wikipedia atesora el conocimiento de la humanidad, gracias a su agenda se comunica con sus amigos estén donde estén. Lo conectivo reemplaza lo colectivo, produce comunidades, asociaciones, maneras de estar juntos que antes eran imprevisibles. Pulgarcita posee la inmediatez y una experiencia del tiempo presente que nadie había tenido antes» (Serres, 2013).

La experiencia visual hegemónica en arquitectura y diseño se puede ejemplificar con casos paradigmáticos del Movimiento Moderno, como fue el viaje de Le Corbusier en 1929 al Río de la Plata. En el momento del arribo a Buenos Aires, Le Corbusier seguramente detuvo su mirada en los silos de granos de la empresa Bunge & Born al borde de los muelles del puerto. Esos silos eran artefactos visuales que le interesaban sobremanera, pues ya se habían difundido en Europa por figuras en las publicaciones del *Deutsche Werkbund*, especialmente por Walter Gropius. Para la mirada del suizo-francés, un simple silo es una suerte de presencia de la modernidad en América Latina. En su libro *Vers*

une architecture (Le Corbusier, 1964, original francés 1923), había utilizado fotografías de construcciones industriales similares al silo de Bunge & Born para argumentar cómo esas imágenes son ejemplos contundentes de las formas primarias (cilindro, esfera y cubo), y por ende satisfacen el *deseo visual*. Una mirada educada por el marco epistémico del funcionalismo en arquitectura ve al artefacto industrial como una experiencia estética, ya que esos silos no le interesan solo porque sirven para guardar grano, sino porque son un exponente de la *estética de la máquina*.

El historiador y crítico inglés Reyner Banham, en el libro *La Atlántida de hormigón* (1989), cuando analiza los edificios industriales y el Movimiento Moderno en arquitectura, sostiene: «La arquitectura sigue siendo fundamentalmente un arte visual; [...] es un hecho histórico y cultural, y significa que los arquitectos son educados y se ven influidos sobre todo por la fuerza del modelo visual» (Banham, 1989, pág. 19).

La epistemología de Banham, que se ejemplifica en su libro con casos como la experiencia de Le Corbusier en el puerto de Buenos Aires, es una muestra del proceso de pensamiento recurrente en la enseñanza teórico-práctica del diseño: el *modelo visual* (Banham, 1989, pág. 19), lo que Gropius llamaba respecto a la Bauhaus la *ciencia visual* (Whitford, 1994). El silo de granos se transforma en un ícono de las ideas estéticas avaladas por el movimiento de la estética del purismo poscubista.

Este apunte de viaje en la experiencia de Le Corbusier expresa el valor dado por la cultura visual de la vanguardia europea de los años veinte del siglo pasado a un artefacto industrial,¹ que hoy perdura como una imagen mental o la figura de una foto, ya que fue demolido en 1998. La imagen y la palabra entrelazadas, un discurso visual y una construcción teórica —parafraseando a Le Corbusier— destinados a *los ojos que saben ver*.

¿Cómo hablamos del logos y del ícono? La misma cuestión hace retornar lo reprimido. No queremos lenguaje, pero las imágenes siguen hablando. No queremos palabras, pero la imagen no puede existir sin ellas. (Elkins, Un seminario sobre la teoría de la imagen, pág. 155)

La práctica proyectual tanto en diseño como en arquitectura ha transitado en general por tres carriles: a) el *pragmatismo sociológico*, en el análisis de las funciones psicológicas y sociológicas; b) el *positivismo tecnista*, por las condiciones tecnológicas de producción, y c) el *idealismo formalista*, en la aplicación de las constantes formales afianzadas de la cultura dominante (De Haro Ruiz, 1977, pág. 3). Una suerte de reformulación de la tríada vitruviana, que persiste con cierta vigencia atemporal.

Volviendo al problema de la enseñanza y ante una realidad cambiante, es de rescatar un lugar donde se posiciona el docente. Para esto puede ser un aporte recordar la *actitud ironista* (Rorty, 1989, citado en Aguirre Arriaga, 2011), pasible de ser traspuesta a la enseñanza teórico-práctica del diseño, para lo cual se deberá considerar, entre varios aspectos: a) tener presente la duda radical y permanente del lenguaje empleado, lo que supone ser consciente de la fragilidad y debilidad del léxico utilizado; b) no olvidar la contingencia del lenguaje verbal utilizado, que asume la imposibilidad de una descripción veraz; c) tener la humildad de reconocer que el léxico utilizado en las instancias de enseñanza no necesariamente está más cerca de la realidad que el que usan los otros, en especial los estudiantes.

Por lo tanto este tipo de actividad docente utilizará la *ironía reveladora*, una suerte de recurso de permanente duda socrática que es un seguro contra la pretensión de conocer y apropiarse de la verdad, sabiendo que toda descripción del mundo está mediada por la dinámica del juego de lenguajes verbal y visual (palabras e imágenes visuales).

1 Construido en 1902 por el ingeniero alemán Ernst Stricker, en ladrillo y hormigón, y demolido en 1988.

Referencias bibliográficas

Aguirre Arriaga, I. (2011). Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. En *Educação da cultura visual: Conceitos e contextos*. Santa Maria (Brasil): UFSM. pp. 51- 68.

Banham, R. (1989). *La Atlántida de hormigón*. Nerea.

De Haro Ruiz, E. (1977). *La evolución de los procesos de proyectación en arquitectura*. Tesis Universidad de Sevilla.

Mitchell, W.J.T. (2010). En Elkins, J. (comp.): *Un seminario sobre la teoría de la imagen*. *Estudios visuales*. N.º 7, enero.

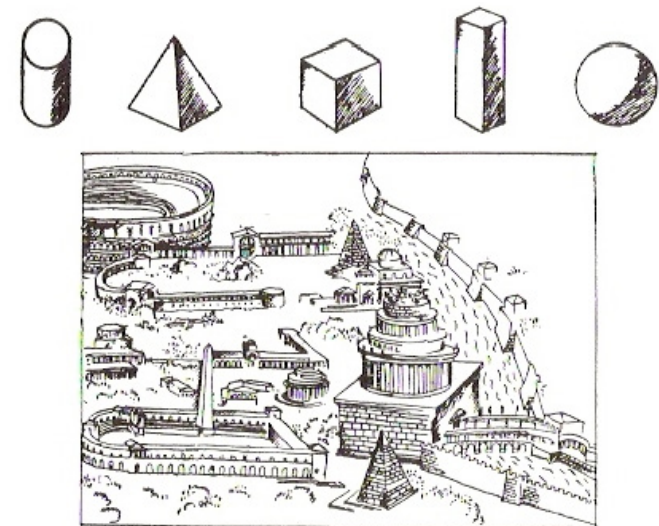
Le-Corbusier. ([1923] 1964). *Hacia una arquitectura*. Barcelona: Poseidón.

Serres, M. (2013). Nuestras instituciones han sido creadas en un mundo que ya no existe. (J. M. Bellver, entrevistador, & Editor) España. <http://www.elmundo.es/espana/2013/12/21/52b4e6c022601db6358b4584.html> (recuperado julio 2015)

Whitford, F. (dir.) (1994). *Bauhaus. The face of the 20th century* [película].



Ernst Stricker. Exsilos harineros de Bunge & Born en el puerto de Buenos Aires (1902-1988).



Le Corbusier. Los sólidos platónicos del Filebo, los volúmenes puros (Le-Corbusier, 1964, original francés 1923, pág. 128).





Foto: ZsuzsaNK

Natalia Mallada

Magíster en Enseñanza
Universitaria
Licenciada en Trabajo
Social.
Profesora adjunta en el
Servicio de Enseñanza
de Grado de la Facultad
de Arquitectura y en el
Programa de formación
pedagógico-didáctica de
docentes universitarios del
Área Social y Artística.
Universidad de la
República, Uruguay.

natalia.mallada@gmail.com

Citación recomendada

MAILLADA, Natalia (2016).
«Documentos institucionales
y concepciones
docentes. Lectura y
escritura académicas
en la Licenciatura en
Bibliotecología de la
Udelar». En: InterCambios,
Vol. 3, n.º 1.

Documentos institucionales y concepciones docentes. Lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Udelar

Institutional Documents and Teachers
Conceptions. Academic Reading and Writing in
the *Licenciatura en Bibliotecología* of the Udelar.

Resumen

La investigación que se presenta aquí apuntó a conocer los fundamentos de las acciones institucionales que se realizan en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República con respecto a la enseñanza de lectura y escritura académicas, así como las concepciones de los docentes acerca de las actividades de lectura y escritura de sus alumnos. Para comenzar se reseñan los aspectos más relevantes del marco teórico conceptual que guio la investigación. Como conceptos de partida, se plantean la noción de género discursivo de Bajtín, el concepto de habitus de Bourdieu, y las ideas de comunidad textual, comunidad discursiva y cultura discursiva de las disciplinas. Se consideran, asimismo, distintos enfoques acerca de la enseñanza de lectura y escritura en el ámbito universitario. A continuación, se presentan los aspectos metodológicos y algunas cuestiones operativas sobre la aplicación de las técnicas. En tal sentido, se empleó un diseño cualitativo. El tipo de estudio fue descriptivo, con algunas características de exploratorio, ya que se trata de un tema poco abordado en nuestro contexto. Las técnicas aplicadas fueron el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas a responsables de la elaboración del nuevo plan de estudios y docentes.

Luego se desarrolla el análisis de la información obtenida a la luz de lo planteado en el marco teórico. Los principales hallazgos ponen en evidencia una distancia considerable entre la propuesta curricular plasmada en el nuevo plan y las concepciones de los docentes acerca de las tareas de lectura y escritura realizadas por sus estudiantes.

Por último, se plantean algunas consideraciones finales y se esbozan posibles líneas de acción con respecto al tema.

Palabras claves:

lectura y escritura académicas, concepciones docentes, formación de bibliotecólogos.

Abstract

The research I submit here aims towards knowing the fundamentals of institutional actions taken in the Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República, in respect of the teaching of academic reading and writing, and the conceptions of teachers regarding their students' activities in reading and writing.

At the beginning I show the most relevant aspects of the conceptual and theoretical framework. As starting points I present Bajtín's notion of discourse genres, Bourdieu's concept of habitus, and the ideas of textual community, discourse community, and the discourse

culture of subjects. Also, I review various approaches to the teaching of reading and writing at the university sphere. After that I present methodological aspects and some operational topics about technical application. In this sense, I used a qualitative research design. The type of study was descriptive, with some exploratory characteristics because it is a subject which is rarely addressed in our context. The techniques applied were document analysis and semi-structured interviews to professors and those responsible for the development of new curricula. Then I analyze the information obtained, considering the theoretical framework. The main findings reveal a considerable gap between the proposed curriculum embodied in the new plan and the conceptions of the teachers on the reading and writing tasks performed by their students. At the end, I propose some final considerations and possible lines of action regarding the subject.

Keywords:
academic reading and writing, teacher's conceptions, training librarians.

Introducción

En el presente artículo comparé los principales aspectos de la investigación realizada acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República (Udelar), en el marco de la tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE-Área Social). La elección de esta licenciatura obedece a distintas razones: en primer lugar, el momento institucional, debido a que durante el período en que se inició la investigación se encontraba en pleno proceso de reformulación de su plan de estudios, y en segundo lugar, la afinidad de los contenidos de la carrera con el tema de tesis. En este sentido, es importante considerar que para el ejercicio de la bibliotecología como disciplina profesional y académica resulta crucial el conocimiento de la cultura discursiva de la bibliotecología y la ciencia de la información, así como la de las demás disciplinas. Entonces, si bien la formación de lectores y escritores expertos resulta fundamental en las distintas carreras que se imparten en la universidad, es claro que en esta adquiere una importancia singular. Mi interés en investigar este tema surgió a partir del supuesto inicial de que los docentes y los responsables del diseño de los planes de estudios no perciben la formación de los estudiantes como enunciadores académicos dentro de las responsabilidades propias o de la institución. En virtud de que la universidad debería contri-

buir a formar a los estudiantes como miembros de una comunidad académica y también discursiva, entendí pertinente confirmar o descartar estas ideas de partida mediante el análisis de los modos en que se incorpora la enseñanza de lectura y escritura académicas tanto en los planes de estudios como en las prácticas docentes manifestadas por los profesores. A su vez, durante el desarrollo de la investigación, que comenzó con el análisis de los planes de estudios vigentes, me planteé la existencia de un posible hiato entre los fundamentos de las acciones institucionales y las concepciones de los docentes con respecto a las tareas de lectura y escritura que realizan sus estudiantes. Me estoy refiriendo aquí a aquellas teorías implícitas que orientan sus prácticas en tanto síntesis de conocimientos que estarían en la base de sus decisiones y acciones (Makuc, 2008). Es así que me propuse como objetivos generales producir información empírica que permita avanzar en el conocimiento acerca de la enseñanza de lectura y escritura académicas en la carrera de Bibliotecología, contribuir al análisis de la situación actual y realizar aportes a la reflexión acerca de la formación de los estudiantes universitarios en lectura y escritura académicas. En cuanto a los objetivos específicos, estos consistieron en conocer las relaciones existentes entre la producción teórica sobre la enseñanza de lectura y escritura académicas y los fundamentos de las acciones institucionales que se proponen al respecto en la carrera

seleccionada, y analizar las concepciones de los docentes con respecto a las tareas de lectura y escritura que realizan sus alumnos. En adelante, el trabajo se organiza de acuerdo al siguiente orden: en primer lugar, reseñaré los aspectos más relevantes del marco teórico conceptual que guio la investigación. En segundo lugar, presentaré los aspectos metodológicos y algunas cuestiones operativas sobre la aplicación de las técnicas. En tercer lugar, desarrollaré el análisis de la información obtenida, a la luz de lo planteado en el marco teórico. Por último, plantearé las consideraciones finales y esbozaré algunas posibles líneas de acción con respecto al tema.

Marco teórico conceptual

Como marco teórico conceptual de esta investigación retomé conceptualizaciones de diferentes autores. Una de ellas es la noción de *género discursivo* de Bajtín. Para este autor, las distintas esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua, de ahí que el carácter y las formas de ese uso sean tan multiformes. Bajtín sostiene que el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados concretos y singulares que reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de esas esferas, no solo por su contenido y estilo verbal, sino, sobre todo, por su composición o estructuración. «Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados,

a los que denominamos géneros discursivos» (2005: 248). Bajtín plantea que la riqueza y diversidad de los géneros es inmensa, y que en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y complica esa esfera. Las múltiples manifestaciones científicas son uno de los ejemplos que aporta en la selección de una gran variedad de géneros que van desde las réplicas de un diálogo cotidiano hasta los géneros literarios. Del mismo modo, entendí que el concepto de *habitus* de Bourdieu también es central para analizar la enseñanza de lectura y escritura de acuerdo a los requisitos que demanda la universidad. Esta idea remite a una serie de esquemas conformados e interiorizados a lo largo de la historia de cada individuo que median en su percepción del mundo y en sus modos de actuar en él. Se trata de «sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones...» (Bourdieu, 2007: 86). Estos esquemas interiorizados por los individuos gravitan en la forma en que se desempeñan en el campo universitario. A su vez, las ideas de *comunidad textual* (Stock, cit. por Olson, 1998), *comunidad discursiva* (Beacco y Moirand, 1995, cit. por Bermúdez, 2009) y *cultura discursiva de las disciplinas* (Carlino, 2005) fueron consideradas por su pertinencia para entender las características de los procesos de lectura y escritura en el nivel universitario. En relación con esto, las preocupaciones acerca de los modos de ayudar a los estudiantes a participar discursivamente en este nuevo ámbito han dado lugar a diferentes enfoques sobre el tema. Uno de ellos es la alfabetización académica, que, según Carlino, «señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la

universidad...» (2005: 13-14). Desde esta postura se insiste en que son los docentes de las distintas asignaturas los responsables de introducir a los estudiantes en esa cultura. A su vez, otros enfoques se centran en los procesos cognitivos y metacognitivos que inciden en la comprensión y producción de textos académicos (Barco y Lizarriturri, 2005) o en la reflexión sobre los distintos géneros de la comunicación, la estructuración de los textos, la construcción del enunciatario y el enunciatario y la dimensión argumentativa que atraviesa todos los discursos (Di Stefano y Pereira, 2004; Di Stefano, Pereira y Pipkin, 2006).

Aspectos metodológicos

Se empleó un diseño de investigación cualitativo. Las técnicas aplicadas fueron análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. Los documentos analizados comprenden los dos planes de estudios de la carrera, el que data de 1987 (con modificaciones en 1993) y el plan aprobado en 2012. En cuanto a las entrevistas, identifiqué dos categorías de informantes: por un lado, responsables de acciones institucionales —en este caso, integrantes del equipo de formulación del nuevo plan de estudios—, y por otro, integrantes del plantel docente de la carrera de Bibliotecología. En el caso de los participantes del equipo de formulación del plan de estudios, utilicé la estrategia del muestreo completo (Flick, 2007). Eso implica que dicho muestreo estuvo limitado de antemano por un único criterio: el hecho de integrar o haber integrado el equipo de redacción de ese documento. Se trató de un total de ocho entrevistas. Por otra parte, en las entrevistas a docentes empleé la estrategia del muestreo deliberado, procurando apuntar, como señala Flick (2007), a la variación máxima en la muestra. En este tipo de muestreo —intencional o deliberado— se selecciona la muestra de modo directo, para asegurar la presencia de elementos necesarios para

la investigación (Gil Pascual, 2011). Es así que seleccioné informantes del primero y del último año de la carrera, de modo de «revelar la amplitud de variación y la diferenciación en el campo» (Flick, 2007: 82). Se trata de una representatividad no estadística sino estructural, con la intención de que quedaran delineadas las diferentes posiciones de los docentes en cuanto a las tareas de lectura y escritura de sus alumnos, que podrían ser distintas dependiendo de si se trata de un tramo inicial o final. Se trató de un total de 18 entrevistas.

Desarrollo del análisis

En la presentación y análisis de la información obtenida incluiré, en primer lugar, lo planteado en los documentos institucionales; en segundo lugar, los discursos de las integrantes del equipo de formulación del nuevo plan de estudios, y en tercer lugar, los discursos de los docentes.

Los documentos institucionales

Del análisis de los dos planes de estudios de la carrera surge que el tema de la lectura y la escritura y, más precisamente, la incorporación de la alfabetización académica son asuntos que emergen con más definición en el nuevo plan. Por su vigencia, es en ese plan que me centraré a partir de ahora. En este plan de estudios, aprobado en 2012, se plantea que en el Ciclo Inicial se introduce al estudiante en los principios de la alfabetización académica, se cita el concepto de alfabetización académica de Carlino y se señala que estas actividades atraviesan toda la carrera, aumentando sus niveles de complejidad. Un aspecto interesante es que, como parte de la implementación de este nuevo plan de estudios, se incluyó una unidad curricular específica denominada Universidad y Alfabetización Académica. De alguna manera, esto constituye una paradoja, en virtud de

que en la perspectiva de Carlino — que es la autora en la que se inspira la propuesta—, si bien estos cursos son importantes, la alfabetización académica requiere un abordaje desde cada una de las materias.

La palabra de las integrantes del equipo de formulación del nuevo plan de estudios

Para acercarme a los fundamentos de las acciones institucionales sobre la enseñanza de lectura y escritura académicas en la carrera —y, en particular, para conocer los sustentos de la incorporación de la alfabetización académica—, consideré pertinente entrevistar a las integrantes del equipo de formulación del nuevo plan de estudios. En la presentación y análisis de la información organizaré los discursos de las entrevistadas considerando las siguientes dimensiones: a) los problemas identificados por las informantes en cuanto a las tareas de lectura y escritura que realizan los estudiantes; b) el marco teórico en el que se sustenta la propuesta de alfabetización académica realizada en el plan; c) cómo deberían ser abordados esos problemas, y d) quiénes entienden que deberían ocuparse de implementar la alfabetización académica. Cabe destacar que ninguna de las entrevistadas aludió a un buen desempeño de los estudiantes. Al respecto, una de ellas sostuvo: «... yo creo que en general no es bueno... los chicos y chicas que vienen de secundaria vienen mal, vienen con problemas de expresión escrita, de expresión oral, de argumentación, ni que hablar de pedir ya otras cosas... como esto que te decía de tener idea de cómo se usa el trabajo de otros». Otra planteó que se trata de un desempeño muy básico: «Hoy lo tienen muy básico [al desempeño en lectura], muy básico. Hay excepciones, ¿no?... hay excepciones de gente, no sé por qué, no sé las causas, si porque estudiaron de otra manera, si porque tuvieron una familia diferente, si porque les gustó la lectura de chicos...». Como vimos,

cada individuo es portador de una serie de esquemas conformados e interiorizados en su historia que median en su percepción del mundo y en sus formas de actuar en él, y esto se relaciona claramente con lo que dice la entrevistada. Por otra parte, cuando pregunté a las entrevistadas acerca de los «principios» de la alfabetización académica, los presentaron como una serie de conceptos bastante disímiles, que a veces poco tenían que ver con los planteos teóricos. Las entrevistadas que mencionaron la fundamentación teórica de la propuesta señalaron, principalmente, que se basa en los planteos de Carlino. En otros casos, dijeron desconocer los fundamentos o no hicieron explícito un sustento teórico en sus explicaciones. Con respecto a los contenidos de la alfabetización académica, las informantes plantearon la incorporación de cuestiones como teoría de la lectura, metodología del trabajo intelectual, introducción a la vida universitaria y competencias lingüísticas. Por último, las entrevistadas no manifestaron una visión unánime con respecto a quiénes deberían ocuparse de la alfabetización académica. En este sentido, si bien desde este enfoque se reconoce la importancia de un abordaje conjunto entre profesores de distintas disciplinas, se privilegia el papel de los docentes de las asignaturas. Sin embargo, en las entrevistas encontré que, aunque en algunos casos la alfabetización académica podría ser competencia de bibliotecólogos, estos no ocupan un papel destacado.

La palabra de los docentes

Como mencioné, uno de los supuestos de partida que guiaron esta investigación fue el de que los responsables de las acciones institucionales y los docentes no perciben la formación de los estudiantes, en tanto enunciadores académicos, dentro de las competencias propias o de la institución. A su vez, durante el desarrollo del trabajo, me planteé la existencia de una po-

sible distancia entre los fundamentos de las acciones institucionales y las concepciones de los docentes. Para acercarme a esas concepciones, consideré las siguientes dimensiones de análisis: a) el desempeño típico de los estudiantes en lectura y escritura, así como las causas que los informantes atribuyen a ese desempeño; b) los modos en que conciben la propuesta de alfabetización académica planteada en el plan de estudios; c) sus formas de actuar en la práctica, en cuanto a los tipos de trabajos de lectura y escritura que solicitan a sus estudiantes, así como los apoyos que manifiestan brindarles para la realización de esas tareas, y d) a quiénes entienden que incumbe la tarea de llevar adelante la propuesta de alfabetización académica. Cuando consulté a los profesores sobre el desempeño típico de sus estudiantes en lectura y escritura, hubo claras diferencias entre los de primero y los de cuarto año. Los profesores de primero mencionaron problemas como la pobreza en el lenguaje, la falta de lectura, las dificultades para «construir frases», las faltas de ortografía, las dificultades para sintetizar textos, las marcas de oralidad en la escritura y el débil manejo de la ortografía básica. Estos problemas fueron atribuidos, entre otras razones, a la mala formación que los estudiantes traían, no solamente de secundaria, sino también de primaria. Los profesores de cuarto manifestaron distintos matices, desde aquellos que plantearon la persistencia de problemas ortográficos, de redacción y de síntesis, hasta quienes afirmaron que el nivel de los trabajos es de excelencia. Los docentes no hicieron referencia a los desafíos que implica leer y escribir en la universidad, sino que, más bien, se centraron en el déficit que traen de los niveles educativos previos. Varias de las expresiones que surgieron de las entrevistas —y que dan cuenta de las representaciones de los docentes— coinciden con las quejas de los profesores de las que habla Carlino (2005), con respecto a que los estudiantes leen poco, tienen dificultades

para comprender lo que leen y problemas para expresar sus ideas por escrito. Esta autora dice que esta queja encierra un rechazo a ocuparse de la lectura y la escritura en el nivel universitario. Carlino cuestiona, además, el hecho de que la lectura y la escritura sean habilidades generalizables y que se aprenden de forma independiente y separada del aprendizaje de cada disciplina. En cuanto a qué entienden los profesores por alfabetización académica, identifiqué tres visiones: una visión abarcativa, en la que se plantea un concepto de alfabetización académica bastante más amplio que el que se plantea en la bibliografía y en el plan de estudios; una visión un tanto inadecuada, que la identifica con la formación docente o con algunas herramientas o asignaturas necesarias para continuar con la carrera, y una visión más bien acorde a lo que se enuncia en la bibliografía o en el plan de estudios. Los modos de actuar en la práctica (Rodrigo y otros, 1993) por los docentes fueron relevados al consultarlos sobre los tipos de trabajos escritos que solicitan a los estudiantes, los apoyos que les ofrecen en las tareas de lectura y escritura, los criterios para la recomendación de la bibliografía y los aspectos que señalan en las devoluciones de los trabajos escritos que realizan sus estudiantes. Concretamente, ante la pregunta acerca de los apoyos que manifiestan brindar a sus estudiantes, los docentes expresaron que ofrecían distintos tipos de ayudas. De todas maneras, en términos generales las intervenciones parecen ser más bien en los extremos: al solicitar las tareas y al evaluarlas, y no de forma integrada con los contenidos de las materias. A su vez, las palabras de una de las entrevistadas nos advierten sobre un posible efecto de la inclusión de la alfabetización académica como unidad curricular: «Sí, los orientamos (a los estudiantes). Pero ahora con el nuevo plan está alfabetización académica, ellos se encargan, ¿no?».

Cuando fueron consultados con respecto a su papel en la alfabetización

académica, los entrevistados coincidieron en que ese rol es más bien de apoyo o subsidiario. A modo de ejemplo, una entrevistada manifestó: «... no sé si debería participar como una cuestión obligatoria, pero podría contribuir». Otro sostuvo: «Si me lo piden estoy a la orden, yo... en eso sí. Digo, te digo si me lo piden, porque en realidad ha quedado a cargo de otro compañero, ¿no?». Esto pone de manifiesto, entre otros aspectos, la necesidad de sensibilizar y formar a los docentes en estos temas. A juicio de los entrevistados, algunas características de quienes deberían desempeñarse en alfabetización académica son: conocer la universidad y la realidad de los estudiantes, tener formación pedagógica, metodológica y en tecnologías de la información y comunicación, ser investigador o tener formación lingüística. En resumen, los docentes —particularmente los de primero— plantearon la idea del déficit que traen sus alumnos de secundaria así como diversas expectativas con respecto a la incorporación de la alfabetización académica que van más allá de lo que lo que dice el plan de estudios. Si bien relataron algunas experiencias de apoyo a sus alumnos en las tareas de lectura y escritura —aunque predominó el estilo que Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) denominan intervención periférica—, no se visualizaron a sí mismos con un rol protagónico en la propuesta, y tampoco establecieron una vinculación estrecha entre las actividades de lectura y escritura de sus alumnos y sus procesos de aprendizaje.

Consideraciones finales y recomendaciones

Los principales hallazgos de la investigación ponen en evidencia una distancia entre la propuesta curricular plasmada en el nuevo plan de estudios, en el que se incorpora la alfabetización académica, y las ideas de los profesores acerca del desempeño de sus alumnos en lectura y escritura.

En este sentido, las ideas manejadas por los docentes no se condicen con la perspectiva teórica que orienta el plan de estudios, lo que podría significar un desafío para la institución. Como resultado del análisis de los documentos institucionales, encontré que en el plan de 1987 (modificado en 1993) los asuntos relativos a la lectura y la escritura no están muy presentes. En cambio, en el plan aprobado en 2012 se incorpora la alfabetización académica, que es, en definitiva, una de las formas de abordar la lectura y la escritura en el nivel universitario. Por un lado, esto denota un interés institucional de ocuparse de estos temas, y por otro, resulta llamativo que, cuando profundicé sobre los fundamentos de la propuesta en las entrevistas a las responsables de la elaboración de este plan, encontré que varias de las informantes no estaban interiorizadas en los fundamentos teóricos de la alfabetización académica y la existencia de otras corrientes que tratan la temática de la lectura y la escritura en educación superior. De todas formas, cabe resaltar aquí la importancia de que se hayan incorporado estos asuntos en el diseño curricular, lo que representa un avance respecto del plan anterior. Lo que quiero destacar, entonces, es la importancia de la incorporación del tema en el nivel de las acciones promovidas institucionalmente, y las posibilidades que brinda la propuesta para realizar —eventualmente— adaptaciones en su implementación. Por otra parte, me interesa señalar algunos desajustes entre el papel que deberían cumplir los docentes de las distintas unidades curriculares en una propuesta como la que se realiza y las concepciones de los profesores entrevistados con respecto a las tareas de lectura y escritura de sus alumnos. Por supuesto, no hay una representación única acerca del desempeño del alumnado, y tampoco los estudiantes son vistos como un grupo homogéneo. Los docentes expresaron, además, la idea de que no son ellos quienes deben tener un papel protagónico a la hora de implementar la alfabetización

académica. Sin embargo, cuando los consulté sobre los apoyos que brindaban a sus alumnos en las tareas de lectura y escritura, relataron diferentes tipos de ayudas. De todas formas, esas acciones no son sistemáticas y en general no parecían estar entrelazadas con la enseñanza de los contenidos de las materias.

En este sentido, aunque en otra escala, los resultados se asemejan a los hallazgos obtenidos en la reciente investigación realizada en Argentina por Carlino y su equipo (Carlino, 2013; Carlino y otros, 2013), en la que se procuró conocer de qué modo los profesores de institutos de formación docente conciben las relaciones entre lectura, escritura, enseñanza y aprendizaje de los contenidos de sus materias. Allí se analiza lo que los docentes dicen que hacen para apoyar a los estudiantes en las tareas de producción y comprensión textual. Los resultados de esa investigación revelaron el predominio de la inclusión «periférica» del trabajo con la lectura y la escritura, ya que los docentes manifestaron intervenir en los extremos: para solicitar las tareas y para calificarlas. Esos hallazgos, a juicio del equipo investigador, indican que, si bien las actividades de lectura y escritura están presentes en las asignaturas, reciben un tratamiento marginal o inadecuado si se espera promover su aprendizaje como prácticas de estudio específicas de cada disciplina. A su vez, en esa investigación se encontró que las acciones predominantes a nivel institucional son los talleres de lectura y escritura separados del resto de la enseñanza, y que los docentes de las demás materias tienden a depositar en esos espacios la responsabilidad sobre los modos en que se lee y se escribe. De alguna manera, esa tensión también quedó sugerida en los discursos de algunos docentes que entrevisté, cuando aclararon que con la implementación de la alfabetización académica serían los profesores de esa unidad curricular los responsables de apoyar a sus alumnos en las tareas de lectura y escritura. En este sentido, si bien aludieron a la importancia de colaborar en ese espacio, se ubicaron siempre en un lugar subsidiario o de apoyo. Como recomendación, destaco entonces la importancia de formar a los docentes acerca de las diferentes modalidades de enseñanza de lectura y escritura académicas, de modo de orientarlos con respecto a su posible papel en el diseño e implementación de estrategias que ayuden a sus estudiantes a leer y escribir de acuerdo a los requisitos que demanda la universidad. De esta forma, se contribuiría a evitar el riesgo de que atribuyan al equipo responsable de la unidad curricular que se encargará de la alfabetización académica en el nuevo plan la responsabilidad casi exclusiva de llevar adelante esa tarea.

En definitiva, en esta investigación analicé, por un lado, el diseño curricular y, por otro, el discurso de los docentes acerca del desempeño de sus estudiantes. En cuanto a las reflexiones de los profesores sobre las tareas de lectura y escritura que proponen a sus alumnos, estas contribuyeron a perfilar de una manera más clara sus ideas o conceptos sobre los estudiantes que las realizan. Por supuesto, son muchos los asuntos susceptibles de ser investigados en relación con este tema; en tal sentido, el estudio de las prácticas concretas de los profesores y, especialmente, de las consignas de tareas en tanto textos de enseñanza son aspectos complementarios que sería provechoso indagar en futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

BAJTÍN, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BARCO, S. y LIZARRITURRI, S. (2005). *Producción y comprensión de textos en la Universidad*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.

BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1998). *El nivel educativo sube: Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata.

BERMÚDEZ, N. (2009). Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado. En E. NARVAJA de ARNOUX (dir.): *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 34-61). Buenos Aires: Santiago Arcos.

BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

— (dir.) (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105-136. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583>.

DI STEFANO, M. y PEREIRA, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. CARLINO (coord.): *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad* (pp. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida.

DI STEFANO, M., PEREIRA, M. C. y PIPKIN, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes. *Signo & Seña. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior* (16), 119-135.

ESCUELA UNIVERSITARIA DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS AFINES (1993). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Bibliotecología*. Recuperado del sitio web de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines, en http://www.eubca.edu.uy/ensenanza/licenciatura_en_bibliotecologia_plan_de_estudios.php.

— (2012). *Plan de estudios para las carreras de grado de la EUBCA: Licenciatura en Bibliotecología y Licenciatura en Archivología*. Recuperado de <http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/ensenanza/Plan%20Estudios%20EUBCA.pdf>.

— (n. d.). *Malla curricular de la Licenciatura en Bibliotecología*. Recuperado del sitio web de la Facultad de Información y Comunicación, en http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/malla%20curricular%20bibliotecologia_0.pdf.

FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata-Fundación Paideia Galiza.

GIL PASCUAL, J. (2011). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: UNED.

MAKUC, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41 (68), 403-422. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>.

OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.



Foto: Valeria Obregon

Susana Kanovich

Licenciada en Ciencias Biológicas, Magíster en Educación. Profesora Adjunta.
susykan@cup.edu.uy

Carol Guilleminot

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Bibliotecología y del Profesorado de Literatura.
cguilleminot@cup.edu.uy

Sofía Rasnik

Dra. en Derecho y Ciencias Sociales, Prof. de Educación Cívica, Sociología y Derecho. Asistente.
srasnik@cup.edu.uy

Alejandra Suárez

Tecnólogo universitario en Tecnologías de la imagen fotográfica. Asistente.
asuarez@cup.edu.uy

Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Sede Paysandú-CENUR Litoral Norte, Universidad de la República. Uruguay.

Citación recomendada

KANOVICH, Susana; GUILLEMINOT, Carol; RASNIK, Sofía; SUÁREZ, Alejandra (2016). «Pósteres como estrategia de alfabetización académica». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

Pósteres como estrategia de alfabetización académica

Posters as a strategy of academic literacy

Resumen

Con el fin de propiciar la inmersión temprana de los estudiantes en la cultura científica y contribuir al mejoramiento de sus competencias para la comunicación del conocimiento disciplinar, se estimuló su participación activa en situaciones discursivas propias del ámbito académico. Para eso se crearon espacios de trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, en los que se elaboraron pósteres sobre experiencias realizadas en la universidad para su presentación en eventos académicos.

Se realizaron dos ciclos de investigación-acción, en 2013 y 2015, en el Centro Universitario de Paysandú. El primer ciclo consistió en el acompañamiento docente a estudiantes de diversas carreras mediante talleres presenciales y seguimiento virtual, trabajándose en la revisión y reescritura de los resúmenes presentados, así como en el diseño y en los textos a incorporar a los pósteres. Este ciclo permitió identificar la necesidad de involucrar a un docente de la disciplina que oriente a cada grupo. Asimismo, posibilitó detectar el interés de egresados recientes y docentes noveles en participar. Estos aspectos se tomaron en cuenta en la segunda edición, en la que también se incorporaron nuevos recursos y herramientas.

Las experiencias realizadas promovieron el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo y la interacción entre diferentes actores. Una evaluación participativa permitió constatar el carácter formativo del proceso, en el doble sentido de habilitar la profundización en los contenidos disciplinares y acercar a los estudiantes a la especificidad del discurso disciplinar.

Palabras claves:

alfabetización académica, póster, investigación-acción, educación superior.

Abstract

In order to facilitate the early immersion of students in the scientific culture and contribute to improving their aptitudes to communicate disciplinary knowledge, it was encouraged their active participation in academic discursive situations. With that aim, joint working spaces were created for students and teachers to create posters about experiences carried out in the university, to be presented in academic events.

Two action-researches were created, in 2013 and 2015, at the Paysandú University Center. The first cycle consisted of teachers' accompaniment to students from different careers, through both face-to-face workshops and virtual monitoring. The activities focused on the reviewing and rewriting of the presented summaries, as well as on the texts to be included on the posters and their graphic designs. This cycle underscored the necessity to involve teachers from the specific disciplines to support each group. Moreover, it also underscored the willingness of recent graduates and new teaches to participate in the project. These aspects were taken into account for the second cycle, in which new resources and tools were incorporated as well.

These two experiences encouraged the active learning, collaborative work and interaction among different actors. The participative evaluation underscored the formative role of the process for enabling participants to deepen the study of the specific disciplinary contents as well as exposing students to the particularities of the disciplinary discourse.

Keywords:
academic literacy, poster, action research, higher education.

Introducción

Entre las actividades que desarrolla la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) del Centro Universitario de Paysandú (CUP) destacan las intervenciones que se realizan con el fin de ayudar a los estudiantes a superar las dificultades de comprensión y producción de textos, que obstaculizan el acceso al conocimiento disciplinar y empobrecen el desempeño académico. Marucco (2004) y Carlino (2005a) han señalado que si bien los docentes universitarios suelen atribuir estas dificultades al déficit formativo de los niveles escolares precedentes, estas debilidades no expresan el problema en toda su complejidad. Carlino sostiene que en el nivel superior los textos muchas veces son portadores de polémicas internas del mundo académico y de líneas de pensamiento que los estudiantes desconocen. Además, cuando los estudiantes inician la universidad se enfrentan al aprendizaje de prácticas letradas nuevas, propias de una disciplina que, como práctica social, se desarrolla a partir del uso de textos (Morales y Cassany, 2008). Sin embargo, según estos autores, la enseñanza formal de la lectura y la escritura de los géneros textuales particulares de cada área no suele desarrollarse, ni todos los docentes en la formación superior son conscientes de su necesidad y conveniencia. La lectura y la escritura son consideradas herramientas fundamentales para comprender, pensar, integrar y desarrollar nuevo conocimiento (Carlino, 2005a), y para constituirse en miembro activo y participativo de una comunidad profesional (Morales y Cassany, 2008; Parodi, 2008), por lo

que su enseñanza debería ocupar un lugar central en la formación universitaria. Desde esta perspectiva se han propuesto en América Latina, en forma creciente en la última década, distintas intervenciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas (Marucco, 2004; Carlino, 2005a y 2013, Morales y Cassany, 2008; Moyano, 2010; Padilla, Douglas y López, 2010; Natale, 2013; Castro y Sánchez, 2015), con el propósito de ayudar al estudiante en el proceso de construirse como miembro de una comunidad disciplinar. En este sentido, se ha definido la alfabetización académica como el «... proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia» (Carlino, 2013: 370). Para alcanzar estos objetivos, la autora propone un enfoque no remedial, prolongado en el tiempo y que incluya todas las disciplinas y ciclos educativos, por lo que habla de *alfabetizaciones académicas*, responsabilizando de ellas a todos los docentes en el transcurso de la formación universitaria. Dado que el lenguaje varía en cada ámbito de formación, la educación superior debería hacerse cargo de acompañar a los estudiantes en el proceso de inmersión en las prácticas discursivas específicas, lo que implica enseñar las particularidades de los textos de cada materia, identificar los

géneros textuales propios y brindar oportunidades para ejercitarlos, proponiendo a los estudiantes actividades de producción y comprensión textual durante todo el trayecto universitario (Carlino, 2013). Diferentes actividades se han propuesto persiguiendo estos objetivos, algunas de las cuales se desarrollaron dentro del aula (Carlino, 2005a; Navarro y Revel Chion, 2013) y otras en espacios alternativos como jornadas abiertas a la comunidad universitaria generadas para la presentación de ponencias estudiantiles (Carlino 2005b; Padilla y Carlino, 2010; Padilla, Douglas y López, 2010). En este último escenario las autoras proponen como proyecto didáctico la intervención docente en la orientación de la escritura de ponencias para ser presentadas en un evento académico, fundamentando que la escritura de este género tiene un importante valor cognitivo, epistémico y discursivo para quien la realiza. Como valor cognitivo se destaca el hecho de que a partir de la elección de un tema concreto el estudiante deba pensar sobre los contenidos a trabajar, para comunicar a otros de la forma más clara posible los conocimientos obtenidos. Para ello deberá vincular, jerarquizar y sintetizar conceptos, mostrar datos, hipótesis, establecer conclusiones. Además, cuando los estudiantes realizan producciones escritas para ponencias, lo hacen para una situación real de comunicación, lo que implica que el material sea revisado para que la escritura privada se transforme en pública y se consideren el contexto y los destinatarios que leerán y escucharán el trabajo. Como expresa Carlino (2005b), esto permite que quien escribe se descen-tre de su punto de vista y tenga en cuenta la perspectiva del otro. A su

vez, en la etapa oral de este tipo de trabajos académicos, el autor deberá fundamentar y argumentar su postura ante el público participante en el evento, que tendrá la oportunidad de interpelar su trabajo: El hecho mismo de la exposición ante un auditorio le da un carácter a la vez acabado y revisable, en tanto proceso de elaboración del conocimiento, por cuanto el propósito comunicativo de este proyecto de escritura culmina y se materializa en una audiencia real, en donde su destinatario ya no es solamente el profesor ni su objetivo, solo aprobar la asignatura. (Padilla y Carlino, 2010: 162) En el mismo sentido, consideramos importante que los estudiantes de nuestro centro universitario tengan la oportunidad de tener un contacto temprano y una participación activa en instancias de tipo académico, que no son muy frecuentes en nuestro medio y a las que no suelen concurrir o, cuando lo hacen, lo hacen en el papel de espectadores. Atendiendo esta situación, nos hemos planteado la posibilidad de crear espacios específicos en diferentes eventos que se realizan en el medio y ofrecerles apoyo para participar. Con ese objetivo se desarrolló una experiencia de investigación-acción, que contó con un primer ciclo en 2013 y otro en 2015, que focaliza en el acompañamiento a estudiantes para la elaboración de pósteres y su presentación en eventos académicos. El póster como género científico (Moyano, 2001), también denominado mural o cartel, tiene por finalidad exponer en un congreso los resultados de una investigación completa o sus resultados preliminares. Constituye un género cada vez más utilizado para la comunicación de conocimiento científico debido a la magnitud de algunos eventos académicos y por el hecho de que las presentaciones orales se reservan a los autores más reconocidos en cada área (Guardiola, 2010). Según dicha autora no debe ser considerado como de segunda fila, sino que en muchas ocasiones el póster recoge algunos de los

aportes más interesantes de un congreso sin la fugacidad característica de las presentaciones orales. Además, su permanencia durante el evento permite establecer una comunicación directa con los autores y profundizar el intercambio. Por otra parte, la presentación en formato póster supone para el estudiante una presión menor que la exposición oral en público, a la vez que favorece una actitud autónoma y activa en el espectador. Canales y Schmal (2013) han propuesto el uso de pósteres como herramienta didáctica para promover habilidades relevantes en la formación profesional de los estudiantes como competencias de comunicación, manejo de recursos bibliográficos, selección y síntesis de información, pensamiento crítico, trabajo colaborativo, entre otras. A su vez, la combinación del lenguaje textual y de la imagen característica de un póster ayuda a captar el interés y a recordar, enriquece la comprensión y profundiza la interpretación. Debido a que se encuentra estimulado y familiarizado con el lenguaje multimedial, el estudiante suele estar más predispuesto al uso de este formato de comunicación, lo que favorece su participación e involucramiento en la propuesta.

Desarrollo de la experiencia

Constituyen antecedentes de esta experiencia las acciones desarrolladas por la UAE para posibilitar la presentación de pósteres elaborados por estudiantes en las Jornadas Regionales sobre la Formación en Docencia Universitaria (Montevideo, 2011) y en el VI Encuentro de Tutorías (Montevideo, 2012). Ambas experiencias fueron consideradas formativas ya que los estudiantes debieron reflexionar sobre sus vivencias, escribirlas, repensarlas, discutir las y evaluarlas. Por otra parte, la UAE y el Instituto de Formación Docente de Paysandú (IFD) vienen desarrollando desde el año 2009 un trabajo conjunto con relación a la alfabetización académica

(Kanovich, Grattarola y Rasnik, 2015). Se trata de un proyecto interinstitucional en el que se han organizado instancias de formación docente y se ha creado un grupo de estudio que constituye un espacio para la profundización teórica, la reflexión y el intercambio de saberes y experiencias sobre el tema. En ese marco, que promueve la superación de las dificultades de comprensión y producción de textos académicos y focaliza en la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje, se implementó una experiencia de acompañamiento en la elaboración de pósteres para presentar en eventos científicos. Se desarrolló mediante ciclos de investigación-acción, en los que de modo sistemático se tomaron las prácticas propias como objeto de estudio para generar nuevos conocimientos que permitieran mejorar futuras intervenciones. El primer ciclo se llevó a cabo en el marco del coloquio Desafíos de la Educación Científica (CUP, 2013) y propuso la creación de un espacio de trabajo conjunto entre docentes y estudiantes que culminase con la presentación de pósteres sobre experiencias enriquecedoras en educación superior. Participaron 17 estudiantes, 17 docentes y 7 egresados provenientes de las áreas Ciencias de la Salud (Educación Física, Laboratorio Clínico, Fisioterapia) y Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (Química, Tecnólogo Químico). Se conformó un grupo de siete docentes de diversos ámbitos disciplinares, provenientes del IFD y del CUP, en su mayoría vinculados al Grupo de Estudio Interinstitucional sobre Alfabetización Académica, que actuaron como facilitadores de los talleres. Se desarrollaron tres talleres presenciales y se realizó un acompañamiento virtual que aportó continuidad y retroalimentación al trabajo de los participantes. La impresión de los pósteres estuvo a cargo de la UAE, contando con finan-

ciación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación. En el coloquio se destinó un horario a la presentación de los pósteres, en el que los autores respondieron consultas del público y ampliaron la información. Además, los resúmenes y pósteres fueron integrados en una publicación digital en formato *e-book* compilada por docentes de la UAE con registro de ISBN (Guilleminot, Kanovich, Suárez, 2013).

El segundo ciclo de investigación-acción fue realizado en el marco del IV Encuentro de Investigadores del Norte y I Encuentro Binacional de Investigadores de la Red de Instituciones de Educación Terciaria del Río Uruguay (CUP, 2015). En esta ocasión la convocatoria amplió el perfil de los destinatarios a estudiantes, docentes o recientes egresados, ya que en el ciclo anterior se había percibido el interés de todos los actores universitarios. Se requirió que cada grupo contara con el apoyo de un docente del área disciplinar correspondiente a la temática del póster (que llamamos orientador disciplinar), atendiendo a la experiencia anterior, en la que se visualizó como una necesidad el respaldo de esa mirada específica. Respondieron ocho docentes, cuatro egresadas y tres estudiantes del Área Ciencias de la Salud (Laboratorio Clínico, Imagenología, Salud Ocupacional, Ciclo Inicial Optativo, Escuela Binacional de Obstetricia y Psicología).

En el caso de los docentes, cinco actuaron como orientadores disciplinares, dos presentaron sus propios pósteres y un docente actuó en ambos roles. El equipo responsable de la propuesta se conformó con las cuatro docentes integrantes de la UAE. Se realizaron cuatro talleres, uno más que en el ciclo anterior, y se realizó un seguimiento virtual mediante una herramienta de trabajo colaborativo en línea.

Los talleres

En ambos ciclos, la convocatoria a participar incluyó el requisito de presentar un resumen sobre un proyecto de investigación, extensión u otro, ofreciéndose apoyo para iniciar un proceso de revisión del proyecto y acompañar la escritura y el diseño de los pósteres.

En el primer taller se analizaron los resúmenes elaborados por cada equipo, revisando y reflexionando sobre qué y cómo se escribió. Se sugirió la reelaboración de los textos con la finalidad de alcanzar una versión que contemplase las características consensuadas por la comunidad científica para dicho género y los requisitos del comité académico del evento. Se expusieron las pautas básicas de una comunicación científica y se entregó material bibliográfico sobre resúmenes y pósteres.

En el segundo ciclo también se diseñaron y entregaron listas de cotejo para la autoevaluación de los resúmenes y pósteres tomando en cuenta las grillas para evaluación utilizadas en un trabajo con pósteres realizado en Facultad de Medicina (Márquez y Turell, 2014).

Luego de la aceptación de los resúmenes por el comité académico, se realizó un segundo taller con la consigna de acudir con los textos e imágenes que se incluirían en el póster. Durante este taller, se explicaron las pautas para la elaboración de los pósteres (tamaño, orientación, formato de entrega, secciones que suele incluir, normas para realizar citas bibliográficas y recomendaciones para definir los títulos) y se entregó material con criterios para el diseño, además de exhibirse pósteres realizados en oportunidades anteriores.

El equipo docente sugirió programas informáticos y entregó plantillas digitales que fueron utilizadas como base. Se trabajó luego en la selección de colores, tipografía e imágenes y en la organización de los contenidos para comunicar las ideas de forma clara, acorde al uso de cada comunidad académica.

En el último taller se realizaron ajustes en el diseño, promoviendo el intercambio de opiniones entre todos. Al finalizar los talleres se aplicaron cuestionarios de evaluación, los que en el segundo ciclo fueron diseñados en forma diferenciada para autores, orientadores disciplinares y para el equipo responsable de la propuesta.

Encuentro con el comité académico

En el segundo ciclo de la experiencia se realizó un nuevo taller en el que cada grupo presentó su trabajo ante dos científicos de larga trayectoria y experiencia en eventos académicos (representantes del comité académico del encuentro) y al resto de sus compañeros. En esta instancia, los equipos comunicaron los contenidos del póster, respondieron preguntas y tuvieron oportunidad de recibir comentarios y sugerencias que les permitieron mejorar los trabajos, a la vez que se convirtió en un ensayo para el día de la presentación real.

Seguimiento virtual

En paralelo a los talleres se realizó un seguimiento en línea del trabajo de los equipos. En el primer ciclo se utilizó el correo electrónico, mientras que en el segundo se utilizó la herramienta Documentos de Google, por considerarse más adecuada para acompañar el proceso y colaborar en las sucesivas revisiones. Por su carácter sincrónico, esta herramienta permite el encuentro en línea de los participantes, el orientador disciplinar y el equipo responsable de los talleres, además de una visualización de los cambios que se van produciendo en el documento. Parte del seguimiento se dedicó a la revisión y reescritura de los textos atendiendo aspectos gramaticales y disciplinares así como al uso del lenguaje en una comunicación dirigida a un público amplio. Fue explicitado a los participantes el sentido de estas

acciones, no como una mera corrección, sino como una permanente negociación de significados. También se trabajó en la mejora de la presentación gráfica del póster, considerando aspectos de composición y de calidad de las imágenes.

Evaluación de los participantes

De la evaluación surge que los estudiantes, egresados y algunos de los docentes participantes no habían actuado antes como autores en un evento académico. Las principales motivaciones para participar fueron la posibilidad de compartir la experiencia y aprender. Los orientadores disciplinares mencionaron su interés en acompañar a los estudiantes y transitar una nueva experiencia de tutoría. Los participantes coincidieron en que los talleres aportaron a su formación y afirmaron que en el proceso surgieron nuevas ideas, que escribir los ayudó a pensar y que la necesidad de revisar y reescribir permitió jerarquizar contenidos y mejorar la calidad del trabajo. También expresaron que estos procesos permitieron enfocar los trabajos desde otro punto de vista y comprender más profundamente los contenidos disciplinares: «visualizar diferentes perspectivas sobre la investigación», «profundizar en mi tema», «me obligó a realizar una puesta a punto».

El carácter formativo también fue visualizado por los orientadores disciplinares: «impulsó a los estudiantes a presentarse a la convocatoria», «brindó herramientas para la elaboración de resúmenes y nociones de diseño». Además destacaron la oportunidad de interacción y la participación en un evento académico: «aprenden, interactúan, socializan, aumenta su autoestima, crecen como futuros profesionales».

Tanto estudiantes como egresados señalaron que en la mayoría de las carreras «no hay ningún espacio donde enseñen a elaborar un póster» y que los estudiantes no suelen participar en eventos académicos.

Todos los participantes valoraron el trabajo en grupos reducidos, que permiten tener un contacto más cercano entre quienes enseñan y quienes aprenden. Fueron varias las referencias a los aspectos subjetivos que inciden en la motivación y el desempeño: «me sentí seguro del trabajo que estaba llevando a cabo tras cada instancia», «fueron talleres personalizados», «nos sentimos muy acompañados, guiados, motivados».

Una participante que no pudo asistir a todos los talleres dijo que se sintió «integrada al grupo y muy acompañada», valorando especialmente el seguimiento virtual. La presentación pública del póster fue considerada una instancia interesante para dar a conocer sus trabajos, se destacaron la riqueza del intercambio de experiencias y el factor motivador que puede representar para quienes asistieron en carácter de espectadores. Todos los orientadores disciplinares señalaron que se trata de una instancia «valiosa» para investigadores «jóvenes y no tanto», porque ayuda a «perder miedos», «poder mostrarse» y «dar explicaciones». En general, «las presentaciones que se realizan son tesis para recibirse y solo se presentan al tribunal», razón por la cual entienden que sería útil que estas experiencias se realicen tempranamente en el transcurso de las carreras.

Conclusiones y sugerencias para el mejoramiento de la propuesta

Los espacios creados en el desarrollo de esta experiencia fueron valiosos para la comunidad universitaria local y cumplieron los objetivos de propiciar la inmersión temprana de los participantes en la cultura científica y de brindarles la oportunidad de participar en forma activa en una situación discursiva propia del ámbito académico. Los resúmenes presentados en el primer ciclo por todos los estudiantes y egresados correspondían a tesinas o tesis de grado. En parte, esto podría

explicarse por la escasa actividad de investigación que se desarrolla durante los estudios de grado en estas áreas, siendo el trabajo final de carrera la primera experiencia de este tipo. Es posible que a eso se deba el interés de los egresados recientes y los docentes noveles en presentar sus producciones académicas.

Por ese motivo, en la segunda edición la invitación se amplió a todos los actores universitarios; el resultado fue que la mayoría de los que se interesaron fueron docentes y egresados, algunos de los cuales manifestaron que nunca habían participado en eventos académicos. Parece necesario mantener esta convocatoria amplia en el futuro.

A diferencia de otras experiencias realizadas con objetivos similares (Carlino, 2005b; Padilla y Carlino, 2010; Padilla, Douglas y López, 2010), este espacio se insertó en eventos de la comunidad universitaria a los que asistían expertos académicos para compartir sus producciones, por lo que el impacto en los participantes tuvo el doble sentido de acercarlos a una instancia real de intercambio académico y situarlos en el rol de autores en el espacio creado para la presentación de pósteres.

El acompañamiento en la elaboración de los pósteres y la permanente retroalimentación, tanto en las instancias presenciales como en las de seguimiento virtual, fue una experiencia formativa que brindó la oportunidad de visualizar la escritura como un proceso recursivo, tendió a mejorar las capacidades discursivas de los participantes y permitió enseñar las características de un género de comunicación académica, además de habilitar la profundización de los aprendizajes sobre el contenido disciplinar correspondiente a cada grupo. La modalidad de tutoría virtual desarrollada permitió extender el tiempo de trabajo conjunto, realizar el seguimiento de forma sincrónica y asincrónica, y visualizar la evolución del proceso y la participación en él de los distintos integrantes del grupo. En este sentido, consideramos que fue

una decisión acertada la adopción de una estrategia de escritura colaborativa mediante la herramienta Documentos de Google. Por otro lado, la experiencia contribuyó a una mayor integración y conocimiento mutuo entre estudiantes y con los docentes, además de habilitar el diálogo entre integrantes de carreras y disciplinas diferentes. En el proceso también se generaron antecedentes personales para ser incluidos como méritos en el currículum vitae, lo que constituye un nuevo elemento motivador para los participantes. En la primera edición, el intento de integrar contenidos disciplinares con la enseñanza de las prácticas discursivas específicas del campo académico tuvo mayor logro y generó una experiencia más rica en los casos en que un docente de la disciplina se involucró en la propuesta, ya sea porque se presentó con el grupo de estudiantes, porque coincidió que en el equipo docente orientador había un representante de dicha área o porque, como sucedió en algunos casos, se solicitó a docentes de la disciplina que guiaran a sus estudiantes en la mejora de la integración del contenido disciplinar a los textos. Esto reafirma la idea de que este tipo de experiencia debe ser realizada en el seno de una asignatura, o que un docente de la disciplina debe formar parte del equipo facilitador de los talleres, ya que «el alcance de un taller está restringido por la experiencia de quien lo imparte como practicante de una determinada cultura académica» (Carlino, 2013). En este sentido, es pertinente considerar los aportes de Braidot, Moyano, Natale y Roitter (2008), que sostienen que la enseñanza de los géneros académicos y científicos en la universidad debe ser el resultado del trabajo compartido entre los profesores de lengua y los de las disciplinas

específicas de las diferentes carreras. Este es otro de los aspectos que se tomaron en cuenta para planificar la propuesta en el segundo ciclo, en el que los docentes responsables de los talleres continuaron a cargo de los aspectos generales vinculados al lenguaje y se requirió que cada grupo contara con un orientador disciplinar. La importancia de dicha figura fue reafirmada en la experiencia, dado que incorporó al trabajo la mirada específica de un docente del área de conocimiento de cada póster. Si bien el involucramiento de los orientadores disciplinares con el trabajo de los grupos fue heterogéneo, en los casos en que se logró un fuerte compromiso con el proceso su participación significó un valioso apoyo para el equipo responsable de la experiencia, otorgando mayor seguridad en cuanto al manejo del saber, el vocabulario y las convenciones propias de la disciplina. Para futuras ediciones se propone realizar un encuentro con los orientadores antes de los talleres para compartir las bases conceptuales que sostienen la intervención, explicitar cuál es el rol que se espera que desarrollen y la importancia de su participación. Pensamos que este intercambio aportará herramientas para involucrarse en el proceso de una forma más activa y orientada a los objetivos de la propuesta y ayudará a comprender su responsabilidad como docente en el acercamiento de los estudiantes a las prácticas discursivas propias de su ámbito disciplinar. De esta manera, la experiencia contribuiría al desarrollo profesional de los orientadores disciplinares, extendiendo los alcances de la propuesta. Consideramos de gran valor los aportes y cuestionamientos de los integrantes del comité académico en el encuentro del segundo ciclo, pues permitieron repensar los tra-

bajos y constituyeron una instancia preparatoria de la presentación en el evento. Apreciamos también las experiencias en sentidos más amplios, ya que se generaron nuevos escenarios de trabajo (talleres presenciales, seguimiento virtual, espacio en los eventos científicos, elaboración de *e-book*), en los que se ensayaron diferentes formas de enseñar y aprender, abandonando los papeles de «transmisor de saberes» y «receptor auditivo» en los que habitualmente se sitúan docentes y estudiantes respectivamente. Por el contrario, los estudiantes adquirieron protagonismo, tomaron la palabra y se hicieron cargo de su propia formación, avanzando en el camino hacia su autonomía. En este sentido, coincidimos con los resultados de una experiencia realizada en la Universidad Complutense de Madrid, en la que estudiantes de pregrado en Ciencias de la Salud, con la tutorización de un profesor, debían presentar sus trabajos en modalidad oral o de póster en una jornada de investigación. Si bien el principal objetivo era desarrollar en los alumnos habilidades comunicativas en el ámbito de la investigación científica, los autores también valoran la oportunidad para el estudiante de convertirse en protagonista de su formación, de mejorar el uso de nuevas tecnologías, de participar en un encuentro multidisciplinar que promueve una actitud abierta, activa, crítica y constructiva (Arráez-Aybar y otros, 2008). Finalmente queremos señalar que, además de ejercitar el aprendizaje activo, esta experiencia permitió vivenciar el aprendizaje colaborativo y fortaleció la interacción entre pares, y entre estudiantes y docentes, pilares de lo que debería ser cualquier propuesta pedagógica universitaria.

Referencias bibliográficas

ARRAÉZ-AYBAR, L. A. y otros (2008). Adquisición de competencias transversales en alumnos de pregrado de Ciencias de la Salud en la Universidad Complutense: una experiencia positiva. *Educ. Méd.*, 11 (3), 169-177. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000300009&lng=es&nrm=iso>. [Consultado el 7 de diciembre de 2015]

BRAIDOT, N. B.; MOYANO, E.; NATALE, L. y ROITTER, S. (2008). Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. En *Trabajos Completos, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*. Salta: EUNSA.

CANALES, T. y SCHMAL, R. (2013). Trabajando con pósteres: una herramienta para el desarrollo de habilidades de comunicación en la educación de pregrado. *Formación Universitaria*, 6 (1), 41-52. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062013000100006&lng=es&tlng=es>. 10.4067/S0718-50062013000100006. [Consultado el 1 de febrero de 2016]

CARLINO, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

— (2005b). Enseñar no solo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 3 (3), 207-229.

— (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

CASTRO AZUARA, M. C. y SÁNCHEZ CAMARGO, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200004&lng=es&tlng=es. [Consultado el 14 de enero de 2016]

GUARDIOLA, E. (2010). El póster científico. En SERÉS, E; ROSICH, L. y BOSCH F. (coords.). *Presentaciones orales en biomedicina. Aspectos a tener en cuenta para mejorar la comunicación*. Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve n.º 20. Barcelona: Fundación Dr. Antonio Esteve, pp. 85-102.

GUILLEMINOT, C.; KANOVICH, S. y SUÁREZ, A. (2013). *Experiencias enriquecedoras en educación superior: Resúmenes y pósteres presentados en el coloquio «Desafíos de la Educación Científica*. [en línea]. Disponible en: <http://www.cup.edu.uy/jdownloads/Documentos/experiencias_enriquecedoras_en_educacion_superior_e-book.pdf> [Consultado el 10 de agosto de 2015].

KANOVICH, S.; GRATTAROLA, S. y RASNIK, S. (2015). La riqueza del encuentro interinstitucional en la educación superior en Paysandú. En GRATTAROLA, S. *II Jornadas de Reflexión Académica. La educación uruguaya: experiencias y debates actuales. Desde el compromiso profesional, una mirada rigurosa sobre la práctica*. (pp. 266-271). Montevideo: Consejo de Formación en Educación.

MÁRQUEZ, D. y TURELL, M. (2014). Elaboración de instrumentos para evaluar pósters y resúmenes en trabajo de campo 2013. En BRAIDA, J. y RUÉTALO, R. (coords.). *La salud andando en el territorio: extensión e investigación en el medio Facultad de Medicina, Udelar* (pp. 215-233). Montevideo: Udelar.

MARUCCO, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. En CARLINO, P. (coord.). *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad* (pp. 59-76). Buenos Aires: Ed. Asociación Internacional de Lectura.

MORALES, O. y CASSANY, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf [Consultado el 28 de diciembre de 2015]

MOYANO, E. (2001). Una clasificación de géneros científicos. XIX Congreso AESLA: 1-9. [En línea] Consultado el 12 de enero 2016 <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/Clasificacion%20de%20generos%20MOYANO.pdf>

— (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43 (74), 465-488.

NATALE, L. (2013). *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.



Foto: Gokan Okur

Los formatos interrogativos en las aulas universitarias

Questions in university classrooms

Patrizia Coscia

Magíster en Enseñanza Universitaria.
Ingeniera Agrónoma.
Prof. Adj. en la Facultad de Veterinaria.
Universidad de la República, Uruguay.

pcoscia@fagro.edu.uy

Citación recomendada

COSCIA, Patrizia (2016).
«Los formatos interrogativos en las aulas universitarias».
En: InterCambios, Vol. 3,
nº1.

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar algunos de los resultados obtenidos en la investigación realizada como parte de los requisitos para obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Se centra en el estudio del tipo y la preponderancia de los formatos interrogativos que emplean los docentes y los estudiantes en las clases teóricas y prácticas de un curso de segundo año de la carrera de Ingeniería Agronómica (Udelar). La metodología es de corte cualitativo, de tipo inductivo y exploratorio. La perspectiva teórica en la que se sustenta tiene dos ejes principales: la etnografía de la comunicación y el constructivismo social. El análisis se desarrolló a partir de la observación, grabación y transcripción de las clases y permitió identificar los formatos interrogativos que se utilizan en las clases observadas y su función como generadores de eventos interactivos y de un clima de clase favorables para potenciar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Palabras claves:

enseñanza universitaria, interacción verbal, preguntas, formas de negociación de significados.

Abstract

The purpose of this paper is to present some results of the research carried out to obtain the degree of Master in University Teaching within the Specialization and Master's Program in University Teaching of the Social Thematic Area and the Sectoral Teaching Commission at the Universidad de la República (Udelar), Uruguay. It focuses on the study of the type and prevalence of the questions asked by teachers and students in the lectures and practical sessions in a second year course of the Agronomic Engineering career (Udelar). The methodology is qualitative, inductive and exploratory. The theoretical perspective in which it is based has two main axes: ethnography of speech and social constructivism. The analysis was developed from observation, recording and transcription of the lessons and allowed us to identify the types of questions used, their function as generators of interactive events and as creators of a favourable climate to enhance the teaching and learning processes.

Keywords:

university education, communicative interaction, questions, forms of negotiating meanings.

Introducción

Los mecanismos interactivos que se ponen en juego en el aula definen la relación docente–estudiante, por lo que el estudio de las estructuras interactivas que usan los docentes y los estudiantes permite ampliar el conocimiento de los procesos de enseñar y de aprender. Así lo afirman, entre otros autores, Coll y Edwards (2006: 9), al decir: «el análisis del discurso educacional y más concretamente del habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mejor comprensión de por qué y cómo aprenden los alumnos y de por qué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida este aprendizaje». En Uruguay se han realizado pocas investigaciones relativas a la interacción verbal, algunas de ellas en el contexto de la enseñanza primaria (Boces, 1994; Gabbiani, 2000; Torres y Bocés, 2000), otras en enseñanza primaria y secundaria (Gabbiani, 2006) y algunas otras en el nivel universitario, específicamente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (Orlando, 2006 y Gomes, 2010). El análisis de la interacción verbal, en este trabajo, no implica el estudio de las estructuras comunicativas aisladas, sino, precisamente, como componentes de la interacción, como generadoras del encuentro que acontece en el aula, ya que la interacción comunicativa es un factor determinante del clima de clase y, entonces también, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La investigación se llevó a cabo tomando como marco teórico de referencia, por un lado, el constructivismo social y, por otro, la etnografía de la comunicación. Coll y Onrubia (2001: 21) señalan que en la perspectiva socioconstructivista «los alumnos son los agentes y responsables últimos de la construcción de significados sobre los contenidos escolares que constituyen la esencia del aprendizaje escolar, pero también, y de manera inseparable que la construcción individual del conocimiento que llevan a cabo los alumnos está inserta en, y no puede disociarse de la construcción colectiva que llevan a cabo profesores y alumnos en su

entorno específico, culturalmente organizado y con características propias, que es el aula». En ese proceso de construcción individual y colectiva de significados, el lenguaje adquiere un papel fundamental, como instrumento de comunicación y negociación, sin duda, pero también como forma de representar esas construcciones y de otorgar sentido a las experiencias y actividades que se realizan. La etnografía de la comunicación se focaliza en el uso del lenguaje dentro de la vida social, intentando mantener la complejidad del lenguaje al integrar la forma y la función en el análisis. Estudia qué necesita saber un hablante para comunicarse correctamente en una situación comunicativa particular y cómo lo aprende. No solo busca dar cuenta de qué se dice, sino también de cuándo, dónde, por quién, a quién, de qué manera y en qué circunstancias. Un concepto destacado dentro de esta perspectiva es el de *competencia comunicativa*, que abarca el conocimiento y las expectativas de quién puede o no puede hablar en ciertas situaciones, cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, a quién es posible hablarle, cómo hablar con personas de distintos estatus y roles, cuáles son las conductas no verbales apropiadas en distintos contextos, cuáles son las rutinas para la toma de turnos, cómo solicitar y brindar información, cómo hacer pedidos y ofrecimientos o cómo negar ayuda o colaboración, cómo ejercer el poder, establecer disciplina, etc. (Saville-Troike, 1987: 661–662). Con este marco como referencia, la investigación intenta profundizar el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del estudio del tipo y la preponderancia de las preguntas de los docentes y de los estudiantes en la interacción que se establece en las clases observadas y del análisis de las respuestas o reacciones frente a las preguntas a lo largo de las secuencias en que aparecen.

Metodología

La investigación está planteada desde una perspectiva cualitativa, es de tipo inducti-

vo en tanto no pretende probar hipótesis sino realizar una interpretación de los datos que se obtienen, y exploratorio ya que el «problema» que se analiza no ha sido estudiado en profundidad en las aulas universitarias. La recolección de información se llevó a cabo en un curso del tramo inicial de la carrera, y en tanto no es uno de los primeros cursos de la carrera es posible asumir que los estudiantes ya se han familiarizado con las reglas (tácitas) que rigen la interacción comunicativa en las aulas universitarias. El curso tiene una duración de nueve semanas y se desarrolla a partir de cuatro clases semanales, dos teóricas (optativas) y dos prácticas (obligatorias), de una hora y media y dos horas de duración respectivamente. Las funciones principales de las clases teóricas son la jerarquización y transmisión de contenidos, mientras que en el caso de las clases prácticas la finalidad es la aplicación de conceptos a partir de la realización e interpretación de cálculos y gráficos, fundamentalmente. Las clases teóricas transcurren en un salón de tipo anfiteatro con el docente al frente y los estudiantes sentados en semicírculo. Asisten a estas clases aproximadamente 200 estudiantes al inicio del curso, pero el número va variando con el transcurrir del tiempo. Las clases prácticas, en cambio, se llevan a cabo en un salón organizado en mesas de trabajo (equipos) de seis a ocho estudiantes cada una, cuya conformación se mantiene durante todo el curso; a cada una se le asigna una localidad del país al inicio del curso. «Como resultado del trabajo semanal en el práctico, al finalizar el curso cada mesa ha realizado la caracterización agroclimática del sitio en estudio» (Cruz y otros, 2003). Hacia el final del curso se realiza una clase práctica especial, denominada «Recorrida del parque agrometeorológico», que transcurre en la estación agrometeorológica de la facultad, al aire libre. En este caso los estudiantes asisten en grupos de 10 a 12 integrantes que, acompañados por un docente,

observan y, en algunos casos, manipulan los instrumentos meteorológicos que conforman la estación. Los participantes en esta investigación son cuatro docentes (dos varones y dos mujeres) con más de 15 años de experiencia como docentes del curso en cuestión y aproximadamente 250 estudiantes. Se realizó la observación y grabación de nueve clases teóricas, cinco clases prácticas en el salón de clase y cuatro

clases prácticas en la estación agrometeorológica. El procesamiento de la información consistió en la transcripción y digitalización de las clases, el agregado de la información recogida en las «notas de campo», el análisis de la estructura de las clases, la identificación de los eventos de interacción, la selección de fragmentos que se ejemplifican como episodios y la identificación y categorización de los formatos inte-

rrogativos usados por los docentes y los estudiantes. Las claves de transcripción que se utilizaron se basan en el sistema de Jefferson (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). En los ejemplos los docentes se identifican como D1, D2, D3 y D4, y los estudiantes como EH (estudiante hombre) y EM (estudiante mujer).

Tabla 1. Claves de transcripción

CLAVE	SIGNIFICADO
(())	Comentario del analista
(–)	Expresión incomprensible
((...))	Trecho omitido
.	Pausa corta
..	Pausa media
...	Pausa larga
[	Superposición de turnos

Los formatos interrogativos

Los formatos interrogativos son la forma de intervención que aparece con mayor frecuencia en los eventos interactivos analizados. Esta forma de intervención resulta esencial para favorecer la participación y es efectiva tanto cuando es empleada por los docentes como cuando es usada por los estudiantes, ya que funciona, en la mayoría de los casos, como apertura de los eventos de interacción. Los formatos interrogativos más usados por los docentes y los estudiantes son las preguntas y las formas de negociación de significados.

A. Las preguntas

El estudio de las preguntas ha sido abordado desde distintos puntos de vista, pero en este caso hemos adop-

tado una perspectiva pragmático-didáctica, es decir, de acuerdo a la función que las preguntas cumplen en el salón de clase. A continuación se describen, en primer lugar, los tipos de preguntas que formulan los docentes y, en segundo lugar, los tipos que corresponden a los estudiantes.¹

A.1. Las preguntas de los docentes

Dentro del grupo de las preguntas de los docentes se identificaron tres categorías: preguntas evaluativas, preguntas retóricas y preguntas de información (Athanasiadou, 1991). Las primeras son las más frecuentes o abundantes y las últimas, las menos. En los tres tipos de clases (teóricas, prácticas y recorridas del parque agrometeorológico) que se analizaron aparecen ejemplos de todas ellas y la consecuencia inmediata es la participación de los estudiantes; son

muy pocas las preguntas que no generan una respuesta.

A.1.1. Las preguntas evaluativas

Las preguntas evaluativas, también llamadas preguntas de examen (Escandell, 2007), son aquellas en las cuales el emisor (quien formula la pregunta) conoce la respuesta y una vez que el destinatario ha respondido el emisor evalúa su respuesta. Este tipo de preguntas son las que dan origen a la estructura IRF, típica del discurso en el aula (Edwards y Mercer, 1988), estructura en tres movimientos (triádica) en la cual el primero (la *inicio*) consiste en la pregunta del docente, el segundo (la *respuesta*) corresponde a un estudiante y el último (el *feedback*) es la evaluación de esa respuesta por el docente. Esta estructura triádica permite al docente controlar el discurso en el aula, por un lado a partir de las preguntas que formula, ya que «la forma de las preguntas del maestro limita la forma de las respuestas de los alumnos» (Gabbiani, 1991: 32), y por otro, a través de la evaluación. Sin embargo esa estructura triádica no solo es una herramienta de control, sino que también puede ser considerada un medio para orientar a los estudiantes en los procesos de construcción de significados en la medida en que los docentes les señalan los aciertos y los errores y esto les permite avanzar en el conocimiento. Además el último movimiento

1 En los ejemplos aparece en negrita el tipo de pregunta que se está analizando.

de la tríada, en tanto evalúa explícitamente las respuestas de los estudiantes, funciona o puede funcionar como un elemento de motivación (extrínseca), ya que estos están sumamente interesados (entre otras cosas) en preservar su autoestima, mantener su prestigio frente a sus compañeros, sentir que se incrementa su competencia y también en lograr la atención y la aceptación de los docentes (Alonso Tapia, 2001). El último movimiento de la estructura IRF, enmarcado en un clima de cordialidad, seguridad y respeto, puede estar al servicio de esos intereses de los estudiantes y favorecer entonces la construcción de conocimientos.

Es decir que estas preguntas pueden estimular la participación de los estudiantes, permitir a los docentes verificar la comprensión de los conceptos que se están trabajando y de conceptos trabajados previamente y facilitar la construcción de puentes cognitivos, tres elementos esenciales para favorecer los aprendizajes.

Según la clasificación de Anijovich y Mora (2010), las preguntas evaluativas de los docentes en las clases observadas pueden clasificarse de acuerdo al grado de libertad como preguntas de aplicación del pensamiento convergente (de respuesta única), y de acuerdo al nivel de pensamiento que estimulan como preguntas sencillas (que promueven respuestas cortas y generalmente únicas), preguntas de comprensión (que exigen, por ejemplo, comparar o contrastar información) y preguntas de orden cognitivo superior (que apelan a la interpretación, la evaluación crítica, la integración de conocimientos o la formulación de hipótesis).

D2: (...) en la medida que se evapora agua va bajando acá y se puede observar entre un día y el otro se sabe cuánto fue lo que se evaporó. Y esa evaporación, **¿de qué va a depender?**

EM: De la temperatura.

D2: Va a depender de la temperatura.

EM: Del viento.

D2: Del viento puede depender, **¿de qué más?**

EM: De la presión de vapor.

EH: De la radiación.

D2: De la humedad, de la presión, de la presión de vapor, pero de la radiación solar no porque la radiación solar no está afectando acá, eh. O sea que en este caso este evaporímetro solamente depende de esas variables que mencionábamos, ¿ta? ((...))

En este ejemplo, que corresponde a una recorrida del parque agrometeorológico, el docente utiliza las preguntas evaluativas (turnos 1 y 5) para relacionar la función del instrumento que los estudiantes están observando con conceptos trabajados previamente en clases teóricas y prácticas. La intención del docente no es el desarrollo de esos conceptos, sino enumerar cuáles se relacionan con el instrumento que los estudiantes observan. Está presente la estructura IRF y es interesante señalar que frente a dos respuestas (turnos 6 y 7), una correcta y la otra no, el docente en primer término confirma repitiendo y relacionando la respuesta correcta con otros conceptos de interés, y en segundo lugar aclara que la otra respuesta no es correcta. El docente destaca primero lo que está bien y luego corrige el error cometido por el segundo estudiante que interviene, probablemente en un intento de no lesionar su autoestima y de mostrar que en los procesos de aprendizaje los errores no solo están permitidos, sino que también pueden usarse a favor de esos procesos.

A.1.2. Las preguntas retóricas

Las preguntas retóricas no requieren respuesta de los estudiantes, por lo que no habilitan un espacio de participación. Sin embargo se incluyen en el análisis ya que forman parte del discurso de los docentes observados y porque son utilizadas en los tres tipos de clases estudiadas, pero principalmente en las clases teóricas.

Desde el punto de vista de la interacción ponen en evidencia el interés del docente que está hablando por conectar con la audiencia (los estudiantes), es decir que muestran el interés

del docente por lo que está ocurriendo en la clase.

Los docentes observados las usan como organizadores de su discurso ya que les permiten enfatizar aspectos que consideran centrales, adelantar preguntas que los estudiantes podrían hacerse, brindar información, focalizar y mantener la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión. En el ejemplo siguiente la pregunta retórica es usada para aportar información que aparentemente no ha sido trabajada y que el docente asume que los estudiantes no conocen.

D3: ((...)) En la parte superior eh se registraría temperatura y en la parte inferior humedad relativa. En la parte superior no tenemos, no está colocada la pluma. **¿Cómo es que funciona esto?** Estos instrumentos son instrumentos clásicos a través de los cuales se desarrolló la meteorología. Son todos instrumentos mecánicos entonces esto tiene aden este cilindro adentro tiene un reloj y ese reloj, que es a cuerda, hace que eeh este cilindro gire. Tiene más de una posición, nosotros lo tenemos para que gire una vuelta a la semana, por eso colocamos bandas semanales y que están divididas en días y horas. ((...))

A.1.3. Las preguntas de información

Las preguntas de información (quien formula la pregunta no conoce la respuesta) son realmente muy escasas y en su gran mayoría se contestan con un sí o un no o requieren una respuesta diferente pero igualmente corta. Hacen referencia a cuestiones que tienen que ver con el funcionamiento de la clase, si se escucha bien, si se ve lo que está escrito en el pizarrón, etc.

D1: (...) Algún comentario de alguno de Uds. con respecto a los valores que fueron encontrando cuando hicieron la estimación de radiación solar absorbida o solar que llega a la superficie. **¿Algún voluntario?** ¿Cuándo reciben más energía? (varias voces) **¿A ver quién dijo enero?** En verano dicen otros. Uds.,

mesa cinco, **¿qué localidad trabajan?**

EH: Prado.

A.2. Las preguntas de los estudiantes

Los estudiantes también formulan preguntas en los tres tipos de clases observadas. A diferencia de lo que ocurre con los docentes, esas preguntas son principalmente preguntas de información (Athanasiadou, 1991) o preguntas reales, como las denomina Escandell (2007), y así las hemos llamado para diferenciarlas de las preguntas de información de los docentes.

En las clases prácticas además hay preguntas de los estudiantes con características similares a la interrogación orientada que define Escandell (2007), en las que el desconocimiento del emisor (respecto a la respuesta) no es total, su propósito es confirmar información, por lo tanto las hemos denominado preguntas de verificación. La intención de los estudiantes al formularlas es verificar conceptos relacionados con sus respuestas o revisar los procedimientos (de cálculo, por ejemplo) que realizan para completar los desempeños correspondientes al tema que están trabajando en la clase práctica.

A.2.1. Las preguntas reales

Las preguntas reales (quien formula la pregunta no conoce la respuesta) son en todos los casos oportunas y relacionadas con el tema que se está trabajando, surgen espontáneamente y aparecen en los tres tipos de clases estudiadas.

Los docentes en algunos casos responden en forma muy breve y concreta, mientras que en otros dan una respuesta más amplia. Son muy pocas las preguntas reales que los docentes desatienden.

EM: **¿Se toma el registro de todas, de las tres?**

D2: Sí.

EM: **¿Coinciden bastante?**

D2: Eeh más o menos, más o menos eeh a veces tenemos dudas de por qué.

EM: (---)

D2: Pero es así, por eso todavía las tenemos las tres.

EH: **¿Esta tira el agua para afuera, no?**

D2: Sí la tira para afuera, sí, sí.

... Bueno, no sé, esto es más o menos lo que tenía para decirles. No sé si tienen alguna duda, algún comentario, alguna pregunta.

A.2.2. Las preguntas de verificación

Las preguntas de verificación ocurren en las clases prácticas cuando un docente está trabajando con uno de los equipos porque algún integrante lo ha convocado para consultarlo.

En todos los casos las preguntas son respondidas por los docentes y se generan eventos interactivos bastante largos en los que participan el docente y uno o varios estudiantes, pero, debido a la modalidad de trabajo cooperativo, en todos los casos la interacción aporta a la construcción de significados ya que se genera un ambiente muy favorable para aprender en la medida en que los estudiantes del equipo tienen una meta común que deben cumplir al finalizar la clase.

D1: Ahí está, tienen que hallar la fecha media de primera helada y fecha media de última, período libre de hela eeh, período con heladas, hacer la diferencia entre esos dos valores promedio.

EM: **¿Y ahí saco los datos de acá de la guía?**

D1: Claro y, ¿cómo sacás el promedio de esto? No podés operar aritméticamente con esto, tenés que convertir esta fecha a un número.

EM: Claro, y después, **¿eso lo sumo y lo divido?**

D1: Y lo dividís por el total de años

con heladas.

EM: **¿A esta columna?**

D1: A esa columna. Y lo mismo hacen con las últimas, o sea, cada mesa podría agarrar unas primeras heladas y otros últimas heladas.

B. Las formas de negociación de significados

Las formas de negociación de significados son la segunda categoría dentro de los formatos interrogativos que hemos identificado en las clases observadas.

Fueron definidas por Pica (1987) y constituyen un aspecto destacado de la interacción comunicativa en tanto representan un intento de resolver dificultades de comprensión entre los participantes en los eventos interactivos. Son una demostración del interés de los docentes y de los estudiantes por lo que está transcurriendo en el aula y al mismo tiempo una invitación a la participación para la construcción conjunta de significados.

Las formas de negociación de significados son tres: comprobaciones de comprensión, pedidos de confirmación y pedidos de aclaración.²

Han sido estudiadas principalmente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, pero, como sostienen Nussbaum y Tuson (2002), las clases de cualquier asignatura pueden ser consideradas como una clase de lengua extranjera en la que hay nativos (los docentes que conocen el vocabulario específico, expertos en la asignatura) e inmigrantes (que no conocen ese vocabulario, novatos en cuanto a la asignatura en cuestión).

Los estudiantes y los docentes utilizan las formas de negociación de significados, pero difieren tanto el tipo como la frecuencia de uso que hacen unos y otros, como se muestra en la tabla 2.

2 En los ejemplos aparecen en negrita las formas de negociación de significados que se están describiendo.

Tabla 2. Frecuencia de uso de las formas de negociación de significados

Tipo de negociación de significados	Docentes	Estudiantes
Comprobaciones de comprensión	Muy abundantes	No aparecen
Pedidos de confirmación	Muy escasos	Escasos
Pedidos de aclaración	Algunos	Abundantes

B.1. Las comprobaciones de comprensión

Las comprobaciones de comprensión las usa el interlocutor que está hablando para comprobar si quien/es lo escucha/n comprende/n lo que ha dicho. Son expresiones del tipo «¿queda claro?», «¿alguna duda?», etc. En las clases observadas solo los docentes utilizan esta forma de negociación de significados.

D1: (...) Cuando está nublado esto se hace, supongan un día totalmente nublado, el ene minúscula, las horas de brillo solar, son cero, cero sobre 10 horas, cero. ¿Ta? El cielo despejado facilita la pérdida desde la superficie, el cielo nublado es como ponerse una manta arriba y no perdemos tanta energía, así de simple. ¿Se entien-de cómo es el proceso?
EM: Sí, ahora sí.

B.2. Los pedidos de confirmación

Los pedidos de confirmación son usados por los interlocutores que están escuchando, en ese momento, para confirmar lo que dijo el interlocutor que está hablando. El pedido de confirmación consiste en la repetición de lo que se quiere confirmar pero con entonación interrogativa. Tanto los docentes como los estudiantes emplean escasamente esta forma de negociación, pero los estudiantes con mayor frecuencia que los docentes.

D1: (...) Observen que ninguna de (---), este es un dato para incluir, en otra localidad (---) hemisferio norte en verano y acá estamos hablando en este caso de latitud 49 norte, pleno julio, ¿sí?
EH: ¿Verano?
D1:Verano del hemisferio norte. (...)

B.3. Los pedidos de aclaración

Los pedidos de aclaración también los realiza uno de los interlocutores que está escuchando (en ese momento), usando expresiones tales como «¿podrías repetir?», «¿cómo?», etc. Son abundantes en el discurso de los estudiantes, y aunque los docentes también los usan, lo hacen en menos oportunidades.
EM: ¿Podés explicar de vuelta lo del superávit?
D3: Bueno, a ver, ¿cuándo vamos a tener superávit a lo largo del día? A ver quién me puede contestar eso.
EH: ¿Cómo es?
D3: ¿Cuándo podemos tener superávit a lo largo de un día?
EH: Después que sale después que sale el sol y empieza a calentar el suelo.
D3: Después que sale después que sale el sol y empieza a calentar el suelo como tenemos acá.
En este ejemplo el pedido de aclaración (turno 1) no es contestado por el docente, sino que este repite la pregunta y la transfiere a los estudiantes, pero antes de que alguien pueda

responder hay un nuevo pedido de aclaración (turno 3) que el docente contesta inmediatamente y recién en el turno 5 el pedido de aclaración inicial es respondido. En este ejemplo se puede apreciar cómo un pedido de aclaración origina un episodio de interacción con la participación de varios estudiantes.

Conclusiones

Esta investigación ha mostrado que en las clases analizadas: Los docentes se ocupan de favorecer la participación de los estudiantes tanto en las clases teóricas como en las clases prácticas. La invitación de los docentes a la participación de los estudiantes es realizada a partir de formatos interrogativos (preguntas o formas de negociación de significados) que usan los docentes. Los estudiantes también generan eventos interactivos en las clases teóricas y en las clases prácticas a partir de preguntas o de alguna forma de negociación de significados. La estructura IRF típica del salón de clase está presente, pero no es interpretada por los estudiantes como forma de control o como un medio para enfatizar la asimetría docente-estudiante, sino más bien como una forma de «andamiaje» que los orienta y que por lo tanto favorece los procesos de coconstrucción de conocimientos. La participación de los estudiantes es mayor cuanto más activamente implicados están en las actividades y cuanto menor es el número de estudiantes. La participación de los docentes y los estudiantes genera un clima de armonía, seguridad y confianza que resulta muy favorable para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

ALONSO TAPIA, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En GARCÍA-VALCARCEL MUÑOZ-REPISO, A. (coord.): *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla. pp. 79-111.

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

ATHANASIADOU, A. (1991). The discourse function of questions. *Pragmatics* 1(1): 107-122.

BOCES, G. (1994). Dinámica de la interacción en situación de clase en la escuela primaria uruguaya. En BEHARES, L. y BROVETTO, C. (comps.): *Lo oral y lo escrito en la sociedad uruguaya*. Montevideo: Ed. de la Banda Oriental. pp. 27-46.

COLL, C. y EDWARDS, D. (2006). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

COLL, C. y ONRUBIA, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compar-tidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*. 45: 21-31.

CRUZ, G.; MUNKA, C.; CHIARA, J. P.; PEDOCCHI, R.; SARA-VIA, C.; RIVERO, J. y LEYMONIÉ, J. (2003). Ensayo educativo en el marco de la enseñanza para la comprensión en el curso de Agrometeorología. *Alternativas*. 8 (33): 79-94.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

ESCANDELL, M.V. (2007) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

GABBIANI, B. (1991). Estrategias de interacción en el aula: implicancias pedagógicas de la tríada pregunta-respuesta-evaluación. *Trab. LING. Apl.* Campinas (18): 29-38. Jul/Dez.

— (2000). *Escuela, lenguaje y poder. La organización de la conversación como un medio de regulación del poder en el salón de clase*. (2.ª ed.). Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

— (2006). Formas de silenciamiento de la voz de los niños en el salón de clase. En GABBIANI, B. y MADFES, I. (orgs.): *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. pp. 35-76.

GOMES, M. (2010). La cortesía en el aula: Formas de mitigación en la corrección de errores en el salón de clase de ELE. En MADFES, I. (org.): *Aproximaciones al diálogo institucional*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. pp. 17-30.

NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (2002). El aula como espacio cultural discursivo. En LOMAS, C. (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós. pp. 195-207.

ORLANDO, V. (2006). Poder, cortesía e identidad en el salón de clase de lenguas extranjeras. En GABBIANI, B. y MADFES, I. (orgs.): *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. pp. 103-149.

PICA, T. (1987). Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics*. 8 (1): 3-21.

SACKS, H.; SCHELGOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974). A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*. 50 (4): 696-735. Disponible en <http://www.liso.ucsb.edu/Jefferson/Systematics.pdf> Consulta: 10/12/12.

SAVILLE-TROIKE, M. (1987). The ethnography of Speaking. En AMMON, U. DITTMAR, N. y MATTHEIER, K. J. (eds.). *Sociolinguistics. Soziolinguistik*. Berlin-New York: De Gruyter. pp. 660-671.

TORRES, C. y BOCES, G. (2000). Algunas formulaciones acerca de la pregunta en el contexto educativo. En PELUSO, L. y TORRES, C. (comps.): *Indagaciones en los márgenes: Cuestiones sobre lenguaje, psicología y educación*. Montevideo: Trilce. pp. 45-66.



Foto: Julia Freeman

Stella Ramírez

Magíster en Educación en Ciencias (Universidad de Alcalá de Henares, España). Profesora de Didáctica Específica I y II y Práctica en Cs. Naturales y Biológicas (FHCE), UNLP, Argentina.

stellamramirez@gmail.com

Juan Rodríguez

Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO), Argentina. Profesor en Ciencias Biológicas, UNLP, Argentina. Licenciado en Ciencias de la Educación (UCALP).

jlrodriguezmas@yahoo.com.ar

Bettina Blotto

Maestranda en Educación Odontológica. Odontóloga. UNLP, Argentina.

bettinablott@hotmail.com

Citación recomendada

RAMÍREZ, Stella;
RODRÍGUEZ, Juan;
BLOTTO, Bettina (2016).
«El equipo de trabajo como estrategia de aprendizaje». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

El equipo de trabajo como estrategia de aprendizaje

The team as a learning strategy

Resumen

Repensar la docencia universitaria tradicional, centrada en el profesor y en la transmisión de conocimientos que son memorizados por los estudiantes, conlleva la búsqueda de metodologías alternativas que demanden la participación de los estudiantes, el intercambio de conocimientos, el trabajo colectivo, promoviendo la aplicación de lo que se aprende, incentivando el placer del conocimiento y el interés por transferirlo al quehacer cotidiano. Hablar de equipos de trabajo no significa imaginar conjuntos de estudiantes que se reúnen con intención de leer una guía de estudio y responder la consigna dada por el docente. La tarea implica, en cambio, actividades que generen diálogos, que permitan encuentros y desencuentros de opiniones, que favorezcan el intercambio de conocimientos, de vivencias y sentimientos, que promuevan la comunicación interpersonal y concedan protagonismo a los estudiantes para lograr la construcción de conocimientos y desarrollar capacidades de comunicación, de confrontación, de explicación, y actitudes de respeto, compromiso, autonomía y solidaridad.

La investigación integró elementos metodológicos cualicuantitativos. Se establecieron dos dimensiones de análisis: cognitiva y socioafectiva, con sus respectivos indicadores y valoraciones.

Los resultados obtenidos muestran consideraciones significativas en la integración grupal, la apropiación de conocimientos y el fortalecimiento de las relaciones vinculares.

Palabras claves:

equipo de trabajo, instrucción universitaria, actividades de aprendizaje.

Abstract

Rethinking the traditional university teaching, focusing on the teacher and the transmission of knowledge which are memorized by students, involves the search of alternative methodologies that require the participation of students, knowledge-sharing, collective work, promoting the application of what is learned, stimulating the pleasure of knowledge and interest in transferring it to the daily. Speaking of teams does not imagine sets of students who meet with intent to read a study guide and answer the slogan given by the teacher. On the other hand, the job involves activities that generate dialogue, allowing agreements and disagreements of opinions, which promote the exchange of knowledge, experiences and feelings, which promote interpersonal communication and give prominence to students to achieve the construction of knowledge and develop skills of communication, confrontation, explanation, and attitudes of respect, commitment, autonomy and solidarity. Research integrated methodological elements cualicuantitativos. Settled two dimensions of analysis: cognitive and affective, with their respective indicators and assessments. The results show significant considerations in the Group integration, the appropriation of knowledge and the strengthening of relationships relational.

Keywords:

teamwork, university instruction, learning activities.

Introducción

La agenda educativa interpe-la a la enseñanza universitaria, transformándola en un campo propicio para la reflexión sobre las prácticas docentes. Por ello, es posible repensar la docencia universitaria tradicional: centrada en el profesor y en la transmisión de conocimientos que son memorizados por los estudiantes, sin tener en cuenta las experiencias personales o el contexto en el cual pueden ser capaces de aplicar lo aprendido. En este contexto, la organización del programa de la cátedra, la explicación de los temas, la selección de los trabajos prácticos y la evaluación de los estudiantes son tareas más que suficientes para cumplir con la función de docente universitario. Al decir de Morales Vallejo (2008:17): «El objetivo de la docencia es que los alumnos aprendan», y para ello es preciso focalizar la atención en mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; acompañar la formación de profesionales idóneos que no se limiten a saber los contenidos de las diferentes cátedras, sino que logren aplicar lo aprendido en nuevas situaciones, que intervengan en cuestiones de interés social, que trabajen con problemáticas contextualizadas, que puedan integrar equipos de trabajo con sus compañeros, que desarrollen actitudes positivas hacia la ciencia y el conocimiento científico, y que asuman la tarea grupal con responsabilidad, compromiso y respeto. Estas nuevas metodologías en la enseñanza universitaria y las experiencias de innovación docente experimentadas ponen de manifiesto las ventajas que ofrece plantear el trabajo grupal de los estudiantes como una estrategia metodológica de gran interés, con mejoras significativas en el rendimiento académico y en las actitudes hacia el aprendizaje (Watts y otros, 2006). Es en este contexto que el aprendizaje entre pares emerge como estrategia de colaboración grupal, aportando elementos formativos que enriquecen la interacción y superan el énfasis de la enseñanza tra-

dicional caracterizada por el esfuerzo individual y solitario. Como afirma Marchena Gómez (2011:74): «Los alumnos que mejor asimilaron lo explicado, en lugar de permanecer en el aula con la sensación de pérdida de tiempo mientras el profesor explica una y otra vez lo mismo al resto, pueden interaccionar con sus compañeros, ejercitar así lo aprendido y, lo más importante, contribuir a que los demás vayan avanzando en la comprensión». Es frente al panorama de desconcierto y desmotivación que se observa en las aulas universitarias hoy que se recurre a metodologías alternativas que demanden la participación de los estudiantes, el intercambio de conocimientos y el trabajo colectivo, promoviendo la aplicación de lo que se aprende e incentivando el placer por el conocimiento y el interés de transferirlo a su quehacer cotidiano. Pensar hoy en equipos de trabajo para organizar las clases en el nivel superior no significa imaginar conjuntos de estudiantes que se reúnen con intención de leer una guía de estudio y completarla. Coincidiendo con López Noguero (2007), el docente universitario debe trabajar colaborativamente con los grupos de estudiantes, realizando un giro significativo desde diferentes puntos de vista (pedagógico, epistemológico y psicosocial), recurriendo a la búsqueda de nuevas estrategias que tomen en consideración los principios de creatividad, calidad, competencia y colaboración. Siguiendo la perspectiva de Omrod (2005), cabe señalar la importancia que tiene para los estudiantes el trabajar juntos para construir significados, para explorar, explicar, interactuar, debatir sobre los temas de la clase, tanto en pequeños grupos como en la clase entera, adquiriendo nuevos conocimientos, pero también habilidades para ser autónomo, buscar información, establecer relaciones entre los conceptos aprendidos, resolver cuestiones y poner en juego la metacognición. Zañartu (2003) reconoce algunas características significativas de las rela-

ciones colaborativas de aprendizaje, tales como:

- la interactividad: el aprendizaje colaborativo se produce en la intervención entre dos y más, mediado por un intercambio de opiniones y puntos de vista. Por lo tanto, resulta importante de esta interacción el grado de influencia que tiene en el proceso cognitivo y de aprendizaje del compañero, en que la reflexión emerge del intercambio de ideas, del analizar entre dos y más un tema común, obteniendo un resultado enriquecido;
- la sincronía de la interacción: requiere de respuestas inmediatas, en las que los sujetos se retroalimentan y las palabras del uno movilizan en el otro nuevas ideas y respuestas. Esta sincronía es la que defienden algunos teóricos al referirse a la colaboración, afirmando que es «una actividad coordinada y sincrónica, que surge como resultado de un intento continuo por construir y mantener una concepción compartida de un problema» (2003:6).
- la negociación como proceso en el que dos o más personas intentan superficialmente o en conciencia obtener consentimiento y acuerdos con relación a una idea, tarea o problema. Tiene especial importancia cuando se trata de negociar significados. En síntesis, la negociación que se produce en el diálogo no es un tipo de secuencia aislada, sino que es un proceso propio y constitutivo de todo diálogo

Asimismo, se reconoce que la utilización de las dinámicas grupales promueve el desarrollo cognitivo y socioafectivo en los estudiantes que las practican. La tarea resulta compleja e implica una metodología participativa que se desarrolle con compromiso y responsabilidad, que genere diálogos, que permita encuentros y desencuentros de opiniones, que favorezca el intercambio no solo de conocimientos, sino también de vivencias y senti-

mientos, que promueva la comunicación interpersonal y conceda protagonismo a los estudiantes para lograr la construcción de saberes y desarrollar capacidades de comunicación, de intercambio y de explicación, y actitudes de respeto, compromiso, autonomía y solidaridad. Por consiguiente, el interjuego entre estudiantes está orientado a cultivar el ser, el saber, el saber hacer y el saber convivir mediante las áreas socioafectivas, psicomotoras y cognoscitivas. De este modo, se otorga importancia a los contenidos temáticos, como también a los procedimientos que se ponen en práctica, al desarrollo de actitudes y valores vinculados con la formación de ciudadanía autónoma, responsable y comprometida. En la actualidad existe una idea muy presente en las aulas acerca de la utilización del trabajo en equipos, aunque rara vez se analizan los efectos cognitivos y afectivos que su práctica determina en la formación de los futuros profesionales. Vinculado con ello, cabe señalar la importancia que tiene para los estudiantes universitarios el trabajar juntos en la construcción de significados, en la exploración, en la explicación y el debate sobre los temas de la clase. En consecuencia, se adquieren conocimientos pero también habilidades para ser autónomo, para buscar información, para establecer relaciones entre diferentes conceptos aprendidos, para resolver cuestiones y poner en juego la metacognición (Ramírez y otros, 2012). Respecto del pensamiento, esta interdependencia positiva, que no anula a las partes intervinientes sino que las enriquece, exige del alumno un procesamiento activo de la información, que lo impulsa a deconstruir y reconstruir de forma activa los argumentos personales, provoca cierta incertidumbre sobre lo acertado de los propios puntos de vista y desencadena un afán de búsqueda de más información y una alta curiosidad por la ciencia. Respecto de lo afectivo, con esta metodología se ha encontrado mayor satisfacción y orgullo por el propio aprendizaje, lo que reduce el grado de

ansiedad y el miedo al fracaso. De ahí que el buen funcionamiento interpersonal en el equipo, la interacción cara a cara entre los integrantes, la responsabilidad individual para incentivar la comprensión, la interdependencia positiva mediante el planteo de objetivos comunes, la organización de los materiales, los recursos y la información, y la asignación de roles son consideraciones de carácter psicosocial que un docente comprometido con la dinámica no puede descuidar. En la cooperación subyacen las ideas de solidaridad, de conjunción de esfuerzos y de acuerdo e interdependencia entre las personas; en general, se ha encontrado que los estudiantes cuando utilizan un aprendizaje colaborativo aprenden más, recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por los demás. La verdadera interacción va más allá de la presencia del diálogo entre individuos y se logra cuando los sujetos aceptan un mínimo de normas comunes, se comprometen a intercambiar con sus pares y acuerdan momentos para expresarse. Asimismo, de la lectura de las primeras experiencias que emplearon el trabajo en equipo como estrategia didáctica se desprende la necesidad de replantear de común acuerdo con los alumnos las bases de esta metodología para evitar el manejo de una idea distorsionada que lo reduzca a una simple división del trabajo. En esta perspectiva, a partir de la propia experiencia se plantean ciertos interrogantes, tales como: ¿Cuáles son las ideas y perspectivas sobre el trabajo en equipo que subyacen hoy en las clases universitarias? ¿Qué posibilidades y dificultades genera esta dinámica de trabajo en las prácticas universitarias? ¿Cuáles son las dimensiones y categorías que pueden validar la estrategia seleccionada? La identificación de las perspectivas sobre el trabajo en equipo, las posibilidades y dificultades que genera en las prácticas pedagógicas, como también las dimensiones y categorías que

pueden validar la estrategia son aspectos involucrados en el proceso de diseño y organización de la dinámica a implementar.

Objetivo

Generar un espacio de interacción recíproca en el que los estudiantes discutan, reflexionen y se apropien de conocimientos, habilidades y actitudes que puedan aplicar en próximas situaciones problemáticas, como también enriquecer su formación profesional.

Metodología

La metodología se enmarca en el contexto de una investigación evaluativa. A partir de un paradigma crítico-interpretativo se plantea la posibilidad de utilizar procedimientos cualitativos y cuantitativos:

- observaciones para registrar acontecimientos, modos de actuación, intervenciones;
- análisis de documentos y material bibliográfico;
- triangulación con la intención de contrastar opiniones, fuentes, recursos e información.

En tal sentido, se destaca el aporte que Santos Guerra (1990) realiza para el caso de técnicas de evaluación etnográfica utilizado en el modelo de exploración de la realidad y que se adapta a esta investigación:

1. registro de información;
2. observación de actividades implementadas, los modos de actuación y las intervenciones;
3. análisis e interpretación de las informaciones obtenidas, instrumentos y control de seguimiento;
4. finalmente se concretó una triangulación de datos que posibilitó contrastar la información obtenida de diversas fuentes.

A partir de la implementación de las dinámicas de trabajo se obtuvieron datos que pudieron sistematizarse en dos tipos de documentos escritos: las producciones abiertas de los relatos registrados por el docente responsable

y el registro observacional realizado por un integrante del equipo de investigación con la intención de recabar información, analizarla y contrastarla a partir de los aportes brindados. Se utilizaron dos dimensiones de análisis: socioafectiva y académica. A su vez, cada dimensión estaba conformada por un conjunto de indicadores con su correspondiente escala de valoración: MB (muy buena), B (buena), R (regular) y NL (no lograda). El presente estudio se realizó durante el curso lectivo 2015, la muestra utilizada fue de tipo intencional, por tanto todos los elementos de la población fueron seleccionados bajo estricto juicio del grupo de investigadores. El universo estuvo integrado por 24 alumnos que cursaban la asignatura Psicología Odontológica, correspondiente al segundo año de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. Todos fueron divididos al azar en grupos de no más de cuatro integrantes. Se trabajaron los temas de la asignatura con diferentes estrategias: resolución de problemas, lectura e interpretación de material bibliográfico con soporte de TIC, interpretación de textos y formulación de preguntas. En todos los casos se utilizaron dinámicas basadas en el aprendizaje en equipo. En cada clase se trabajó cíclicamente en tres momentos:

- inicial, de presentación de la temática y explicitación de las ideas de los estudiantes sobre el tópico en cuestión;
- desarrollo, destinado a la profundización, contrastación y síntesis

de los conceptos fundamentales;

- cierre, con recuperación de las ideas más significativas.

Durante la implementación de las dinámicas de trabajo se obtuvieron datos que pudieron sistematizarse en dos tipos de documentos escritos:

- las producciones abiertas de los relatos registrados por el docente responsable, y
- el registro de los acontecimientos en la matriz de valoración por el observador externo.

Se presentó la temática correspondiente a la clase dando los fundamentos iniciales y las cuestiones que debían trabajarse en grupos. Se otorgó un tiempo de lectura de la consigna para resolver y se realizaron las aclaraciones pertinentes. Se invitó a los alumnos a conformar grupos de manera espontánea con la intención de resolver la tarea, sin intervención del profesor. Se formaron seis equipos con cuatro integrantes cada uno, se acordó la dinámica que debía priorizarse señalando el significado que esta metodología aportaba en su formación profesional, y se inició el trabajo. Cada grupo analizó el problema planteado y definió las estrategias para su concreción. Se estableció el tiempo para la resolución de las cuestiones presentadas, la puesta en común y la presentación de los informes finales. Se eligió un responsable por equipo para registrar la dinámica, la concreción de las actividades y los resultados obtenidos. La guía de observación propuesta se centró en los aspectos que favorecerían el desarrollo de habilidades para par-

ticipar de manera efectiva en el trabajo en equipo. En ella se señalaron las particularidades de cada integrante. Para sistematizar el trabajo realizado en cada grupo se contemplaron dos dimensiones de análisis: socioafectiva y académica (adaptado de Panitz, 2004), con sus respectivos indicadores. En la dimensión socioafectiva se establecieron cinco indicadores:

- Promueve la interacción entre estudiantes y docente;
- Ayuda a construir relaciones positivas;
- Desarrolla la habilidad de adoptar la perspectiva de los otros;
- Facilita la integración de grupos minoritarios;
- Se construye un sentimiento grupal.

En la dimensión académica se seleccionaron los siguientes indicadores:

- Promueve la capacidad de pensar críticamente;
- Contribuye a la mejor comprensión del tema;
- Potencia el desarrollo de la comunicación oral;
- Ayuda a los estudiantes a mantenerse implicados en la tarea;
- Interés de los estudiantes por la temática.

Presentación y análisis de los resultados

A continuación se presentan los porcentajes obtenidos en los diversos indicadores de acuerdo a la escala de valoración diseñada.

Indicadores	MB	B	Regular	No se logra
Promueve la interacción entre estudiantes y docente.	19 79,16 %	2 8,33 %	2 8,33 %	1 4,16 %
Ayuda a construir relaciones positivas.	17 70,83 %	3 12,5 %	3 12,5 %	1 4,16 %
Desarrolla la habilidad de adoptar la perspectiva de otros compañeros.	14 58,33 %	6 25 %	2 8,33 %	2 8,33 %
Facilita la integración de grupos minoritarios.	17 70,83 %	4 16,66 %	2 8,33 %	1 4,16 %
Se construye un sentimiento grupal.	16 66,66 %	5 20,83 %	2 8,33 %	1 4,16 %

Tabla 1. Porcentajes obtenidos en los indicadores de valoración de la dimensión socioafectiva.

Indicadores	MB	B	Regular	No logra
Promueve la capacidad de pensar críticamente.	13 54,16 %	8 33,33 %	2 8,33 %	1 4,16 %
Contribuye a la mejor comprensión del tema.	19 79,16 %	4 16,66 %	0 0 %	1 4,16 %
Potencia el desarrollo de la comunicación oral.	14 58,33 %	6 25 %	3 12,5 %	1 4,16 %
Favorece el compromiso en la tarea.	18 75 %	3 12,5 %	2 8,33 %	1 4,16 %
Incentiva el interés por la temática.	19 79,16 %	3 12,5 %	1 4,16 %	1 4,16 %

Tabla 2. Porcentaje de los indicadores de valoración de la dimensión académica.

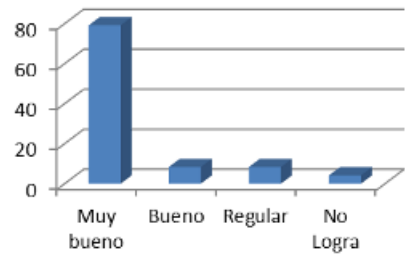


Gráfico 1. Promueve la interacción entre estudiantes y profesor.

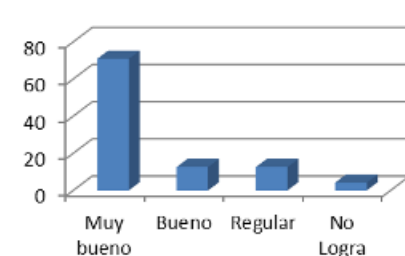


Gráfico 2. Colabora en la construcción de relaciones positivas.

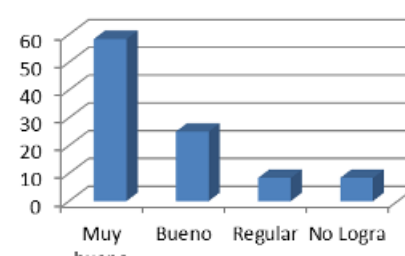


Gráfico 3. Desarrolla capacidades para adoptar perspectivas formuladas por sus compañeros.

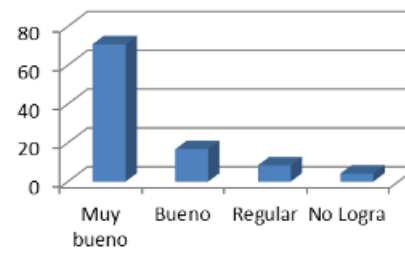


Gráfico 4. Facilita la integración de grupos minoritarios.

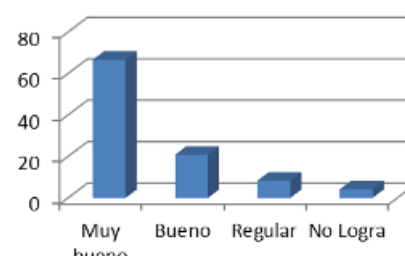


Gráfico 5. Colabora en la construcción de un sentimiento grupal.

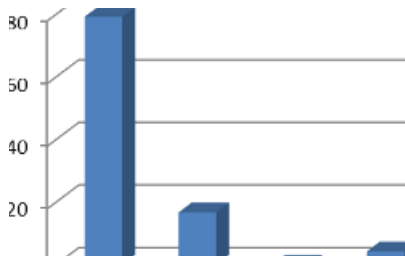


Gráfico 6. Promueve la capacidad de pensar críticamente.

El gráfico 1 muestra cómo se desgagan las valoraciones acerca del indicador Promueve la interacción entre los estudiantes y el docente. El mayor porcentaje de los estudiantes (79,16 %) reconoce que esta estrategia de trabajo favorece acciones recíprocas entre los pares y con el docente. Un número reducido de estudiantes no hace apreciaciones al respecto. El gráfico 2 refleja el reconocimiento que tiene esta dinámica como Ayuda a construir relaciones positivas. El 70,83 %

de los alumnos muestran satisfacción respecto a la confianza, sinceridad y respeto que les han brindado sus compañeros durante la actividad. En el gráfico 3 se muestra que un número importante de estudiantes desarrollan capacidades para comprender y aceptar las perspectivas de otros compañeros, profundizando el conocimiento de los pensamientos, intenciones, emociones y puntos de vista de los otros. También hay coincidencia en los va-

lores obtenidos en el gráfico 4 respecto de que esta forma de trabajo facilita la integración de los grupos minoritarios. El gráfico 5 refleja la construcción de un sentimiento grupal manifestado entre los integrantes del equipo mediante su participación activa y el interés que establecen en el diálogo. Con respecto a la capacidad de pensar críticamente, en el gráfico 6 se evidencia el compromiso de un número importante de estudiantes

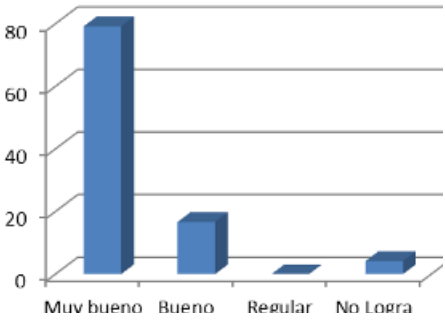


Gráfico 7. Contribuye a la mejor comprensión del tema.

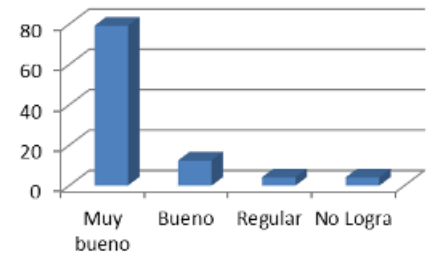


Gráfico 10. Incentiva el interés por la temática.

(aproximadamente el 87,49 %) de emitir ideas fundadas en búsqueda de juicios más sensatos acerca de las temáticas en cuestión. En el gráfico 7 se observa que el nivel de comprensión de los alumnos se incrementa notablemente fruto del diálogo que se establece entre ellos, ayudando a despejar las dificultades del trabajo solitario. Como se expone en el gráfico 8, esta dinámica de trabajo en equipo potencia el desarrollo de la comunicación entre sus integrantes. Más del 80 % de la población es capaz de dialogar con sus pares mejorando la comprensión de sus conocimientos. Valores semejantes al presentado anteriormente se observan en el nivel de compromiso entre los compañeros (gráfico 9) y en el incentivo que le otorgan a la realización de las actividades propuestas por el docente (gráfico 10). Existe una coincidencia notable entre las narraciones elaboradas por el docente y los registros sistematizados en las matrices de valoración del observador no participante.



Gráfico 8. Potencia el desarrollo de la comunicación oral.

Los relatos elaborados por el docente a partir de las producciones abiertas consideran:

- La importancia de que todos los miembros de los grupos comprendieran el significado de la metodología y el fundamento de la dinámica de trabajo.
- Cada equipo se organiza de modo particular en función de las decisiones tomadas por los integrantes. La distribución de las tareas y la asignación de los tiempos máximos para la elaborar la actividad resultan difíciles de concretar.
- El hecho de debatir con los compañeros colabora a tomar partido por alguna de las respuestas planteadas. La decisión de tener que justificar sus enunciados compromete al desarrollo de la interpretación y la comunicación como competencias primordiales en la formación de los estudiantes.
- La importancia de los otros como colaboradores en establecer relaciones o en recuperar conocimientos aprendidos en otras asignaturas.
- La actitud de los estudiantes a lo largo de la experiencia ha sido muy abierta y reconocen el papel del profesor como tutor o acompañante en la tarea.
- La selección de un relator por equipo resulta útil al analizar las dificultades y las fortalezas de la experiencia. Asimismo, la relatoría facilita el estudio de los problemas detectados, lo que permite tomar acciones rápidas para

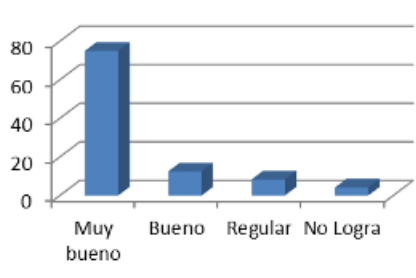


Gráfico 9. Favorece el compromiso en la tarea.

evitar las rutinas que suelen presentarse en el interior del equipo.

- En los resultados obtenidos a partir del registro observacional es posible reconocer:
- Respecto de la dimensión académica, se observa una variedad de comportamientos en función de los seis grupos constituidos. Cabe reconocer que todos los grupos acuerdan con las consideraciones expresadas en función de la dinámica, el sentido que tienen las actividades, el modo de trabajo, el compromiso que demanda a todos y cada uno de los participantes.
- El plan de tareas se define en todos los grupos, pero su consecución es variada debido a la diversidad de sus integrantes; más del 60 % logra la organización necesaria para concretar la tarea.
- La lectura de consignas, los comentarios acerca de la situación planteada, la explicitación de preconcepciones, la recuperación de los saberes aprendidos en otras asignaturas son aspectos que se incrementan en función de la participación más activa de los estudiantes. Durante la secuencia de los trabajos realizados en el cuatrimestre se fortalece la interacción poniendo en juego actitudes vinculadas al trabajo científico.
- El tema de los registros escritos y la capacidad de sintetizar los discursos presentados suele ser una debilidad manifiesta en la mayoría de los grupos. La mayoría

de los estudiantes (66,6 %) superan la transcripción textual de lo conversado y muestran habilidades para sintetizar oralmente lo trabajado.

- Con respecto a las situaciones de inferencia, confrontación y negociaciones, son capacidades que deberían estar presentes en alumnos universitarios, sin embargo solo un número reducido de la población (33,3 %) las pone de manifiesto durante las clases iniciales. La utilización de la dinámica grupal en la cursada de la asignatura mejora notablemente dichas capacidades (66,6 %).
- Se aprecia una mayor comprensión de los conocimientos implicados en la cuestión analizada.
- Respecto a la dimensión social, se perciben diferentes modos de actuar que mejoran considerablemente a lo largo de los trabajos implementados durante el cuatrimestre. El número de alumnos que logran interactuar con sus pares, que intercambian opiniones, que reflexionan críticamente, que toman partido por alguna de las opciones planteadas aumenta de modo notable (de 33,3 % a 70,8 %). El debate entre compañeros contribuye a la interpretación de los conocimientos científicos, otorgándoles más confianza sobre los posibles logros.
- Se crea una conciencia colectiva como consecuencia de las visiones compartidas frente a la resolución de las actividades propuestas. Sin embargo, resulta difícil valorar en qué grado las críticas están destinadas a las ideas y no a las personas. En síntesis, es posible afirmar que el clima de trabajo es cada vez más favorable y enriquece aspectos tanto cognoscitivos como sociales y afectivos.

Conclusiones

Los resultados muestran el entusiasmo, el compromiso y la mejor comprensión de la temática lograda por un número significativo de estudiantes frente a este tipo de trabajo. Más del 70,8 % de los estudiantes alcanzaron una buena integración en el trabajo, con apropiación de conocimientos, fortalecimiento de la relación vincular y acciones socioafectivas de compañerismo, respeto, responsabilidad y solidaridad. El nuevo estilo de trabajo implicó un mayor protagonismo de los alumnos en la tarea, lo que fomentó el trabajo colaborativo, autónomo y permanente. De este modo, los estudiantes pueden situarse, durante su proceso formativo, en un lugar preferencial para lograr sus aprendizajes, su desarrollo personal y de orientación deseable (Zabalza, 2003). Con relación a la dimensión académica, se observaron una variedad de comportamientos en función de los seis grupos constituidos. Si bien hubo acuerdo en las consideraciones expresadas en función de la dinámica, el sentido de las actividades, el modo de trabajo, el compromiso que demanda a todos y cada uno de los participantes. La lectura de consignas, los comentarios acerca de la situación planteada, la explicitación de preconcepciones, la recuperación de los saberes aprendidos en otras asignaturas son aspectos que se incrementan en función de la participación más activa de los estudiantes. Respecto a la dimensión socioafectiva, se percibieron diferentes modos de actuar que mejoraron durante el plan de trabajo semestral. El número de estudiantes que logran interactuar con sus pares, que intercambian opiniones, que reflexionan críticamente,

que toman posición frente al planteo de discursos aumenta de modo notable. El debate entre compañeros contribuyó a la interpretación de los conocimientos científicos, otorgándoles más confianza sobre los posibles logros. En el pensamiento de Prescott (1993), esta dinámica propició la construcción de espacios que generaron el desarrollo de habilidades tanto individuales como grupales a partir de la discusión conjunta en el momento de explorar los conceptos seleccionados. Ambientes ricos en posibilidades — más que simples organizadores de la información— fortalecieron el crecimiento del grupo como un todo y de cada uno de sus miembros. Esto implica una ayuda mutua en el aprender, en el compartir ideas y recursos, en planificar cooperativamente qué y cómo estudiar. Además exige compromiso y responsabilidad a cada uno de los integrantes. Para aprender ciencia es necesario poder comunicarse con los otros, y es allí donde la interacción entre pares se convierte en una herramienta poderosa. El pequeño grupo podría constituir una primera instancia para validar o no una proposición científica. El acto de verbalizar argumentos a un compañero y el de recibir explicaciones de otros proporcionan a los estudiantes la oportunidad de ensayar modos de expresión en términos científicos, libres de las presiones —reales o imaginarias— por la presencia del profesor. En síntesis, es posible afirmar que el clima de trabajo es cada vez más favorable y que enriquece aspectos tanto cognoscitivos como sociales y afectivos; se reconoce además el valioso aporte que otorga el trabajo en equipo al desarrollo de competencias vinculadas con el campo laboral de los futuros profesionales.

Referencias bibliográficas

LÓPEZ NOGUERO, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

MARCHENA GÓMEZ, R. (2011). *El aula por dentro: cómo mejorar su gestión y organización*. España: Wolters Kluwer.

MORALES VALLEJO, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En PRIETO NAVARRO, L. (coord.). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.

ORMROD, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson.

PANITZ, T. (2004). The case for Student Centered Instruction via Collaborative Learning Paradigms (editorial). *The Journal of Student Centered Learning*, 2 (1), 6-8.

PRESCOTT, A. (1993). *Trabajo colaborativo asistido por computador*. Referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México. Disponible en <http://campus.gda.itesm.mx/cite>.

RAMÍREZ, S.; RIMOLDI, M.; SALA, A.; PEÑALVA, A. y BLOTTO, B. (2012). *Aprendizaje entre pares en la enseñanza odontológica*. Informe presentado en la Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional La Plata.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

WATTS, F; GARCÍA CARBONELL, A. y LLORENS, J. A. (2006). Introducción a la evaluación compartida: investigación multidisciplinar. En WATTS, F, y GARCÍA CARBONELL, A. (dirs.): *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*, pp. 1-9. Editorial de la UPV.

ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZAÑARTU, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo*. Nueva Alejandría. Internet. <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>. Consultado 30 abril 2012.

Foto: Aron Kremer





Foto: Joel Dietle

Gabriela Etchebehere

Magíster en Derecho de Infancia y Políticas Públicas. Licenciada en Psicología. Prof. Agreg. Facultad de Psicología. Universidad de la República, Uruguay

getchebe@psico.edu.uy

Darío de León

Magíster en Derecho de Infancia y Políticas Públicas. Licenciado en Psicología. Prof. Adj. Facultad de Psicología. Universidad de la República, Uruguay.

dadeleon@psico.edu.uy

Analía Duarte

Mestranda en Derecho de Infancia y Políticas Públicas. Licenciada en Psicología. Prof. Ay. Facultad de Psicología. Universidad de la República, Uruguay.

aduarte@psico.edu.uy

Citación recomendada

ETCHEBEHERE, Gabriela; DE LEÓN, Darío; DUARTE, Analía (2016). «La construcción de un dispositivo pedagógico de formación integral en Psicología». En: InterCambios, n° 2, diciembre.

La construcción de un dispositivo pedagógico de formación integral en Psicología

Building a pedagogical device of integral training in Psychology

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los procesos de formación integral que surgen en el marco de la propuesta Espacio de Formación Integral (efi) «Intervenciones psico-socioeducativas en centros de educación inicial», del Programa Primera Infancia y Educación Inicial de la Facultad de Psicología, Udelar. El modelo pedagógico es analizado a partir de la valoración que hacen sus protagonistas, docentes, estudiantes y actores sociales, focalizando en los aspectos singulares que, por su novedad, producen aprendizajes significativos. El desarrollo de este efi se ubica en los denominados modelos pedagógicos centrados en la formación, que prestan especial atención a la relación pedagógica como propiciadora de un proceso de conformación (Gatti, 1999). En este marco, la docencia en los efi emerge como una práctica social en la cual docentes y estudiantes se forman en el encuentro con la comunidad, en diálogo con la realidad en la que se desarrolla la pasantía y con los sujetos que en ella participan.

Palabras claves:

integralidad, psicología, educación inicial.

Abstract

This article's main objective is to present the processes of integral learning being proposed by the Integral Learning Course «Social Educational Psychology Interventions in Early education centers», which belongs to the Early Childhood Program and Early Childhood Education, Psychology Faculty, University of the Republic. The pedagogical model is analyzed from the assessment made by its main characters, teachers, students and social actors, focusing on the unique aspects that due to their novelty produce meaningful learning. The development of these Integral Learning Course are located in what is called educational models focused on learning (Gatti, 1999) that pay special attention to the pedagogical relationship as a pledge of a process of «shaping» which is part of a personal history and it is given in the encounter with others. From this framework teaching in what we refer to as an Integral Learning Course emerges as a «social practice» in which teachers and students are formed at the meeting with the community, in dialogue with the reality in which the internship takes place and the characters who participate in it.

Keywords:

integrality, psychology, early education.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo principal presentar los procesos de formación integral que surgen en el marco de la propuesta Espacio de Formación Integral (EFI) «Intervenciones psicosocioeducativas en Centros de Educación Inicial», del Programa Primera Infancia y Educación Inicial de la Facultad de Psicología, Udelar. Dicha propuesta se presenta en dos modalidades: por un lado EFI de sensibilización, destinado a estudiantes ingresantes en la licenciatura, y por otro lado, EFI de profundización, para estudiantes avanzados en la carrera. Los llamados Espacios de Formación Integral son dispositivos de aprendizaje que se enmarcan en el llamado proceso de Segunda Reforma Universitaria, específicamente en el componente de renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión universitaria (Udelar, 2010). En el nuevo plan de estudios de la Facultad de Psicología (PELP, 2013) se promueven estos espacios de formación interdisciplinarios e integrales, en los que participan, como se ha mencionado, estudiantes ingresantes y avanzados de diversas disciplinas (sociales, humanísticas, de la salud). Uno de sus objetivos generales es la promoción y ejecución de aprendizajes integrales significativos. A partir de lo que se define como trayectorias integrales, los EFI a los que se refiere este artículo apuntan a la construcción del rol profesional universitario en lo que es el quehacer del psicólogo en los centros de educación inicial. A su vez, estos EFI recogen la experiencia de más de 15 años en la formación del rol del psicólogo en educación inicial, enmarcada en las pasantías del entonces denominado Servicio de Educación Inicial. Este formaba parte de los Servicios de Atención a la Comunidad de la Estructura Académica del Instituto de Psicología de la Universidad de la República (IPUR 1988). Por eso, a continuación se describe el pasaje del Servicio al EFI, para luego profundizar en la concepción de los EFI y en la especificidad del EFI objeto de este trabajo, su propuesta pedagógica y de intervención en los centros de educación inicial. Se finaliza destacando los desafíos y aprendizajes de la propuesta.

De los Servicios de Atención a la Comunidad a los Espacios de Formación Integral

El IPUR definía como objetivos de los Servicios «cumplir con la tarea de Extensión en su más amplio sentido bidireccional, aportando a la comunidad y aprendiendo de esta y sus necesidades para capacitar al Psicólogo profesional en las áreas de mayor requerimiento» (CEUP, 1992: 92). A partir de este anclaje en la extensión, la docencia en servicios se orientó a posibilitar la realización de procesos de construcción de aprendizajes, tanto por la población implicada como por los docentes y estudiantes, en un encuentro de «saberes» que lleva a una producción colectiva. Se plantea así un proceso educativo que permita generar alternativas apropiadas, que faciliten la construcción de soluciones a los problemas de la comunidad a partir de la interacción de los actores universitarios con los no universitarios (FEUU, 1998). Tanto para estudiantes como para docentes, la extensión universitaria constituye un espacio de formación a partir del trabajo en la comunidad. Esta formación implica al sujeto que aprende en su campo de acción, en la medida en que se aprende siendo, se aprende haciendo. Este es un legado del Servicio de Educación Inicial que se continúa al diseñar la nueva propuesta de formación en el marco del EFI «Intervenciones psicosocioeducativas en centros de educación inicial». Es así que las pasantías por los EFI implican la implementación de dispositivos pedagógicos singulares, acordes con una modalidad marcadamente diferente de la del trabajo en el «aula» o las clásicas «prácticas». El estudiante se enfrenta al ejercicio de una práctica preprofesional, desencadenando una serie de incertidumbres, de cómo posicionarse, en una actitud de implicación diferente de la de otras instancias curriculares. Tendrá que movilizar sus propios recursos para este ejercicio, ir al encuentro de los referentes teórico-prácticos adquiridos durante su formación, para desarrollar aptitudes y actitudes, en un proceso de apropiación

subjetiva de este nuevo lugar (Etchebehere y otros, 2008). A su vez, la docencia en estas pasantías implica generar situaciones de aprendizaje que permitan recrear conocimientos problematizando la realidad, construyendo sentidos, oficiando el docente de facilitador, soporte y sostén de estos procesos, procurando incentivar el desarrollo de sus potencialidades. Pero a su vez, no solo se enseña desde el decir, sino también desde el hacer, por lo que el docente se constituye también en referente para ese accionar y es permanentemente interpelado por las interrogantes que el estudiante plantea. También es tarea del docente promover un proceso de autonomía que le permita al estudiante ser protagonista en la búsqueda de alternativas creativas frente a los requerimientos que el medio plantea. Este «hacer» conjunto entre docentes y estudiantes contribuye entonces a la construcción de la identidad profesional de ambos (Etchebehere y otros, 2008).

Los Espacios de Formación Integral

La Universidad en estos últimos años fue procesando un cambio en el que progresivamente ha ido «resignificando al sujeto de formación y fundamentalmente la preocupación por los procesos de aprender; cuestionar las formas tradicionales de relación con el saber [...] y en última instancia avanzar en la resignificación y complejización del rol docente universitario» (Collazo, 2013: 4). En particular, el desarrollo de prácticas integrales en los dispositivos docentes busca superar el modelo universitario, retórico, profesionalista y fragmentado, tanto de las funciones universitarias como de la producción de conocimiento, así como de la comprensión de la realidad sobre la que se trabaja. La generalización de prácticas integrales en las que los procesos de enseñanza y aprendizaje integren la extensión y la investigación coadyuva a la generación de relaciones sustantivamente democráticas con la sociedad y con la población estudiantil.

Pensar en integralidad no supone el desdibujamiento de las tres funciones universitarias, docencia, extensión e investigación, sino que, por el contrario, a punto de partida de una adecuada integración, estas puedan nutrirse y reforzarse. Las prácticas integrales suponen:

1. La integración de los procesos de enseñanza y la creación de conocimiento a partir de las experiencias de extensión.
2. Una visión interdisciplinaria tanto de los contenidos de enseñanza que abordan como de los procesos de intervención e investigación.
3. Una concepción de los sujetos de las intervenciones como protagonistas.
4. Una concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en sus contenidos como en sus formas, revalorizando la autonomía y el aprendizaje por problemas.
5. Un enfoque territorial e intersectorial en el abordaje de las intervenciones (Arocena, 2011).

Los EFI son identificados por las Unidades de Extensión como una herramienta que ha contribuido a la formación de profesionales, en tanto suponen el desarrollo de diferentes opciones didácticas que confluyen en el ejercicio de un rol profesional (Romano y otros, 2014). Al decir de Kaplún, la integralidad «pondrá el acento en la imprescindible articulación entre enseñanza e investigación. O, más bien, entre aprendizaje y producción de conocimiento» (2013: 3). La articulación entre docencia, investigación y la extensión que propone la integralidad pone en el centro a la extensión, ya que es a partir de la interacción con la sociedad que se generan las agendas de investigaciones, trabajando con ellos y no sobre ellos, para lograr una mejor transferencia y capitalización del conocimiento. Pero la integralidad también genera oportunidades de aprendizajes particularmente significativos, no solo para los estudiantes, sino para los docentes, al enfrentarlos a problemas concretos (Kaplún, 2013). La integralidad supone la integración de disciplinas y saberes. Esto se relaciona con lo planteado por Edgard Morin de

que «la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, operar en el vínculo entre las partes y las totalidades, y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuros» (2001: 10). La realidad, para ser comprendida y atendida en consecuencia, requiere de enfoques interdisciplinares que puedan dialogar y construir juntos, enfoques que se promueven desde los EFI. Este dispositivo está generando la posibilidad de repensar las funciones de la Universidad. La articulación de funciones involucra, a través de los EFI, no solo a los docentes, sino también a los estudiantes. Es en el espacio compartido de desarrollo de la propuesta donde se integra o se puede integrar la enseñanza con la extensión o con la investigación o con ambas (Romano y otros, 2014: 48). Con esta modalidad de trabajo, se genera una modificación de los roles de estudiantes, docentes y actores sociales. El primero adquiere mayor protagonismo, instalando relaciones más horizontales entre todos sus actores. «Esta modificación de los roles entre docente, estudiante y actores no universitarios tiene consecuencias desde el punto de vista de la circulación de los saberes. Lo que convoca a los actores es la necesidad de resolución de un “problema” construido con los actores involucrados; por tanto, lo que estructura la relación no es tanto el saber de quien lo pone a disposición de otros, como el no saber que convoca a la búsqueda de respuesta» (Romano y otros, 2014: 49). El rol docente por su parte se transforma. Surgen nuevas opciones didácticas, diferentes formas de evaluación, nuevas valoraciones de los procesos de aprendizaje. La horizontalidad con la que se lleva adelante el proceso en los EFI determina que ninguno de los actores implicados tenga por sí la solución de los problemas; todos tienen responsabilidades diferentes, lo que termina generando un mayor protagonismo de todos los participantes involucrados (Romano, 2014).

EFI «Intervenciones psicosocioeducativas en centros de educación inicial»

La propuesta que describimos anteriormente es un EFI de profundización, de carácter anual, que se inserta en centros de educación inicial mediante equipos interdisciplinarios. Simultáneamente, oficia como un dispositivo pedagógico que sostiene al espacio de sensibilización, de carácter semestral, con el cual se articula. De esta manera, se propician el encuentro y el intercambio entre estudiantes en el inicio de la formación con estudiantes avanzados, conformándose un espacio que fomenta un aprendizaje integral entre pares a partir de las actividades enmarcadas en la extensión universitaria. Al mismo tiempo, la propuesta contempla el acercamiento al trabajo en equipos interdisciplinarios (Trabajo Social, Psicomotricidad, Magisterio, Educación en Primera Infancia), los que se encuentran funcionando en diferentes centros educativos con diversas propuestas en su intervención. Inicialmente, los objetivos de la propuesta fueron:

- Propiciar el intercambio de saberes y la reflexión conjunta frente al trabajo interdisciplinario en primera infancia y educación inicial.
- Promover espacios de encuentros comunitarios que favorezcan la apertura de los recursos territoriales y los dispositivos universitarios.
- Promover en los estudiantes un acercamiento al rol del psicólogo en el ámbito educativo.
- Propiciar la formación integral a partir del aprendizaje entre pares.

Estos objetivos que se han planteado han sido de carácter general, y por consiguiente han servido de guía principal para el trabajo en los centros educativos. A medida que el dispositivo fue insertándose en las diferentes comunidades y que los equipos de estudiantes fueron acomodándose a los diferentes contextos, se fueron conformando otros objetivos más específicos, directamente relacionados con las intervenciones. Los equipos de estudiantes se han insertado en centros educativos que responden a diversas propuestas educativas para la

primera infancia: centros de atención a la infancia y sus familias, jardines de infantes públicos y privados, centros comunitarios de educación infantil.

La propuesta pedagógica para el EFI varía según su modalidad:

En la pasantía para estudiantes avanzados (Guía de curso, 2015a), es decir, *EFI de profundización*, se plantean tres instancias: el trabajo de campo, que se corresponde con las actividades en el centro educativo y en la comunidad al que este pertenece; el espacio de interconsulta o supervisión, en el que se discute, planifica y supervisa el trabajo en territorio, y el espacio de plenario, en el que se abordan temáticas teórico-conceptuales que permiten sostener referentes del trabajo en los centros educativos.

Por sus características, la propuesta es de carácter anual. Por lo tanto, conlleva varias etapas a lo largo de la intervención. En este sentido, se conforman equipos de trabajo interdisciplinarios integrados por estudiantes de Psicología y de otras disciplinas afines al ámbito de la primera infancia, quienes concurren a los centros educativos. En esta instancia, es función de los docentes referentes de cada equipo acompañar el proceso de los estudiantes participando en algunas actividades de campo y realizando la coordinación y evaluación permanente de la intervención con los actores.

Las actividades a desarrollar por el equipo están previamente acordadas, planificadas y supervisadas en el espacio de interconsulta, en el que se piensa conjuntamente a partir de las especificidades del contexto de cada centro. Esta instancia, generalmente semanal, oficia como un espacio que propicia el análisis y la reflexión conjuntos de las actividades de campo. En este sentido, se apunta a problematizar la realidad con los estudiantes, procurando comprender la complejidad de los fenómenos que acontecen en las instituciones.

Se promueve el permanente retorno a los conocimientos que los estudiantes han venido incorporando en su formación, para orientar y fundamentar sus acciones. Se ajustan las planificaciones, se evalúa lo realizado, en un trabajo que inicialmente está más guiado por el docente, para luego promover un ejercicio

más autónomo. El trabajo en equipo de estudiantes también requiere de horas de reunión extrafacultad, para planificar y evaluar las actividades a realizar, además de las instancias de trabajo conjunto con docentes y estudiantes de otras disciplinas. Por último, en el espacio de plenario se profundiza en los aspectos teórico-técnicos que sustentan la forma de abordaje propuesta. Es un espacio en el que confluyen todos los equipos y en el que se produce un intercambio de experiencias y vivencias. Se divide en dos semestres, abordando aspectos teóricos de temáticas referentes al quehacer del psicólogo en primera instancia (primer semestre) y se expone el trabajo en los centros educativos en modalidad de ateneos (segundo semestre).

La propuesta presentada para estudiantes ingresantes (Guía de curso, 2015b), es decir *EFI de sensibilización*, es de carácter semestral y se integra en el segundo semestre del año, cuando los estudiantes de profundización ya llevan un tiempo de trabajo en los centros.

Para este EFI de sensibilización, el dispositivo pedagógico cuenta también con tres instancias de trabajo: práctica, teórico-conceptual y plenario.

La práctica implica la ida a los centros educativos en los que se encuentran trabajando los equipos de profundización en conjunto con el docente referente y/o los estudiantes avanzados. La tarea propuesta para los estudiantes de sensibilización es de observación, por lo cual se les propone documentar las actividades realizadas mediante la implementación de un diario de campo.

En este se sintetiza la información recabada, que luego podría servir para la construcción de problemas de investigación o actividades de extensión en el medio. Como parte de la instancia práctica, los estudiantes participan en instancias de supervisión conjunta con estudiantes de profundización, generalmente antes de la salida a terreno. Al mismo tiempo asisten a los plenarios propuestos para los estudiantes de profundización, en los que se proponen la discusión y el análisis de las experiencias de trabajo presentadas. Durante todo el semestre participan, además, en una instancia semanal teórico-conceptual en la que se trabajan los

soportes que permiten darle sentido al proceso de formación.

La evaluación del trabajo realizado por los equipos de estudiantes, tanto para profundización como para sensibilización, es continua. Al terminar las intervenciones se elaboran trabajos finales, cuyas características dependen del grado de formación en el que se encuentre el estudiante.

La modalidad de trabajo de los equipos en las intervenciones en los centros responde teóricamente a un abordaje que parte de la atención primaria en salud (APS), que contribuye a mejorar el nivel de salud de la población con acciones de prevención y promoción, en las que la educación juega un rol protagónico.

El trabajo en los centros de educación inicial prioriza el trabajo grupal con los distintos actores implicados: niños y niñas, familias, personal del centro educativo y comunidad.

Esta modalidad se contrapone al modelo más conocido del psicólogo trabajando con los niños «problema», realizando estudios en el gabinete psicológico. En esta propuesta el psicólogo se posiciona en el rol de copensor, con los distintos actores institucionales, de las situaciones cotidianas que se dan en los centros educativos buscando promover el desarrollo integral de niños y niñas (Etchebehere y otros, 2008). De esta manera, las intervenciones se van ajustando a las necesidades de los centros de educación inicial.

Algunas de las tareas que se desarrollan responden a los aportes de la investigación acción educativa, la observación participante y el trabajo en grupos. Se comienza valiéndose de los aportes de la observación participante para acercarse a los grupos con los que se trabajará, así como a la modalidad de trabajo de los equipos de los centros educativos, su organización y funcionamiento. Ello permite la elaboración de un diagnóstico situacional, en el que se piensan ejes de intervención y objetivos, lo que deriva en un plan de trabajo que guiará la intervención. La construcción de las acciones a desarrollar se hace de manera conjunta entre docentes, estudiantes, equipos de los centros, niños y familias.

Para el trabajo con los diferentes actores se propone la modalidad de taller, lo

que permite un abordaje grupal de las situaciones que emergen como demandas del centro. Al mismo tiempo, se pueden llevar adelante intervenciones de carácter más individual, mediante entrevistas de orientación, que generalmente son llevadas adelante por el equipo interdisciplinario de estudiantes, previamente supervisadas con el docente referente.

El trabajo en equipos interdisciplinarios permite un abordaje más integral de las situaciones que se plantean en los centros educativos, al tiempo que permite un mejor «pienso» y por ende un mejor seguimiento y monitoreo. Además, permite un abordaje en red, que resulta muy efectivo a la hora del trabajo en y con instituciones.

Desafíos y aprendizajes

A partir del trabajo realizado con los centros educativos, los participantes (equipos de dirección, personal docente y no docente) identifican como principal desafío el poder constituirse, junto con los estudiantes, como un equipo de trabajo. La capacidad de adaptación es significada y puesta en juego cada año para integrar a los nuevos estudiantes en el ejercicio de su rol. Para los centros, el contar con una mirada extranjera, que contribuya a problematizar las prácticas naturalizadas y novedosas, permite complejizar la realidad, habilitando el despliegue de nuevas alternativas, en pos de la mejora de los procesos educativos (De Gregorio y otros, 2015).

El personal de los centros educativos jerarquiza el proceso de construcción del equipo interdisciplinario con los universitarios como un aprendizaje que no suele tener en el ejercicio cotidiano. Tiempo para compartir las miradas que devienen de cada saber disciplinar, para pensar sobre lo que se hace, para construir los acuerdos; tiempo para poder crear el espacio de reflexión (De Gregorio y otros, 2015). Tiempo signado por el respeto y la valoración del otro, en el que la horizontalidad que caracteriza a las actividades de extensión adquiere sentido de retroalimentación estructurante, indispensable para que funcione el equipo de trabajo. Por su parte, los estudiantes del ciclo de

graduación valoran la posibilidad de realizar una pasantía preprofesional exigente, en la que, en el uso de una progresiva autonomía, ponen en juego múltiples competencias en un contexto de enseñanza-aprendizaje cuidado. La capacidad para trabajar en equipo, la flexibilidad, escucha, tolerancia a la frustraciones, junto con la posibilidad de aprender haciendo en contextos reales, en los que la formación recibida pueda capitalizarse, son solo algunos de los aprendizajes identificados.

En otro sentido, los estudiantes del EFI de sensibilización de ingreso en la formación destacan tres grandes aportes. Uno referido al ejercicio del rol del psicólogo, en la medida en que les permite comprender otros ámbitos de inserción no conocidos. En segundo lugar, el poder vivenciar cómo los estudiantes del ciclo de graduación abordan las acciones que devienen durante el trabajo en el centro, cómo las problematizan en los espacios de supervisión y cómo las transitan en sus equipos de trabajo aporta un valor exponencial a sus aprendizajes, por la cercanía de sus propios procesos formativos. Por último, les permite vivenciar un nuevo vínculo docente-estudiante, en el que la autonomía y la circulación del saber adquieren nuevas significaciones.

El docente pasa a ocupar el rol del que pregunta, escucha, cuestiona, significa al otro en su ejercicio, además de portar un saber.

El ejercicio docente se ve año a año interpelado por el desafío de habilitar procesos, producir efectos, ayudar a generar transformaciones, en los que la evaluación se convierte en una pieza clave para mantener actualizados los dispositivos de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a lo que significa como aporte a los centros educativos, es significativo el proceso de construcción de estrategias que contribuyan a un cambio social, que realicen de forma conjunta, en el que el rol de protagonistas los ubica en un nuevo lugar como estudiantes.

Esto se relaciona con los resultados de la investigación sobre los EFI de Romano y otros (2014), que constata que uno de los aspectos más valorados por los estudiantes del EFI es la posibilidad de generar espacios de construcción conjunta entre

docentes, estudiantes y actores no universitarios, desde donde logran vivenciar el vínculo de reciprocidad de la Universidad con la sociedad, que enriquece el proceso de aprendizaje.

Para finalizar

El desarrollo de estos EFI se ubica en los denominados modelos pedagógicos centrados en la formación, que prestan especial atención a la relación pedagógica como propiciadora de un proceso de «conformación» que se inscribe en una historia personal y se da en el encuentro con los otros (Gatti, 1999).

Como fuera expresado, las experiencias por las que transcurre la formación de los estudiantes implican el pasar a ser integrante de un equipo de trabajo, con el docente y otros estudiantes. A esto se suman las experiencias a partir del vínculo con otros actores: niños, niñas, familias, personal de los centros. Es en el análisis y la reflexión acerca de estas múltiples interacciones que se dan los procesos de transformación y conformación de la identidad profesional.

Los EFI resultan así una forma particular de transitar en la Universidad, en la que se estrechan las relaciones entre el conocer y el saber con la experiencia y la vivencia de formación (Romano, 2014). Se apunta a la formación de profesionales reflexivos, que puedan pensarse a partir de sus praxis, de un proceso grupal en el cual la integración del hacer con el sentir y el pensar sea imprescindible.

En este marco se entiende la docencia en los EFI como una *práctica social* en la cual docentes y estudiantes se forman en el encuentro con la comunidad, en diálogo con la realidad en la que se desarrolla la pasantía y con los sujetos que en ella participan. Se trata de salirse del mero ejercicio pedagógico brindado en el marco del aula, para pasar a intervenir en la realidad (Romano, 2014), y desde allí construir en conjunto.

Esto le imprime al perfil preprofesional un rol proactivo, de reinención constante, en el que la motivación individual se construye a partir del sentido colectivo que los participantes le dan al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

AROCENA, R. (2011). *Una mirada al camino recorrido apuntando a redoblar esfuerzos*. Rectorado de la Udelar. Montevideo.

CAMBÓN, V.; DUARTE, A.; PÉREZ, D. y SILVA, P. (2012). Sobre el trabajo interdisciplinario en primera infancia. En *En-clave inter. Procesos, contextos, resultados*. Montevideo: Espacio Interdisciplinario, Udelar.

CARRASCO, J. C. (1989). Extensión, idea perenne y renovada. En *La Gaceta Universitaria*. Año 3, n.º 2-3. Montevideo: Udelar.

CENTRO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA (1992). Anteproyecto de estructura del IPUR. En *Historia de la Universidad y de la psicología en el Uruguay*. Montevideo: CEUP.

COLLAZO, M. (2013). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). En *InterCambios* n.º 1, marzo.

DE GREGORIO, A.; DE LEÓN, D.; GRAMOS, N.; LEITES, L. y RIBEIRO, C. (2015). *Construyendo interdisciplina desde la extensión. Desafíos y oportunidades*. Inédito.

ETCHEBEHERE, G. y otros (2008). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA (2013). PLAN DE ESTUDIOS PSICOLOGIA (PLEP 2013). Recuperado de <http://plan2013.psico.edu.uy/>

FACULTAD DE PSICOLOGÍA (2015a). Guía de curso EFI de profundización «Intervenciones psicosocioeducativas en centros de educación inicial». PEP 2013. Recuperado de <http://sifp.psico.edu.uy/print/60317445>.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA (2015b). Guía de curso EFI de sensibilización «Intervenciones psicosocioeducativas en centros de educación inicial». PEP 2013. Recuperado de <http://sifp.psico.edu.uy/print/60317445>.

FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL URUGUAY (1998). Hacia la revalorización de la extensión universitaria. En *Primer Encuentro Estudiantil sobre Extensión Universitaria (posdictadura)*. Cerro Largo: FEUU.

GATTI, E. (1999). Modelos pedagógicos en la Educación Superior. Ponencia en el *Congreso de Pedagogía 99. Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos* (Cuba). Inédito.

GIORGI, V. (2004). Encuentro entre enseñanza y extensión universitarias: un camino hacia la auténtica excelencia. Ponencia en la jornada *La enseñanza y la extensión universitarias, un encuentro necesario*. CSE-CSEAM.

KAPLÚN, G. (2013). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. En *InterCambios*, n.º 1, marzo.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Unesco.

ROMANO, A.; D’AMBROSIO, L.; SILVERA, A. y MÉNDEZ, V. (2014). *Informe final. Evaluación de las políticas de extensión: la experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)*. Recuperado de http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/INFORME_FINAL_definitivo.pdf.

UDELAR (2010). *Hacia la reforma universitaria #10. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Rectorado Udelar.

Foto: Andrew Beierle



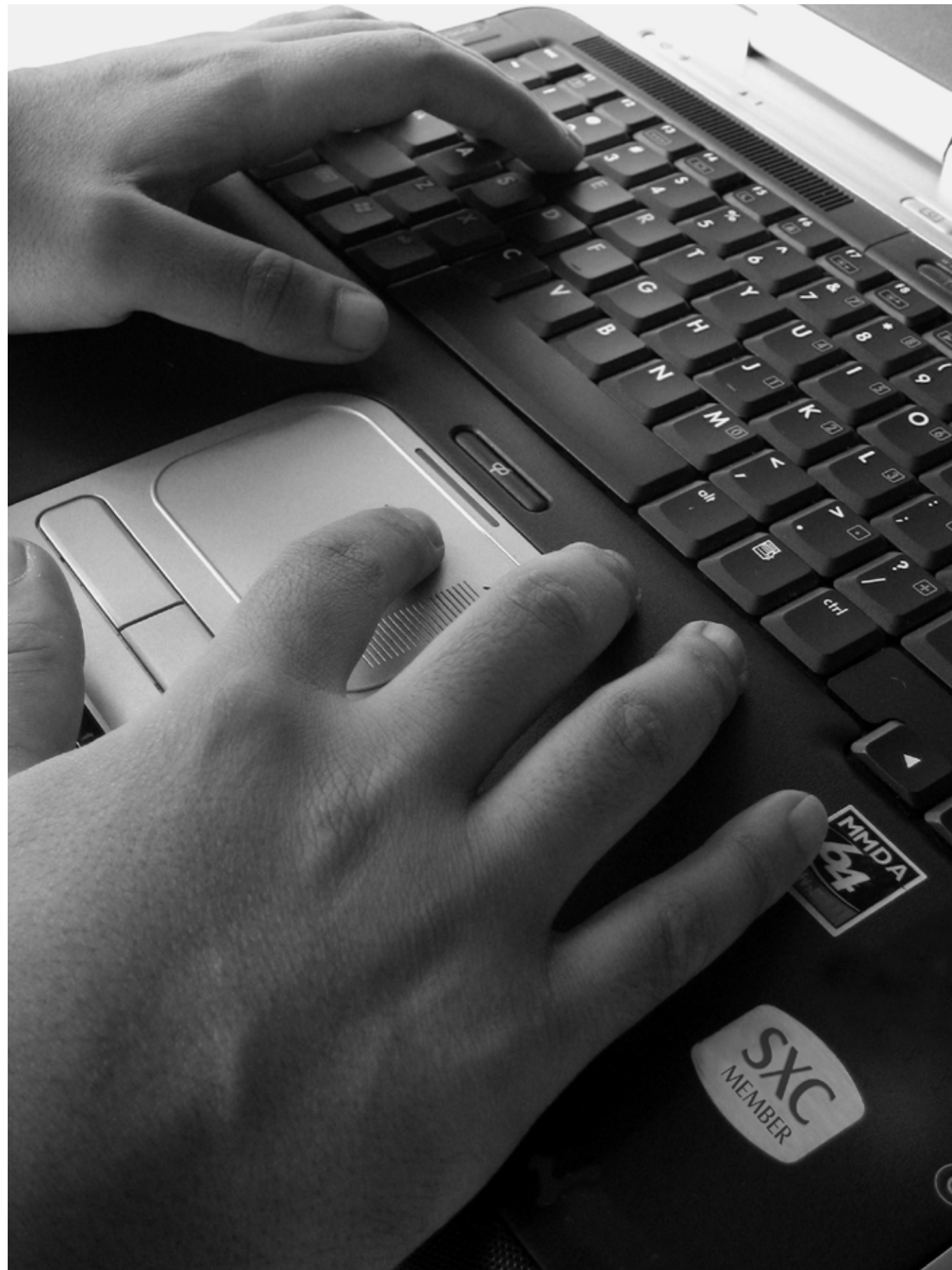


Foto: Miguel Ugalde

Enseñanza en la virtualidad: el docente y el tutor par, una asociación provechosa para el aprendizaje

Teaching virtuality : teacher and tutor, a profitable partnership for learning

Alicia Gómez

Magíster en Enseñanza Universitaria. Doctora en Medicina.
Prof. Adj. en la Facultad de Medicina.
Universidad de la República, Uruguay.

g2alicia@gmail.com

Citación recomendada

GÓMEZ, Alicia (2016). «Enseñanza en la virtualidad: el docente y el tutor par, una asociación provechosa para el aprendizaje». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

Resumen

Este trabajo de investigación se ubica en el terreno de la didáctica universitaria y aborda aspectos de la enseñanza y del aprendizaje en ciencias de la salud en el nivel clínico. Se analiza la figura docente en el primer curso a distancia para estudiantes de grado en modalidad mixta en Facultad de Medicina en el Espacio Virtual de Aprendizaje de la Universidad de la República en el año 2008.

Este análisis indaga sobre las formas de ejercer la docencia en un ambiente virtual bajo la forma de tutoría de los docentes actuantes, así como de una nueva figura, la de tutor estudiantil par.

La metodología de trabajo se basó en un estudio cualitativo de las intervenciones de los docentes y tutores pares en el curso virtual complementado con entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes y a un grupo de tutores. Las líneas exploradas fueron: la construcción del rol docente-tutor en un ambiente virtual, la influencia del contexto tecnológico, las funciones identificadas en la acción tutorial, la construcción del vínculo mediado por tecnología, la relación tutor-contenido mediante la enseñanza del razonamiento clínico.

Las conclusiones nos permiten afirmar que esta experiencia de educación a distancia habilitó el desarrollo de la figura del tutor virtual estudiantil y el reperfilamiento de la figura del docente. La adaptación a la tecnología se hizo rápidamente por todos los participantes. Esta permitió la creación de un dispositivo pedagógico-didáctico que permite reproducir la actividad de resolución de problemas clínicos mediante la construcción colectiva, tal como se realiza en forma presencial. Se destaca el proceso de aprendizaje que realizaron los tutores. El ubicarse en el rol de un sujeto que enseña les permitió mejorar su propio aprendizaje y comprender cómo aprenden los sujetos.

Pensamos que esta investigación ofrece insumos para el desarrollo y la mejora de la figura tutorial y el uso de las TIC en la enseñanza universitaria, y también sugiere líneas de trabajo para futuras investigaciones en este campo.

Palabras claves:

enseñanza en la virtualidad, tutoría virtual entre pares, razonamiento clínico.

Abstract

This research work is done in the context of university teaching to approach with teaching and learning aspects in a health sciences clinical level to grade students. The purpose is analyzing teaching roles, at the first blended learning course form on Medicine School, inside virtual learning space of Universidad de la República, Uruguay in 2008.

This analysis explores the ways to teach in a virtual environment, in the form of mentoring of teachers acting as well as a new figure, the student tutor (peer tutor).

Methodology used was a qualitative study of teachers and peer's tutors interventions in the virtual course, semi-structured interviews were conducted to teachers and some group

of peers tutors. The issues that were explored are: how to construct the tutor role in a virtual environment, the technological context influence, the functions in the tutorial tasks, the construction to the interpersonal interaction with technological intermediation, and the relationship between tutor and contents through teaching of clinical reasoning. Conclusions allow us to say that distance education permits us to develop the virtual peer tutor and reprofile teacher figure. All participants were quickly adapted to technology. That fact did possible the creation of a new method in a virtual model, allowing the reproduction of clinical problems solving, in collective construction as the same way the current teaching does. Tutors assume the teacher's role, and these facts improve themselves learning and made better understanding of the process of learning. We think that this research provides inputs for the development and improvement of tutorial figure and use of ICT in higher education, also suggests lines for future research in this field.

Keywords:
e-learning, virtual tutoring peers, virtual tutoring, ICT.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

El progreso de la tecnología y de las nuevas formas de circulación de la información y de comunicación ha ocasionado cambios que han influido en las relaciones sociales y han reestructurado los vínculos entre las personas. Desde mediados del siglo XX las TIC modificaron y transformaron los procesos productivos y comunicacionales. El recurso pasó a ser la información, que basada en la tecnología comenzó a circular a una velocidad cada vez mayor y a estar disponible de forma ubicua a través de una red telemática en forma virtual. El manejo de estos flujos de información ha transformado a la sociedad. Surgen los conceptos de *sociedad de la información* (Matsuda, en Estudillo García, 2001) y *sociedad del conocimiento* (Drucker, 1993). El uso, la organización y la sistematización transforman los datos en conocimiento, y si este está vinculado a mayor productividad, para algunos se convierte en un bien y luego en una mercancía (Bangeman, 1994). Es necesario tener nuevas competencias para vivir y trabajar en la sociedad del conocimiento, por eso las personas han comenzado a demandar a las instituciones educativas la formación en esas nuevas competencias que permiten potenciar y desarrollar capacidades sociocognitivas y de comu-

nicación mediada. La tecnología y el uso de internet ofrecen un campo de relacionamiento a través de redes que no se limita a las fronteras geográficas, sino que se transforma en redes transnacionales globales. En este escenario se forja una nueva forma de educación, la *educación a distancia* (EAD), que en su tercera etapa, según García (1999), asistida por computadora, incluye los conceptos de *interacción*, como acción que se ejerce recíprocamente entre dos sujetos o un colectivo, e *interactividad*, es decir, la posibilidad de realizar acciones recíprocas con la computadora o con otros usuarios. La presencia de elementos multimedia¹ y el manejo del hipertexto² se trasladan de su uso tecnológico en la sociedad y se integran con fines educativos y de aprendizaje a las propuestas virtuales de enseñanza. La EAD se caracteriza por la independencia del tiempo y el lugar de los medios técnicos del aprendizaje; de esta forma, la figura docente se reconfigura y se transforma, se define por la acción tutorial. El docente virtual operaría como un facilitador del aprendizaje, participando en la construcción de significados junto con los estudiantes. Estos espacios permiten instancias de mayor autoaprendizaje, entendido este como el cambio en los esquemas referenciales y comportamentales de los estudiantes. Esta modalidad se adapta a las formas de aprender de los adultos y se desarrolla a nivel de las universidades.

Las TIC en la Universidad de la República

En este contexto, la Universidad de la República (Udelar) comenzó a considerar la temática y se iniciaron estudios sobre la factibilidad del uso de las TIC. Ya en el Pledur 2001 (Plan Estratégico de la Udelar) se incluyeron conceptos de desarrollo de plataformas educativas. En el año 2007 se presentó el proyecto denominado «Generalización del uso educativo de las tecnologías de información y comunicación en la Universidad de la República (TICUR)». Este proyecto se propuso como objetivos el fortalecimiento de las capacidades institucionales, la instalación de un observatorio de TIC, la formación de recursos humanos y la creación de un campus digital en la Udelar. Durante los años 2008 y 2009 se llevaron a cabo acciones de desarrollo del proyecto. Se realizaron cursos de formación docente en TIC con énfasis en la acción tutorial a distancia. En este contexto institucional se iniciaron los primeros cursos a distancia en la Facultad de Medicina. Estos nuevos ambientes de aprendizaje exigen, como ya mencionamos, un cambio en el accionar del docente. Es necesario, entonces, formarse en educación virtual e investigar sobre cómo ejercer la docencia en la virtualidad y cómo desarrollar el modelo de tutoría virtual. Para los docentes universitarios, trabajar y conocer estos nuevos

1 Se utilizan conjunta y simultáneamente para la transmisión de una información diversos medios, como imágenes, sonidos y texto.
2 Texto que contiene elementos a partir de los cuales se puede acceder a otra información.

ambientes de aprendizaje supone adquirir insumos de la realidad para reflexionar sobre la praxis e identificar buenas prácticas.

La nueva figura docente

Con el desarrollo de actividades de educación a distancia surge una cuestión simple: las actividades de enseñanza en forma virtual no se pueden realizar de la misma manera que se realizan en forma presencial. La enseñanza mediada por tecnología genera o requiere la figura del tutor, en este caso virtual. Sancho (2002: 17) señala que «desde una perspectiva amplia se entiende por tutoría todas las actividades, actitudes, procesos, intercambios personales y profesionales que caracterizan la relación entre el docente y los estudiantes». Esta autora reflexiona acerca de que a veces no es posible establecer diferencias entre relaciones profesionales y personales entre docentes y estudiantes en el proceso tutorial y que este debe ser considerado como parte sustancial de la enseñanza universitaria y de su mejora. En entornos universitarios de ciencias de la salud desde hace más de 35 años existe la figura del tutor del grupo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El objetivo es promover aprendizajes significativos en relación con problemas reales mediante el diseño de una situación que estimule y motive a los estudiantes. Partiendo de lo que el alumno ya sabe, se pretende que los nuevos conocimientos se asocien con los antiguos. Se requiere disposición del estudiante a aprender, pero también se necesita la figura del tutor como habilitante (Díaz Barriga, 2003).

Las tutorías entre pares

Este trabajo no solo examina al tutor docente, también tiene en cuenta una figura que se incorpora en este espacio, la del tutor estudiantil par. Los entornos educativos estudiados se

adaptan a las formas de pensar y razonar en las profesiones en ciencias de la salud y reproducen en forma virtual situaciones que permiten aprender en grupo las estrategias de razonamiento clínico de los profesionales con mayor experiencia, características estas que enriquecen la enseñanza. En la bibliografía se presentan trabajos que promueven las tutorías entre pares en ciencias de la salud por entender que la enseñanza es una actividad clave de la profesión y mejora la comunicación y el desempeño profesional (General Medical Council, 2009; Dandavino y cols., 2007; Ten Cate y During, 2007; Ross y Cameron, 2007).

Contexto y metodología

Analizamos las figuras del docente y del tutor par virtual en el primer curso mixto presencial y a distancia del Ciclo Introducción a la Medicina Integral, ubicado en el cuarto año de la carrera de Medicina del plan 1968, en el año 2007. Este ciclo pretendía que el estudiante «comprenda al proceso de salud y enfermedad de la persona en el sentido integral». Uno de los objetivos es realizar y analizar la historia clínica integral. Este curso se desarrollaba como complemento del curso presencial de Medicina Familiar y Comunitaria, de siete semanas de duración. Cada estudiante participaba durante una semana con su grupo en la discusión de una historia clínica presentada en modo de breve resumen con los datos necesarios, y luego se proponía una discusión en el foro a partir de preguntas disparadoras, de forma virtual y asincrónica. Cada historia clínica tenía asignado un docente y dos tutores pares estudiantiles que ya habían cursado ese semestre. El ciclo de siete semanas se repetía tres veces para cubrir a los 360 estudiantes. En total participaron 3 docentes y 20 tutores pares durante el curso de 21 semanas de duración. Este curso, el primero en esta modalidad para estudiantes de grado, obligó

a un cambio en la forma de ejercer la docencia y a la creación de una nueva figura, la del tutor estudiantil par en forma virtual. El objetivo del trabajo fue generar conocimientos sobre las tutorías virtuales y su papel en los procesos de aprendizaje. Como objetivos específicos nos planteamos: analizar las prácticas desarrolladas por los tutores virtuales para comunicarse con el grupo; analizar las mediaciones pedagógicas utilizadas por los docentes y los tutores estudiantiles para favorecer los aprendizajes; conocer qué bases pedagógicas subyacen en los tutores docentes y en los tutores estudiantiles. El diseño de la investigación fue realizado con una metodología cualitativa, comprensivista, apuntando a explorar mundos subjetivos y experiencias compartidas de comunicación (Grña, 2008) y admitiendo la subjetividad de los sujetos investigados así como la del investigador. Contempla un trabajo exploratorio que surge del análisis de las intervenciones docentes y de los tutores estudiantiles así como de entrevistas. Se realizó un muestreo teórico a partir de las intervenciones de los tutores y los docentes en los foros del curso en la plataforma. Se realizaron entrevistas a todos los docentes (3) y a un grupo de tutores seleccionados (3). Para el análisis se aplicó la lógica del método comparativo constante, codificando de forma abierta para delinear las propiedades y dimensiones de las interacciones. Analizamos todas las categorías emergentes y el cierre de las categorías se hizo por saturación. En el análisis de las interacciones así como en las entrevistas debimos definir sobre qué unidad de análisis operaríamos, si sobre todo el mensaje o sobre el mensaje desglosado, y optamos por tomar como unidad de análisis lo que Gros y Silva (2006: 16) definen como *unidad temática*: «una unidad única de pensamiento o idea que expresa una idea única de información extraída de un segmento del

contenido de la intervención». Se codificaron las intervenciones de los docentes con la letra D y las de los tutores estudiantiles con la letra T. Para la codificación y recuperación de los segmentos se trabajó con la versión de *software* de MAXQDA 10 2007.

Análisis de los datos

Las categorías de análisis surgieron del análisis de las entrevistas por un lado y del análisis de las participaciones escritas en los foros por otro. En las entrevistas identificamos las siguientes categorías:

A. Construcción del rol docente

La construcción del rol se presentó como un desafío, ya sea por el entorno nuevo al que se enfrentaban los docentes o por ser un tutor muy cercano generacionalmente a los estudiantes. Se rescata la noción de cercanía generacional, que es vivida por los tutores como una situación de ansiedad en primera instancia; en ellos se puede reconocer el concepto de andamiaje de Bruner (1990) operando en el apoyo a la adaptación al medio.

Yo me quedaba con dudas y miedos. ¿Desde qué lugar yo tutoreo a alguien que es casi como yo? ¿Cómo hago con un nivel igual al mío? (T7)

... y siempre me pareció que estaba bueno ser una cara visible, por lo menos que estaba bueno de estar perdido juntos, que te pudiera ayudar un poco más. (T1)

El docente operaba como modelo y los tutores observaban su comportamiento en la plataforma y la forma de resolver los temas. Los estilos comunicativos eran tomados como modelos. Litwin (2008: 26) llama *sabiduría práctica* a esta forma de rescatar modalidades exitosas.

... me acuerdo de D28 era seguidor de su foro, eran como los que participaban y cómo a veces les robé alguna estrategia, sobre todo a T2. Tenía cierta picardía de comunicarse,

Tabla de categorías analizadas

Entrevistas		
A. La construcción del rol docente	A1	Cercanía generacional
	A2	Docente como modelo
	A3	Comunicación entre docentes, tutores y estudiantes
	A4	Formación en el rol docente y disciplinar
	A5	Experticia
B. Contexto tecnológico		
C. El significado	C1	Antes y después
	C2	Motivación y desafío
	C3	Importancia del trabajo con el tutor
Intervenciones de los docentes y tutores		
D. Función organizativa de la acción tutorial		
E. Construcción del vínculo y ambiente grupal	E1	Aliento y motivación
	E2	Trata de construir amistad empatía
	E3	Experiencia distribuida
	E4	Aprendiendo con los pares
	E5	El humor
	E6	Integrando opinión en la síntesis final
F. Guía tecnológica		
G. Razonamiento clínico Metacognición y devolución	G1	Formulación de las preguntas
	G2	Creando contexto
	G3	Razonamiento clínico
	G4	Evaluación crítica
	G5	Construcción del rol profesional. Profesionalismo

una manera de comunicarse particular. (Código)

Se observa una construcción colectiva de significados a nivel de los docentes y tutores y de ellos con los estudiantes. Todos los entrevistados perciben como similar la comunicación de docentes o tutores, pero los docentes expresan que se posicionaban en un lugar que no interfiriera en la comunicación con los tutores.

A veces me costaba de que no fuese la última palabra, porque en realidad la idea de estos trabajos es que vos no seas el único que posea el saber. (D28)

El manejo de los silencios también se reconoce como estrategia comunicativa y docente, permitiendo que los estudiantes realizaran el proceso de construcción en dos niveles de representaciones: el significado del contenido a aprender y el sentido que tiene para este aprenderlo (Onrubia, 2005).

Con respecto a los conocimientos disciplinares, identificamos varios conceptos en las voces de los entrevistados. Primero la noción de facilitador del aprendizaje tratando de que las intervenciones desde el conocimiento motivaran a seguir indagando sobre la propuesta. Los tutores reconocen que esta modalidad permitió lograr aprendizajes significativos o profundos, llegando a lo que Scardamaglia y Bereteir (2002) llaman *constructivismo profundo*. A más de tres años de la experiencia, los tutores identifican conocimientos disciplinares que se fijaron de manera significativa en ese proceso. Se reconoce lo que Topping (2005: 15) afirma, que «enseñar es aprender dos veces».

Los tutores que ya habían actuado como tutores presenciales reconocen que en este nuevo escenario aplicaron conceptos y competencias desarrollados en la actividad presencial anterior.

B. Contexto tecnológico

Este era el diferencial del curso, era la primera experiencia de trabajo en ambiente virtual de aprendizaje. El manejo de la herramienta les generó

dificultades en el inicio, pero el rol de orientadores para los estudiantes obligó a superarlas rápidamente.

... el manejo de la herramienta. Yo tuve algunas dificultades en el inicio, era un curso muy dinámico, si te atrasabas un día bueno [...] Tenés que aprender a usar la herramienta, en las primeras semanas estuvo complicado..., pero estuvo bueno. (D28)

C. Significado de la experiencia

En las entrevistas, que fueron alejadas en el tiempo de la realización del curso, los tutores manifiestan que en ese momento no tenían noción de la importancia de la propuesta y su desarrollo posterior. Todos los actores coinciden en que ser tutor virtual es una valiosa experiencia de aprendizaje y que les permitió profundizar en los fenómenos de producción del aprendizaje.

En el análisis de las participaciones en los foros de los docentes y los tutores se identificaron diferentes categorías:

D. Función organizativa de la intervención tutorial

En la virtualidad la organización del trabajo en grupo se transforma en un factor muy importante habilitante del aprendizaje.

Esperamos que puedan aprovechar este espacio para responder la tarea programada, pero fundamentalmente para generar un foro de discusión entre Uds. y nosotros!! Pueden opinar sobre las participaciones de sus compañeros, es muy productivo, tiene que razonar lo del otro para elaborar lo propio!! ¡Pregunten, sáquense dudas! (T9)

Según Salomón (2012), la transferencia de conocimientos se produce en ambientes altamente conversacionales y activos, pero también se aprecia la noción de aprendizaje en el grupo.

E. Construcción del vínculo y del ambiente grupal

Las intervenciones de los tutores y docentes orientadas al aliento y a la

motivación apuntan a integrar y promover la participación de los estudiantes.

Las intervenciones que tratan de construir amistad y empatía son numerosas, y el humor también está presente.

Se rescatan el hecho de ser pares de los estudiantes y el concepto de que los tutores están aprendiendo de ellos, como también el concepto de aprendizaje grupal que favorece la apropiación del conocimiento cuando en los grupos existen productos comunicables (Kaplún, 2001).

Para mí es un gusto compartir con ustedes este ciclo. Esto es nuevo tanto para ustedes como para mí, así que mientras empezamos a funcionar habrá muchas cosas para ajustar. La idea es que esto lo construyamos juntos, así que desde ya se agradecen los aportes, comentarios y críticas que se vuelquen en este espacio. (T1)

Bien muchachada! Me parece que entre ustedes pueden discutir las dudas, no se preocupen que nosotros estamos y la discusión que se dé, la seguimos bien de cerca. (D28)

Hola Rodrigo! Gracias, estoy aprendiendo contigo. (T9)

Lo de la cirugía no lo sé, voy a averiguarlo! Nos seguimos leyendo!! (T9)

Otra modalidad identificada en las intervenciones es la de integrar las opiniones de varios participantes del grupo en la síntesis final. El aporte del aprendizaje de todos los participantes ayuda a conformar la noción de grupo que aprende en colectivo.

Gros y Silva (2006) afirman que el rol de construir comprensiones compartidas en la virtualidad es una tarea que los docentes deben desarrollar mediante estrategias de diálogo. El objetivo en este caso es crear comprensiones compartidas entre todos, utilizando lenguaje contextualizado y de uso en el vocabulario médico.

El objetivo del grupo es el aprendizaje mediante la interacción de sus miembros. El espacio de formación necesita una organización instrumental que los docentes y tutores ayudan a construir.

F. Guía tecnológica

Esta categoría comprende las participaciones que sostienen y desarrollan la competencia en el uso de la herramienta. Las intervenciones intentan que la tecnología se vuelva «transparente» para concentrarse en la tarea académica que «tienen entre manos» (Berge, 1995). Las ansiedades que esto generaba en los estudiantes fueron orientadas por los tutores, reconociendo el concepto de zona de desarrollo próximo (Ivic, 1994). Sabés que a mí también me pasó lo de perder lo que había escrito, al parecer sucede porque expira el tiempo permitido por sesión... lo que estoy haciendo es cada tanto selecciono todo y le doy Ctrl C, así me queda copiado en el portapapeles, a modo de respaldo temporal. (T1)

G. Razonamiento clínico, metacognición y devolución

El razonamiento clínico se define como el proceso de razonamiento y de toma de decisiones que permite al clínico efectuar una acción que fue juzgada como la más útil o pertinente en un contexto específico. Es esencial en toda práctica profesional en ciencias de la salud (Charlin y otros, 2003). Se trata de un fenómeno complejo para el cual se plantean dos formas de realización, la forma *analítica*, aplicando cálculos bayesianos, y la *no analítica*, basada en el modelo de reconocimiento de patrones. Apelamos a casos con los cuales nos hemos enfrentado en el pasado, a experiencias previas; es un proceso intuitivo y automático que se activa en situaciones complejas o de incertidumbre. El aprendizaje del razonamiento clínico es una de las actividades principales de la enseñanza en ciencias de la salud. Requiere ajustes permanentes de los procesos mediante devolución a los estudiantes de sus propios procesos (evaluación formativa), así como explicitación de

cómo se piensa (procesos metacognitivos de los estudiantes). El modelo de reconocimiento de patrones operaría con mayor efectividad en los expertos y estaría influenciado por las emociones, mientras que el modelo analítico sería más utilizado por los principiantes. Esta forma de abordar los problemas diagnósticos y terapéuticos promueve el desarrollo del pensamiento complejo (Eva, 2005; Morin, 2000). Para estimular este aprendizaje, se promueve la exposición del estudiante a diferentes estrategias: aprendizaje basado en problemas, resolución de problemas clínicos, estudio de caso. La mayor complejidad para los estudiantes es entender cómo razonan los médicos en contexto de incertidumbre, porque los médicos expertos rápidamente entran en el modelo de reconocimiento de patrones y no pueden ir por el camino analítico del paso a paso. Muy buen análisis de los casos clínicos. Las viñetas justamente son casos reales con algún aditivo, pero así son los pacientes, nos generan dudas. En el caso de la viñeta 1 con mis Cimís³ del grupo anterior vimos una paciente que cambiándole las iniciales y la edad en 2-3 años, era idéntica a esa paciente. Son así de frecuentes. (D27) En esta categoría identificamos lo que llamamos *congruencia cognitiva*, que aplican los tutores con los estudiantes. Los tutores están más cerca de entender las dificultades que implica el abordaje de ciertos conceptos, es así que a través de las preguntas orientarían para desglosar en pasos intermedios o patrones intermedios de comprensión los fenómenos analizados. El papel del tutor es el de proveer ciertos anclajes mediante preguntas para facilitar los procesos metacognitivos. Muy completa tu respuesta a la pregunta 3, la verdad. Sobre la pregunta 1, es cierto, es un tema amplio... Lo primero que tenés que valorar es ante

qué paciente estás: edad, factores de riesgo, o protectores... En base a esto podés pensar ante qué problemas de salud te podés enfrentar, y qué elementos de la historia clínica y el examen físico te permitirán pesquisarlo. Así que desarmamos la pregunta original y nos preguntamos: ¿qué voy a buscar en este paciente? ¿Cómo puedo encontrarlo? Besos! (T2) Bien, Anne! se nota la experiencia adquirida en el foro. Pero, ¿sabés si hay alguna otra maniobra semiológica para valorar que sea otro tipo de cefalea? (D28) Los tutores y los docentes mediante, lo que llamamos *evaluación crítica*, redireccionan la acción y apuntan a la devolución a los estudiantes, aplicando la estrategia de ajuste del error. Recuerden que las preguntas se plantean a todos los estudiantes y que no necesariamente intentan señalar errores sino conceptos en los que sería bueno trabajar un poco más. En primer lugar, ¿en los tres casos su primer diagnóstico es depresión? Si es así, ¿de qué tipo? (T2) Los docentes, pero sobre todo los tutores, trabajan el concepto de rol profesional así como el de profesionalismo, que es definido como lo que se espera del médico (Synder y Leffler, 2005; Beca, 2006; Horwitz Campos, 2006). Comprende las normas de comportamiento deseables del médico no solo en ambientes formales sino también en ambientes informales (Bernadá, 2007). Estas normas aplican también al estudiante de medicina, y es por eso que los tutores como pares accionan en internalizarlas, contextualizando a partir de la situación del estudiante de medicina y con ejemplos propios. Gracias Joao por tu aporte, lo que expresas es uno de los puntos a los que queríamos llegar, nosotros somos leucos,⁴ estamos aprendiendo en el frente de batalla, pero no estamos autorizados a realizar ningún tipo de

indicación (medicación, paraclínica, pases, etc.), todo lo que hagamos en nuestra práctica diaria debe estar apoyado por una persona titulada, ya sea docente, residentes. Bueno muchachada, nos mantenemos en contacto, espero más comentarios, abrazo. (T1)

Conclusiones

El trabajo analizó la figura del tutor virtual, en ese momento innovadora, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Medicina. Los resultados de este trabajo brindan elementos para definir la figura del tutor virtual docente y también la del tutor virtual par estudiantil.

Construcción del rol

El rol de los tutores evolucionó en un proceso complejo, y se observó en las acciones de los docentes y tutores estudiantiles un progreso en la constitución de dicho rol a lo largo del curso. La tutoría virtual supuso un cambio en la forma de ejercer la docencia y promover los aprendizajes, hecho que es valorado positivamente en las expresiones de los involucrados. Los docentes y tutores construyeron el rol de tutor virtual desde su lugar como docentes y desde su lugar como estudiantes. Los participantes realizaron un proceso formativo en la acción y reflexionaron y elaboraron líneas de acción y redireccionamiento para cumplir dicho rol. Esta práctica docente genera estrategias que les permiten estructurar formas de actuar en su rol profesional como médicos. El desarrollo del rol se observó en el análisis de las intervenciones, la tarea de motivación. El tutor habilitó las participaciones integrando la opinión y los saberes de los estudiantes en las discusiones en los foros. La experiencia obligó a los tutores a trabajar en un entorno innovador en el proceso de enseñanza y aprendiza-

je, lo que obligó a profundizar en la marcha del curso en las competencias que exige la práctica docente en la virtualidad, en este caso asincrónica y a través de la palabra escrita. Se observó que el tutor virtual intervenía también en la formación para el trabajo académico (ej. cómo citar, referenciar, etcétera), para manejar bases sólidas en cuanto a la aseveración de contenidos.

Modelos pedagógicos

Se identificó la creación de un espacio compartido de diálogo entre los docentes y los tutores estudiantiles cuyo fin es la mejora de la función docente con los estudiantes, y otro nivel de interacción entre los docentes y tutores con los estudiantes. Los aspectos comunicativos estaban orientados al trabajo grupal, con estilos integradores. Identificando el concepto de grupo como grupo de aprendizaje, se puede reconocer también el concepto de que el grupo aprende con todos y de todos. La organización de los espacios de diálogo favorables al aprendizaje se identifica en el accionar de los diferentes actores. La preocupación de los docentes y tutores por lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes y cómo evaluar si las participaciones son auténticas, o sea que reflejen si el estudiante realizó un aprendizaje adecuado. Los docentes y tutores identifican que los espacios de disenso y discrepancia son positivos para el aprendizaje grupal mediante la reflexión y el análisis de las discrepancias para llegar al conocimiento nuevo. El tutor operó a través de las preguntas como un facilitador de los aprendizajes motivando a seguir investigando en las propuestas planteadas. Para los tutores pares esta experiencia significó instancias de aprendizaje desde la función de tutores, con la participación de los estudiantes y en el campo disciplinar mediante el diálogo con los estudiantes.

La comunicación y lo grupal

Se observó que los docentes y tutores utilizan estrategias de empatía y motivación, integrándose a un grupo conformado previamente. El cambiar de grupo cada semana y lograr integrarse significa una sobrecarga de trabajo para los docentes. Se reconoce el valor del conocimiento de y en los otros, dado por la interacción entre los tutores con un estilo de comunicación horizontal entre los tutores, los estudiantes y los docentes. Las intervenciones de estos últimos proporcionan respaldo y supervisión. El concepto de ser par utilizado por los tutores estudiantiles permitió una comunicación empática y más cercana que la que se da con los docentes. Estos tutores generan preguntas cuando la discusión decae, integran opinión de los estudiantes para producir debate y renovar la discusión. Este tipo de diálogo generó la necesidad de desarrollar modos de comunicación para entornos virtuales, ya que surgieron estrategias distintas de las generadas en la presencialidad. El manejo de las participaciones y el uso de los silencios fueron herramientas utilizadas.

Contexto tecnológico

Según la percepción de los entrevistados, el manejo de la herramienta representó una dificultad, pero esta no se identifica en las intervenciones en la plataforma. El hecho de ser orientadores para los estudiantes en este aspecto obligó a los docentes a superar esas dificultades y brindar soporte a los estudiantes. Los tutores manifiestan una actitud positiva hacia la propuesta. El uso de las TIC en la enseñanza depende de la capacidad de introducir cambios en la cultura docente y organizativa. Generar grupos de trabajo afines a esta modalidad y que difundan estas experiencias produce un ambiente positivo para su desarrollo. El tiempo docente se extiende en estos espacios, los entrevistados señalan

3 «Cimís» refiere a estudiantes que cursan el Ciclo de Introducción a la Medicina General e Integral.
4 Proviene de la palabra *leucocito* (glóbulos blancos) y se usa para identificar a los estudiantes de Medicina que, con túnica blanca, concurrían a las guardias a realizar horas de aprendizaje extracurricular bajo la supervisión de un estudiante de fin de carrera con el título de Practicante de Medicina. Forma tradicional de aprendizaje entre pares, no curricular, en la Facultad de Medicina.

la sobrecarga de trabajo que significa esta modalidad asociada a su función en la presencialidad. Este tiempo se reconoce como un tiempo de calidad, ya que la asincronía en la comunicación obliga a una mayor reflexión en la comunicación escrita.

Razonamiento clínico

Los tutores trabajan la complejidad del razonamiento clínico mediante la búsqueda de patrones de entendimiento con los estudiantes. Se utilizan la comparación, la contrastación y la discusión de los diferentes puntos de vista para acercarse a la complejidad. Se apreció en las intervenciones un desglose paso a paso del modelo analítico de razonamiento clínico. Se destaca el concepto de congruencia cognitiva de los tutores con los estudiantes, porque logran en este desgregado y con un determinado vocabulario una mejor comprensión de las situaciones manejadas. La cercanía generacional y la congruencia cognitiva de los tutores conformarían un dispositivo que permitiría a los estudiantes comprender procesos que son complejos y que los docentes con más experiencia no consideran dificultosos, a diferencia de los tutores. El papel del tutor es el de proveer anclajes mediante preguntas para facilitar el proceso metacognitivo; esta

manera modela una forma de aproximarse a la resolución de los problemas clínicos. Los docentes y los tutores permanentemente contextualizan las situaciones clínicas, apelando a experiencias propias como forma de análisis; se incorpora el concepto de socialización cognitiva a partir de la creación de marcos de referencia para el trabajo clínico en esos contextos. La construcción del rol profesional —objetivo de aprendizaje del curso— se identifica desde este enfoque. Se trabaja en la construcción del rol desde la condición de estudiante de medicina. La multidimensionalidad del profesionalismo médico es presentada desde el vamos por los tutores, que tratan de mostrar la complejidad que encierra. El trabajar con ejemplos mejora la contextualización en situaciones dilemáticas. El tutor crea un ámbito horizontal de experiencia compartida e interioriza las conductas que rigen a los estudiantes, que también se gobiernan por las normas del profesionalismo. Esta experiencia de educación a distancia en forma virtual permitió el desarrollo de la figura del tutor virtual estudiantil y el reperfilamiento de la figura docente actuando en la virtualidad. La tecnología no fue un obstáculo y se infiere que en estos aspectos la dificultad será cada vez menor. El método de construir colectivamente el conocimiento con el fin

de resolver el problema clínico planteado se ve favorecido por la tecnología, que reproduce la actividad de resolución de problemas clínicos en toda su multidimensionalidad como complemento de la práctica clínica. Un factor a notar fue la extensión del tiempo docente en forma de horarios no tradicionales y demandas diferentes de las de la presencialidad. Este tiempo docente es de calidad porque la asincronía permite mayor tiempo de reflexión y obliga al docente a cuidar y reparar en aspectos que en la presencialidad no se contemplan. La comunicación mediante la palabra escrita demanda y desarrolla destrezas para el aprendizaje en esta modalidad. Los tutores estudiantiles aprendieron a lo largo de un proceso que mejoró su propio aprendizaje en lo disciplinar y comprendieron contenidos específicos de su propia disciplina. Este trabajo no tuvo como objetivo evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y si estos aprenden más o diferente que en la presencialidad. El poder cuantificar el trabajo docente en esta modalidad debe ser considerado y deben encontrarse formas de evaluarlo. El desarrollo de habilidades docentes en esta modalidad requiere ámbitos de formación pedagógica en estos aspectos para potenciar los espacios de práctica virtual.

DRUCKER, P. (1996). *Su visión sobre: La administración. La organización basada en la información. La economía. La sociedad.* (1.ª ed.). Bogotá: Norma.

ESTUDILLO GARCÍA, J. (2001). Surgimiento de la sociedad de la información. *Biblioteca Universitaria*, UNAM, 4(2), 77-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28540203>

EVA, K. (2005). What every teacher needs to know about clinical reasoning. *Medical Education*, 39(1), 98-106.

GARCÍA, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Red*, 2(1), 11-40. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20705>

GENERAL MEDICAL COUNCIL UK (2009). *Medical students: professional values and fitness to practice*. Recuperado de http://www.gmc-uk.org/education/undergraduate/professional_behaviour.asp

GRAÑA, F. (2008). *La perspectiva comprensiva. Una aproximación a los fundamentos teóricos y al empleo de las técnicas cualitativas en investigación social*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.

GROS SALVAT, B. y SILVA, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *RED* (16), 13-16.

HORWITZ CAMPOS, N. (2006). El sentido social del profesionalismo médico. *Revista Médica de Chile*, 134(4), 520-524.

IVIC, I. (1994). Lev Semianóvich Vygotsky (1896-1934). *Perspectiva: Revista Trimestral de Educación Comparada*, xxiv (3-4), 773-799.

KAPLÚN, M. (2001). *A la educación por la comunicación* (1.ª ed.). Santiago de Chile: Unesco.

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (1.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

ROSS, M. T. y CAMERON, H. S. (2007). Peer assisted learning: a planning and implementation framework: AMEE Guide no. 30. *Medical Teacher*, 29(6), 527-545.

SALOMÓN, G. (2012, noviembre). ¿Por qué la transferencia es tan infrecuente? Ponencia presentada en *I Encuentro Virtual sobre TIC y Enseñanza en el Nivel Superior, UBATIC+*, Buenos Aires. Recuperado de <http://encuentroubatic.rec.uba.ar/index.php/vista-previa-conferencias/item/222-gavriel-salomon>

SANCHO, J. (2002). El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria. En *actas de Jornadas sobre Tutorías y Orientación* (pp. 17-36). Universidad de Granada: MCoriat. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofees/NUEVAS_METODOLOGIAS/TUTORIAS/tutor001.pdf

SCARDAMALIA, M. y BERETEIR, C. (2002). Knowledge building. En *Encyclopedia of education* (2.ª ed.). Nueva York: Mac-Millan. Recuperado de <http://ikit.org/fultect/inpressKB.pdf>

SNYDER, L. y LEFFLER, C. (eds.) (2005). Manual de ética (5.ª ed.) por el Comité de Ética y Derechos Humanos. American College of Physicians. *Annals of Internal Medicine*, 142, 560-584. Recuperado de http://www.acponline.org/running_practice/ethics/manual/ethicsman_sp.pdf

TEN CATE, O. (2009). AMEE Guide Supplements: Peer-assisted learning: A planning and implementation framework. Guide Supplement 30.5 - Viewpoint. *Medical Teacher*, 31, 57-58.

TEN CATE, O. y DURING, S. (2007a). Dimensions and Psychology of peer teaching in medical education. *Medical Teacher*, 29, 546-542.

— (2007b). Peer teaching in medical education: twelve reasons to move from theory to practice. *Medical Teacher*, 29(6), 591-599.

TOPPING, K. S. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-638.

Referencias bibliográficas

BANGEMAN, M. (1994). *Europe and the global information society report recommendations to the European Council*. http://m.epractice.eu/files/media/media_694.pdf

BECA, J. P. (2006). Carta al editor: Profesionalismo médico. *Revista Médica de Chile*, 134(11), 1480-1481.

BERGE, Z. L. (1995). The Role of the Online Instructor/Facilitator. *Educational Technology*, 1(35), 22-30.

BERNADÁ, M. (2007). Comentario sobre «The Developing Physician - Becoming a Professional». *Revista Médica del Uruguay*, (23), 269.270.

BRUNER, J. (1990). *Actos de significado* (1.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.

CHARLIN, B.; BORDAGE, G. y VAN DER VLEUTEN, C. (2003). L'évaluation du raisonnement clinique. *Pédagogie Médicale*, 4(1), 42-52.

DANDAVINO, M.; SNELL, L. y WISEMAN, J. (2007). Why medical students should learn how to teach. *Medical Teacher*, 29(6), 558-565.

DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

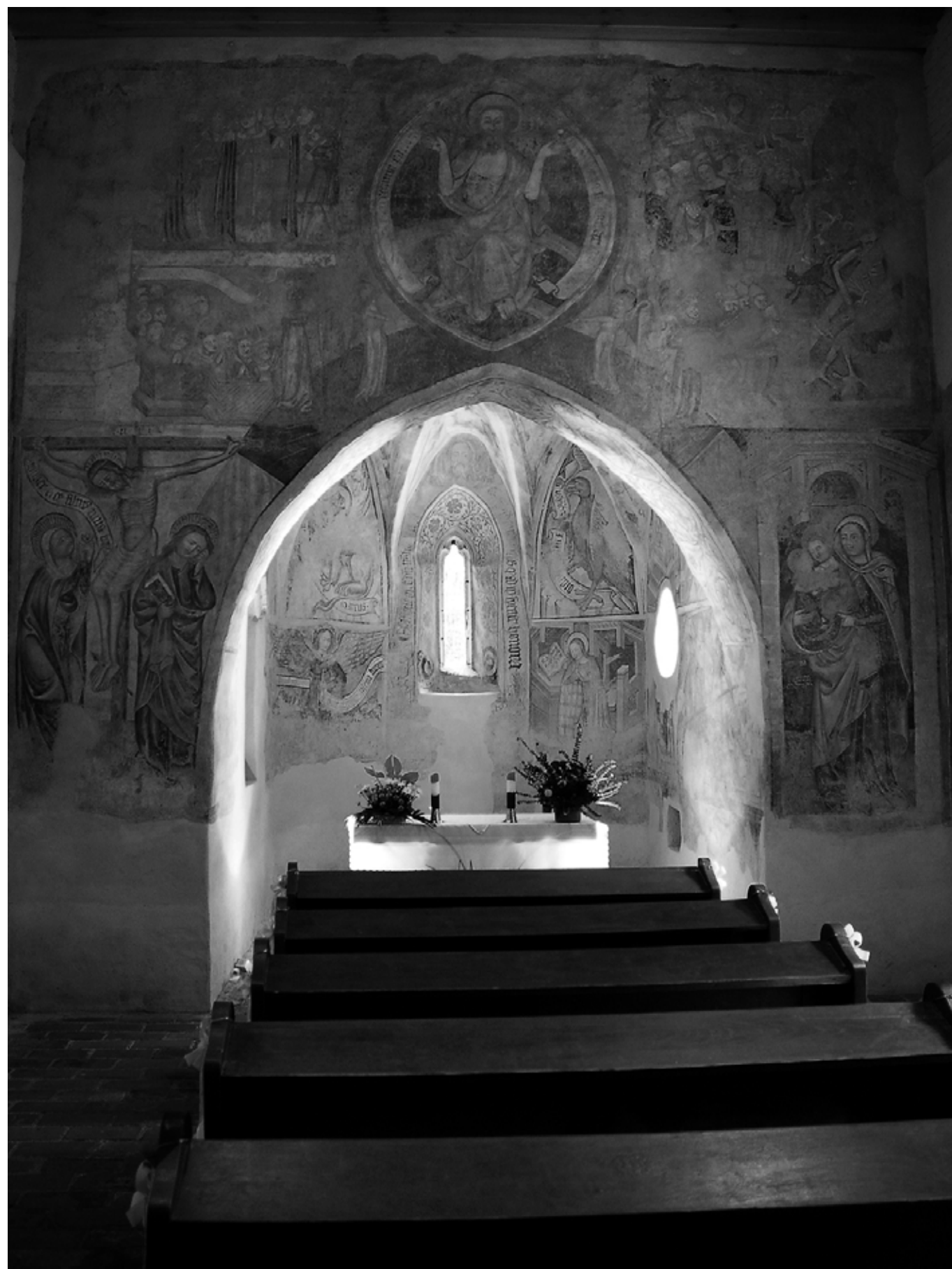


Foto: Zsolt Zatrok

Andrea Salvo

Profesora de Historia
Instituto de Profesores
Artigas.

Docente del Consejo de
Formación en Educación,
ANEP.

Asistente en la Facultad de
Humanidades y Ciencias de
la Educación. Universidad
de la República, Uruguay

salvito98@yahoo.com

Citación recomendada

SALVO, Andrea (2016). «El mundo de los estudiantes y el mundo medieval». En: InterCambios, Vol. 3, n.º1.

El mundo de los estudiantes y el mundo medieval

The world of students and the medieval world

Resumen

El presente trabajo es fruto de la práctica docente que llevo adelante en Formación Docente (CERP Este) y en la Facultad de Humanidades, en el curso de Historia Medieval. Desde hace algunos años esta práctica me convoca una intensa reflexión acerca de los contenidos que enseño, cómo lo hago, las secuencias elegidas, las respuestas obtenidas en los estudiantes y el tiempo disponible.

El mundo medieval posee grandes posibilidades de desarrollo para los estudiantes como futuros profesores y licenciados. Se trata de ofrecer el conocimiento histórico más como una búsqueda, una solución de problemas que como un conjunto de soluciones y conocimientos estables ya dados desde el exterior. La Edad Media es una gran oportunidad para discutir los problemas del presente y los que hacen a la teoría de la historia.

La Edad Media da lugar a una práctica historiográfica diferente, por las fuentes que utiliza, por los lenguajes que descifra, que hacen a la necesaria incorporación de nuevos aprendizajes.

Los estudiantes suelen tener ciertos esquemas de pensamiento en los cuales la Edad Media aparece como un período estancado y sin desarrollo. Para conocer más precisamente cuáles son estos esquemas, qué ideas son las más «compartidas», que personajes recuerdan, llevamos adelante un estudio que nos acercara a las ideas de los estudiantes en el momento en que iniciamos el curso a partir de la creación de un cuestionario.

En esta instancia, seleccionamos el análisis de algunos de los resultados obtenidos con el instrumento aplicado para conocer el mundo de los estudiantes desde la perspectiva que les solicitamos.

Disponer de un «corpus» de datos empíricos nos ha permitido nuevas reflexiones que han inaugurado cambios en la práctica de enseñanza.

La enseñanza y la investigación entendidas desde un lugar compartido nos conducen a una alianza académica entre la historia y la didáctica, creadora de nuevos conocimientos.

Palabras claves:

mundo medieval, ideas de los estudiantes, enseñar historia.

Abstract

This work is the result of teaching practice, I've been on in teaching - Training (Ce.R.P. East) and the Faculty of Humanities- in the course of Medieval History. Some years ago; It calls me an intense reflection on the content they teach, how I do, the chosen sequences, responses obtained in our students and the time available.

The medieval world, has great potential for development for teachers and students as future graduates. It is offering historical knowledge, as a search, a solution of problems, rather than as a set of solutions and stable knowledge and exterior. La given from the Middle Ages, is a great opportunity to discuss the problems of this and that They make the theory of history.

The Middle Ages gives rise to a different historiographical practice, the sources used for decoding languages, which makes the necessary incorporation of new learning.

Students usually have certain patterns of thought, where the Middle Ages appears as a stagnant period without development. To learn more precisely what are these schemes, which ideas are the most “shared” which characters recall; It was carried out a study that could approach the students’ ideas at the time we started the course from the creation of a questionnaire. In this instance, we select the analysis of some of the results of the applied instrument, to know the world of students from the perspective that request them. Have a “corpus” of empirical data has allowed us to new insights that have opened changes in teaching practice. Teaching and research understood from a shared place, leads to an academic alliance between history and the creative teaching of new knowledge.

Keywords:
medieval world, students’s ideas, teaching history.

Preliminares

Las prácticas de enseñanza que llevamos adelante —en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la Licenciatura en Historia, en el semestre de Historia Medieval, y en Formación Docente, en una asignatura con notas similares— constituyen el centro a partir del cual discurrirán las reflexiones que a continuación compartiremos. Dichas prácticas —realizadas en conjunto con la doctora Andrea Gayoso— me fueron permitiendo establecer una lectura diferente. El aula se convirtió en el contexto de nuestra reflexión crítica. Peter Burke (2002), en un destacadísimo análisis, nos advierte sobre la gran expansión del uso del término *contexto* durante las últimas cuatro décadas en las distintas disciplinas sociales. Establece un recorrido histórico que expone las «buenas razones» que explican ese gran despliegue conceptual. El significado del término se ha expandido notablemente, por eso nos detenemos para situar «el contexto dentro del contexto». En nuestro caso, el aula es el contexto. Haciendo alusión a unos de los posibles significados que el autor otorga a la metáfora de *tejido*, en el latín clásico *tejer* era usado en y con el sentido de ‘conexión de las distintas partes’. El aula constituye —desde esta perspectiva— un entramado complejo. En esta ocasión, proponemos compartir parte de un trabajo que se detiene en un lugar de esa trama o «tejido»: el aprendizaje de los estudiantes, partiendo de la premisa de que ese aprendizaje

se logra en tanto se atribuyen nuevos sentidos y significados a la realidad presente o pasada. El aprendizaje constituye un proceso de elaboración y construcción personal. Uno crea puentes desde las ideas previas o concepciones previas para la construcción de un nuevo conocimiento. La investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia ha sido un campo de investigación activo en las últimas décadas. Pero debemos decir que la indagación sobre las concepciones de los estudiantes se desarrolla fuertemente para la educación primaria y media, para el nivel terciario es casi inexistente.

En y desde el aula

Keith Barton (2006:1) indica que una de las líneas de investigación más relevantes sobre el aprendizaje histórico es la comprensión de las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Esta se sitúa en el plano de la interpretación de las evidencias históricas y las explicaciones de los porqués de las acciones de las personas en el pasado. En nuestra tarea diaria en el aula, conocer lo que piensan los estudiantes sobre lo que pretendemos enseñar es un componente vital a la hora de conseguir tal logro.

¿Qué imágenes de los tiempos medievales predominan en los estudiantes?

Nos planteemos conocer las concepcio-

nes de las que son portadores mediante un cuestionario que les presentamos el segundo día de clase y que debían constestar de forma anónima.¹ Dadas las intenciones de nuestra indagación, consideramos importante aplicar el instrumento al inicio, para que nuestras clases no «contaminaran» de alguna manera las respuestas de los estudiantes. Como ya mencionamos, el objetivo principal consistía en acrecentar el conocimiento sobre el pensamiento dominante que nuestros estudiantes portaban sobre el mundo medieval. Este planteo nos abre a otros problemas e interrogantes casi de forma inmediata. Unos de ellos es el vinculado a la relación que los datos recogidos tienen con lo aprendido en las aulas de secundaria. Trazar una ruta de análisis entre el pensamiento actual y su pasaje por las aulas en la enseñanza media inaugura una dimensión de análisis que estamos transitando y cuyo tratamiento exige un espacio propio y, por tanto, distinto de este. Los resultados que se alcanzaron con la aplicación del cuestionario fueron completamente fecundos y abundantes. De tal forma que su lectura y la reflexión al respecto nos han llevado a nuevas líneas de trabajo y pesquisa. Elegimos compartir, en esta oportunidad, la lectura de una zona del cuestionario aplicado. De esta se desprende, en primer término, un análisis descriptivo de las ideas de los estudiantes acerca del mundo medieval. En segundo término, se trata de plantear algunos de los caminos que dicha pesquisa ha abierto para trabajos y proyectos de mayor aliento.

1 El total de estudiantes son 54: 43 en Facultad de Humanidades; 11 en CERP del Este.

Hechos, conceptos y personajes

Las preguntas del cuestionario que preferimos analizar en esta oportunidad corresponden a tres dimensiones: hechos, conceptos y personajes del mundo medieval. Por supuesto que no todos contestan todo y cada respuesta o ausencia de respuesta nos convoca a algún tipo de reflexión. Entonces para ordenar y sobre todo para no perder la riqueza de las respuestas, veamos el número de respuestas obtenidas, según cada una de las dimensiones. De los 54 estudiantes: 47 (87 %) contestaron sobre hechos, 39 (72 %) sobre conceptos y 38 (70 %) sobre personajes. Decíamos que la lectura de los datos nos lleva a nuevos temas, interrogantes y desafíos; comentamos algunos para que la afirmación no suene retórica. La fuerte presencia de la Edad Media en el recuerdo de estos estudiantes, más allá de la franja etaria a la que pertenecen y el tiempo transcurrido desde que culminaron la enseñanza secundaria, consiste en una primera pauta. El recuerdo sobrevive, persiste. Quizás se puede pensar que existió una cierta disposición al recuerdo por encontrarse en un curso de Medieval. ¿Hasta qué punto decir que no hay memoria los pone en una situación inicial de «desventaja» en términos estudiantiles a la hora de comenzar el curso frente a docentes que aún no conocen y, por tanto, no confían plenamente en la confidencialidad y respeto con los cuales podrían ser tratadas sus respuestas en el futuro? También es necesario empezar a pensar en otro registro y evaluar si existe algo inherente al tema que hace a su fuerte anclaje. Es decir, si el tema posee o si los profesores le confieren algunos atributos que los estudiantes juzgan como atractivos. Al menos para aquellos que luego han decidido dedicarse a la historia como actividad académica central en su vida adulta. Podemos pensar que los medios de comunicación —en el sentido más amplio— actúan de reforzamiento de los recuerdos liceales que permanecen. Cabe preguntarse también si esto es acompaña-

do por cierta jerarquización realizada por los profesores a la hora de su enseñanza o se corresponde más con ciertas prácticas de aprendizaje del alumno. Volvemos al cuestionario, para dar cuenta de los contenidos vertidos por los estudiantes en los temas mencionados.

Los hechos

Los hechos que señalan los estudiantes corresponden un 90 % a Europa Occidental; la misma insistencia espacial se repite en los conceptos y personajes nombrados. Excepcionalmente aparece citado el Imperio de Bizancio; solo lo mencionan dos estudiantes. Pensamos en un «hecho» que dura 1.000 años y un espacio por tanto también casi obviado. La gran mayoría responde señalando uno o más hechos que corresponden al período. Claramente los más nombrados son hechos de carácter político, y dentro de estos, los militares. Las cruzadas son señaladas por 10 estudiantes, en segundo lugar las «invasiones bárbaras» y por último, las guerras «del islam». Los otros hechos políticos tienen que ver con los reyes e imperios: el «decaimiento de los imperios», la caída del imperio, las monarquías, el quiebre de estas. De esta manera reyes e imperios aparecen como términos intercambiables, en tanto los estudiantes a veces identifican el imperio con la persona del rey, que cómodamente puede pasar por ciclos de «decaimiento», «caída» o «quiebre» y otros más alentadores «momentos de auge». En algunas respuestas, se establecen hechos como «guerras» o «pestes». No asocian ninguna particularidad, ni temporal ni espacial. La singularidad que se identifica como parte sustancial y que define como tal a un hecho histórico no aparece en estas respuestas. Otro renglón de hechos aparece asociado con la Iglesia —en palabras de los estudiantes—: «dominio del clero», «el cristianismo e influencia de la Iglesia católica», la «Inquisición». Clasificar estas repuestas como religiosas es posible. Pero fundamentalmente nos convocan a reflexionar sobre un aspecto que ya sugerimos antes.

¿Qué definición de hecho histórico tienen los estudiantes?

El hecho representa una dimensión indeformable de la operación histórica. Para Paul Veyne, aunque construido a partir de hipótesis, sigue siendo el elemento singular propio del trabajo del historiador... El hecho histórico único y singular, combinado con la utilización de modelos contruidos, permite definir diferencias y determinar condiciones de posibilidad y límites de validez. La enunciación de los hechos que realizan los estudiantes, en los casos señalados y en otros, se distancia de las definiciones que establece la disciplina, en tanto la unicidad y singularidad que los define como tales no aparecen. La reflexión que iniciamos revisa ciertos aspectos de nuestra práctica de enseñanza. Muchas veces los docentes tenemos ideas relativas al pensamiento de los estudiantes que no se construyen a partir de datos empíricos sino de percepciones. En mi caso, una de las «creencias» consistía en pensar que los estudiantes eran poseedores de definiciones seguras que les posibilitaban discriminar los hechos y conceptos casi sin dificultad. La repuesta de un estudiante ejemplifica un poco más lo que expresamos: la «crisis del siglo XIV» hace a la «... desaparición de las familias nobles en las cruzadas, de esta manera la burguesía se convirtió en el sustento económico de la monarquía». Dejando a un lado lo que podemos considerar «errores», aquí el énfasis tampoco está en la consistencia del hecho, sino en el intento de una explicación. Los hechos se parecen más a los conceptos. «Movimientos a nivel social que se producen para terminar con este período.» Para algunos estudiantes, por un lado hubo en aquellos contemporáneos la voluntad de terminar con *ese* período, que era el propio, el vivido, pero por otro lado eran conscientes y casi partícipes de lo que cierta historiografía establecería siglos después. De ello resulta lo más evidente, que no se alude a ningún movimiento social en concreto, nada nos indica su singularidad como hecho histórico.

¿Cuáles son los conceptos o ideas que definen este período?

Con esta pregunta se pretendía conocer las ideas principales que los estudiantes tuvieran sobre el período. Entendiendo los conceptos como «unidad cognitiva de significado», que alude a una construcción mental compleja o a cierta unidad de conocimiento. A partir de esta definición transmitida en los formularios establecimos la pregunta. En la lectura de las respuestas lo primero que encontramos son los «problemas» que los estudiantes plantean a la hora de identificar un concepto, dificultades aún más acentuadas que en lo referente a los hechos.

Conceptos que son hechos

Algunos estudiantes manifiestan haber contestado esta pregunta en la anterior: «mencioné en parte estas ideas». Se refieren a haberla contestado en la pregunta correspondiente a los hechos. De este modo constatamos que los estudiantes conciben *invasiones bárbaras, islam, Bizancio, feudalismo, cruzadas, ciudades, desarrollo intelectual* como hechos y conceptos a la vez.

Hechos que hacen a conceptos: leyenda rosa y leyenda negra

La equivalencia propuesta por algunos estudiantes nos lleva a cierto grupo de hechos-conceptos que podemos resumir en los siguientes: «Hambre, enfermedades, cambios a nivel eclesiástico, caída de imperios, oscurantismo, decaimiento». Las ideas expresadas nos trazan una Edad Media como un período con grandes dificultades, estancado y oscuro. Por otro lado, también contestan: «Podría resaltar ciertos valores como lealtad y devoción a ciertos personajes influyentes, por ejemplo actores presentes en batallas, cruzadas»; «La lucha por el honor y la libertad que en cierta parte se fue perdiendo con el surgimiento de la modernidad». Los valores de justicia, la defensa de los

pobres, el heroísmo se revelan en sus comentarios como elementos claves de este mundo «perdido». Pero leyendo con mayor profundidad los cuestionarios, encontramos que esta que llamamos la *leyenda rosa* de la Edad Media se topa rápidamente con sus límites y convive en un matrimonio mal avenido con una *leyenda negra*. Podemos decir que los estudiantes son portadores de ambas leyendas de forma simultánea. Tienen una visión idílica del período, al mismo tiempo que piensan a la Edad Media como un lapso en el cual «la Iglesia y otros poderes» controlaban, castigaban y torturaban a la gente con total arbitrariedad, concentrando «la Iglesia y el señor un poder ilimitado y sin reglas». Esos siglos oscuros, en que la mayoría de las personas soportaban por temor e ignorancia los desbordes constantes de los poderes a los que estaban sometidas, fueron a su vez escenario de príncipes y princesas, castillos y altos ideales por los cuales los caballeros arriesgaban y daban su vida muchas veces en la protección de los más débiles. Resulta difícil para los profesores reconocer en los estudiantes la existencia de pensamientos contradictorios sobre el mismo objeto. Más difícil aún es elaborar estrategias de enseñanza que actúen en la dirección de ese reconocimiento. La intervención docente está llamada a modificar esta situación de tanta paradoja. Como dicen M. Carretero y J. Castorina (2010: 139): «Esta experiencia de contradicción no conduce a la construcción de una instancia superadora, sino que se mantiene una coexistencia contradictoria sin la exigencia de cambio, al menos mientras no se implemente una situación didáctica con ese objetivo». En el mismo sentido, K. Barton establece: «Este cuerpo de investigación proporciona a los docentes una comprensión de las disparidades potenciales entre las ideas de los estudiantes y el contenido del currículum y les reafirma que estas disparidades pueden ser tratadas a través de la docencia en clase» (2010, 9: 105). En esta perspectiva, las orientaciones de investigación para el futuro podrían orientarse a proporcionar más informa-

ción sobre cómo se establece esa transformación indagando de qué maneras las ideas de los estudiantes cambian como resultado de la docencia.

Como hecho y concepto a la vez

Para 17 estudiantes, el *feudalismo* es un hecho y un concepto a la vez. Luego es nombrado como concepto en 6 cuestionarios, y como hecho y no como concepto, por 4 estudiantes. El *feudalismo* es el término elegido por los estudiantes como un hecho o concepto que pareciera poder incluir todas las dimensiones de la vida de las personas durante toda la Edad Media. El feudalismo es la Edad Media, actúan casi como términos equivalentes. Esta idea —el feudalismo— tan potente para los estudiantes nos ha conducido a establecer cambios en la selección y jerarquización de ciertos contenidos en el curso y a reflexionar en torno a la distancia entre la historia investigada y la historia enseñada.

Los personajes

Los personajes son para los estudiantes «lugares, señores feudales, feudalismo, condes, nobles, campesinos, reyes, guerreros, brujas, moros, esclavos». Pero fundamentalmente son personas identificadas con nombre propio, con una historia especial que las hace protagonistas de cierto proceso o acontecimiento. Es tal la fuerza de esta persona ya vuelta «personaje» que, a veces, queda sola en la memoria sin esa trama de hechos que la instalaron en ese lugar de alto reconocimiento. En un punto, para estos estudiantes, la historia sigue siendo un conjunto de hechos con protagonistas indudables que centralizan los acontecimientos históricos y que son, en definitiva, responsables del cambio histórico. Los estudiantes que contestan este punto lo hacen de manera muy desigual. Señalando los extremos: algunos solo nombran un personaje y otros a más de diez.

Una Edad Media repleta de reyes

Un poco más del 80 % de los cuestionarios nombran en primer lugar a un rey. De todas las regiones de Europa, con nombres o sin ellos, aquí aparecen; a veces solo como figura política desde la investidura del cargo y otras con una identidad cierta y concreta. Sin porcentajes y con la fuerza del número, los 54 estudiantes —con excepción de 10— nombran un rey. Cuando aparecen los personajes, la primera sorpresa es que Diocleciano convive con la dinastía Borbónica y la dinastía francesa del siglo XVIII, Carlomagno es ubicado con Carlos V y los Reyes Católicos. Nuevamente, la renuencia a pensar que un gobernante antiguo es completamente heterogéneo con respecto a uno moderno es la nota más alta que surge en esa inquietante asociación. ¿Cuál es la falta? Naturalmente el cuestionario no la anuncia, pero se puede enunciar sin demasiado problema. En esa perspectiva, todos los personajes confluyen en un mismo punto, superan las inmensas distancias geográficas y temporales. La confusión temporal nos advierte sobre la ausencia de un mundo medieval con perfil propio, vacío de la perspectiva de *otredad* que la historiografía actual reclama para su definición. Aproximadamente la mitad de los personajes nombrados —exactamente 26— corresponden temporalmente a la Edad Media y a Europa Occidental. Otros (16) también refieren a personajes europeos pero posteriores al siglo XV, pertenecientes a la Época Moderna. Solo hay una mención al mundo islámico, a partir de Saladino —sultán de Siria y Egipto con gran protagonismo en la cruzada—; decimos esto porque la única figura «de Oriente» mencionada es invitada cuando Occidente lo demanda. Con respecto a Carlos IV, que se nombra en tres oportunidades, hay por lo menos 10 posibilidades: desde rey de Francia a finales del siglo XIII hasta rey de España a fines del siglo XVII. Carlomagno es el «personaje» más nombrado, y no sin razón si pensamos en la insistencia de la enseñanza de la historia en esta figura, convertido, desde la histo-

riografía francesa y alemana, en un «fundador» de la identidad nacional y europea.

Los señores dueños de la tierra

El dominio de lo rural, cuestión indiscutible, a través del feudo —como sistema—. Los dueños de la tierra aparecen mencionados como los señores en 14 formularios, sin embargo quienes trabajan la tierra, los campesinos, solo aparecen mencionados por 3 estudiantes. Una economía rural, agrícola, casi antitética del comercio. Esta última actividad es solo mencionada a través de sus protagonistas por 3 estudiantes del total del universo. El medievalismo resultante de los formularios, desde una pauta sociológica, se centra en la minúscula elite: violentos caballeros que no admitían la elemental discusión sobre sus privilegios. Sin embargo, ese elitismo que los estudiantes encuestados manifiestan se asocia con otro culto, religioso, espiritualizado, que puntualizaremos más adelante. Con respecto al espacio al cual pertenecen los personajes nombrados por los estudiantes (100 %), es Europa Occidental. Hay una correspondencia absoluta con Europa Occidental, concretamente con la zona entre el Loira y el Rin.

Las mujeres

Otra línea de análisis, de engañosa claridad. Es que, junto con la maciza masculinidad del discurso estudiantil, en 11 cuestionarios aparecen referencias a figuras femeninas. Preguntarse por qué estas mujeres y no otras es casi tan significativo como preguntarse por qué tantos hombres. Estas mujeres no fueron absorbidas por el discurso masculinizante. Esto obliga a quien lee los cuestionarios a atender estos casos numéricamente poco relevantes. En primer lugar, solo un estudiante nombra como primer personaje a una mujer, concretamente a Juana de Arco. Otros 10 estudiantes mencionan mujeres en segunda o tercera instancia, lo que reafirma en un punto más alto la visión masculina del período.

El carácter guerrero del período también se ve reforzado por el personaje femenino más nombrado: Juana de Arco. La antítesis de la heroína, las brujas, son nombradas por 4 estudiantes.

La Iglesia

El espacio disponible solo nos permite hacer una breve mención, casi un título, respecto a este protagonista. Agustín es el «personaje» más mencionado en la categoría que podríamos llamar ampliamente *Iglesia*. La amplitud tiene que ver con que encontramos, por un lado, las autoridades eclesíásticas —el papa—, por otro las autoridades «espirituales» —los santos— y por último lo que podríamos llamar la «disidencia», herejías e Inquisición.

Ellos y nosotros

Conocer cómo los y las estudiantes interpretan la historia nos posibilita construir mejores currículos, desarrollar evaluaciones más significativas y diseñar formas de docencia más efectivas. Los ejemplos que elegimos exponer tienen la intención de mostrar cómo un corpus de evidencia empírica puede aplicarse en la toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en el nivel terciario. No pretendemos sacar conclusiones que excedan el universo de los cuestionarios aplicados, pero nos parece prudente señalar que aquí hay un conjunto de dificultades en las que indagar que supera al mundo medieval e interroga a la enseñanza de la historia. Algunas las anotamos más arriba, como las dificultades para distinguir conceptos y hechos, la inclusión e identificación de diversos protagonistas en la secuencia histórica señalada, la insistencia en espacios y tiempos que suponen expresar un tiempo largo y continuo. Además, esto nos vuelve a colocar en un camino que junto con la doctora Andrea Gayoso hemos bautizado como *las oportunidades de la enseñanza del mundo medieval*. La Edad Media da lugar a una práctica historiográfica diferente, por las fuentes que utiliza, por los lenguajes que descifra, por los aprendizajes que genera. Plantea

un constante juego de alteridades en que los otros cambian y presentan niveles diferentes, en sus orígenes, en la apariencia, en la convivencia, en sus destrezas. La <i>otredad</i> constituye una de nuestras oportunidades. El tratamiento del pasado como un verdadero <i>otro</i> , como esa alteridad que el historiador en el espejo del	antropólogo necesita develar, paso a paso, emprendiendo un camino lleno de dificultades. La historiografía medieval brinda un sinnúmero de posibilidades para que el estudiante conozca diversas fuentes y caminos metodológicos nuevos, acercándose a un mundo que no puede ser comprendido	desde la generalidad. Generalidad esta en la cual los estudiantes parecen estar «atrapados» a la hora de comenzar el curso. Acercar el mundo de los estudiantes al mundo medieval que pretendemos enseñar constituye un desafío constante en nuestras prácticas.
---	--	--

Referencias bibliográficas

ANDELIQUE, C. M. (2011). La didáctica de la historia y la formación docente: ¿Qué profesor de Historia necesitan las escuelas? Clío & Asociados. Universidad de la Plata. N.º 15, pp. 256-269.

AXTELL, J. (2001). The Pleasures of Teaching History. *The History Teacher*. Vol. 34, n.º 4 (Aug.), pp. 433-446. Society for History Education. <http://www.jstor.org/stable/3054197>.

BARROS, C. (2000). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. Versión escrita y ampliada de la ponencia en el Seminari Internacional Taula d’Història «El valor social i educativo de la història», organizado por J. PRATS (<http://www.ub.es/histodidactica>) y el DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS de la Universitat de Barcelona, 9 de julio de 2001. www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/npeducativo.htm.

BARTON, K. C. (2010a). Perspective on Children Understands Of Historical Change: Comparative Finding from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*. Vol. 38, n.º 4. American Educational Research Association. pp. 881-913.

BARTON, K. C.. (2010b). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Enseñanza de las Ciencias Sociales, . 97-113.

— (2006). *Métodos de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Cuestiones y perspectivas contemporáneas*. BARTON, K. C. (ed.). Universidad de Cincinnati.

BARTON, K. C. y Levstik, L. S. (1996). When God was around and everything. Elementary children of Historical time. *American Educational Research Association*. Vol. 33, n.º 2, pp. 419-454. <http://www.jstor.org/stable/1163291>.

BURKE, P. (2002). *Context in Context*. Common Knowledge 8:1. Copyright by Duke University Press.

CANNON, J. (1989). Teaching History at University. *The History Teacher*. Vol. 22, n.º 3 (May), pp. 245-275. Society for History Education. <http://www.jstor.org/stable/492864>.

CARRETERO, M. y CASTORINA, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

COUDANNES AGUIRRE, M. A. (2010). La formación del profesor de historia en la universidad argentina. *Antítesis*. Vol. 3, n.º 6, jul.-dec., pp. 975-990. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

ÉTHIER, M. A.; DEMERS y otros. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 9, pp. 61-74.

FALLACE, D. T. (2009). Historiography and Teacher Education: Reflections on an Experimental Course. *The History Teacher*. Vol. 42, n.º 2 (Feb.), pp. 205-222. Society for History Education. <http://www.jstor.org/stable/40543674>.

SIMS, A. (1997). Teaching History/Teaching about Teaching History: A Statement of Personal Strategy. *The History Teacher*. Vol. 30, n.º 2 (Feb.), pp. 217-221. Society for History Education. <http://www.jstor.org/stable/494576>.

SPIEGEL, S. G. (2006). La historia de la práctica: nuevas tendencias en la historia tras el giro lingüístico. 2006 (2): 19-50 ISSN: 1137-2227.

ZAVALA, A. (2000). La didáctica de la historia: entre la teoría de la enseñanza y la metodología de la Historia. En BARROS, C. (ed.): *Historia a debate*. Tomo II. Nuevos paradigmas, Ponte Ulla-Vedra, España, Historia Debate. 1 Instituto de Profesores Artigas, Montevideo.



Foto: Marie Jeanne

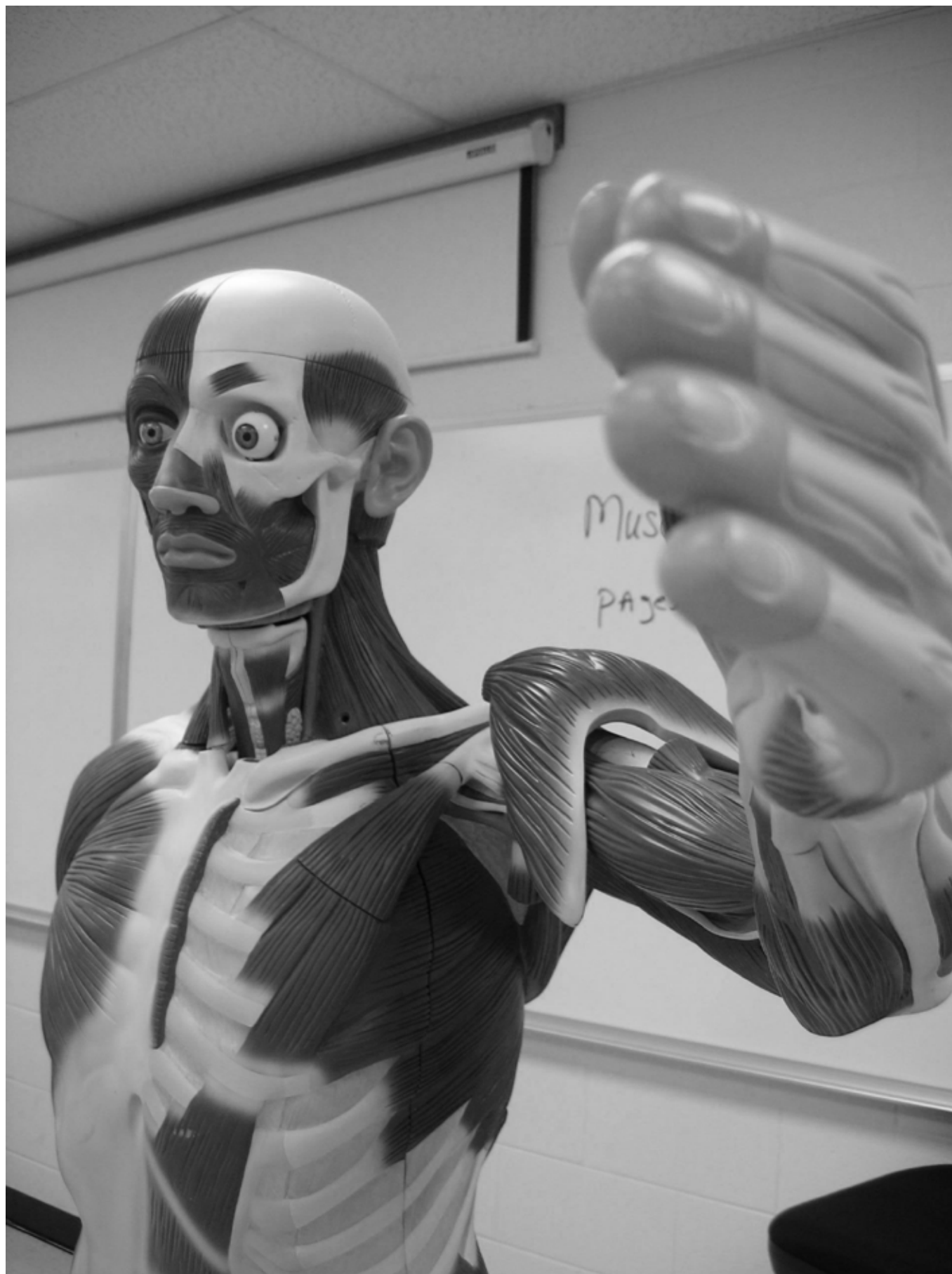


Foto: Sabrena Carter

Carlos Zunino

Asistente, Unidad
Académica de Bioética.
Facultad de Medicina.

carlos.zunino@gmail.com

María Carracedo

Profesora Adjunta, Unidad
Académica de Bioética.
Facultad de Medicina.

macarracedo@gmail.com

Delia Sánchez

Profesora Agregada, Unidad
Académica de Bioética.
Facultad de Medicina.

delisanchez@gmail.com

Hugo Rodríguez Almada

Profesor Titular, Unidad
Académica de Bioética.
Facultad de Medicina.

hrodriguez@fmed.edu.uy

Universidad de la República,
Uruguay.

Citación recomendada

ZUNINO, Carlos;
CARRACEDO, María;
SANCHEZ, Delia;
RODRÍGUEZ, Hugo
(2016). «Enseñanza
en la virtualidad: el
docente y el tutor par, una
asociación provechosa
para el aprendizaje». En:
InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

Inclusión de la ética de la investigación en la carrera de Medicina

Inclusion of research ethics in the medical career

Resumen

Introducción. En 2014 se dio inicio al curso Metodología Científica 2 en sexto año de la carrera con el objetivo de complementar los contenidos en metodología científica y realizar una revisión bibliográfica o una investigación. En 2015, la Unidad Académica de Bioética reestructuró los contenidos y la metodología de enseñanza de este curso con el objetivo de promover desde la praxis el respeto de los aspectos éticos de las investigaciones que involucran seres humanos. Objetivo. Reflexionar sobre esta nueva experiencia educativa como forma de lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo. Discusión. Los conceptos teóricos constituyen el andamiaje básico que hace posible la adquisición de las habilidades necesarias para llevar adelante una investigación. Sin embargo es necesaria una articulación teórico-práctica. En bioética lo importante no es conseguir que el estudiante haga algo, sino que quiera por sí mismo hacer algo porque lo encuentra valioso; en este caso, valorizar la ética de la investigación en el quehacer científico, cuyo fin último es una modificación de las actitudes. El aprendizaje de la bioética en las prácticas requiere la comprensión de que no se trata de un proceso lineal que empieza con la teoría y sigue con su aplicación en la realidad, sino que la práctica formativa genera saber. Conclusiones. Esta experiencia fue una de las primeras acciones educativas para lograr cambios de actitudes y formación en ética de la investigación en estudiantes de grado. Procuró contribuir al desarrollo de una cultura de investigación ética.

Palabras claves:

ética de la investigación, aprendizaje significativo, articulación teórico-práctica.

Abstract

Introduction. In 2014 Methodology Scientific 2 course began in the sixth year career to complement those contained in scientific methodology and conduct a literature review or investigation. In 2015 the Academic Unit of Bioethics restructured the content and methodology of teaching this course with the aim of promoting respect from the practice of ethical aspects of research involving human beings. Objective. To reflect on this new educational experience as a way of achieving students in meaningful learning. Discussion. The theoretical concepts constitute the basic framework that makes the acquisition of skills required to carry out an investigation as possible. However you need a theoretical and joint-practice. Bioethicists important thing is not to get the student to do something, but because it is valuable. In this case seek to value the ethics of research in scientific work, whose ultimate goal is a change of attitudes. Learning Bioethics understood in practice requires understanding that there is a linear process which starts with the theory and continues with its application in reality, so you need to understand that the training

practice generates knowledge. Conclusions. This experience was one of the first educational actions to achieve changes in attitudes and training in research ethics in undergraduates. It tried to contribute to the development of a culture of ethical research.

Palabras claves:

research ethics, significant learning, , aprendizaje significativo, theoretical-practical articulation.

Introducción

En el año 2009 se realizó un cambio del plan de estudios de la carrera de Doctor en Medicina de la Universidad de la República (Udelar), introduciendo la enseñanza de la bioética en forma longitudinal e interrelacionada con otras disciplinas. La ética de la investigación, que tiene como objetivo promover y asegurar el respeto a todos los sujetos de investigación, proteger su salud y derechos individuales, es uno de los ejes temáticos durante el primer trienio de la carrera. En la Unidad Académica de Bioética se realiza un enfoque teórico-reflexivo de los aspectos éticos de la investigación clínica, epidemiológica, genética y con animales. La metodología de enseñanza se basa principalmente en la resolución de problemas centrándose en sus dimensiones descriptivas, conceptuales, reflexivas y normativas. El perfil de formación y competencias del egresado establece que al finalizar la carrera de grado deberá estar preparado para investigar con una actitud crítica fundamentada en una buena formación y práctica científica, que le permita analizar, comprender y contribuir a la resolución de problemas vinculados a la salud. En este sentido, en el año 2014 dio comienzo el curso Metodología Científica 2 para los estudiantes que transitan el sexto año de la carrera. Su objetivo es complementar los contenidos en metodología científica, de modo de permitir no solo la lectura crítica de la literatura científica, sino el desarrollo de una investigación. Se prepara a los estudiantes en la planificación y ejecución de un protocolo de investigación considerando el respeto de los derechos humanos y la dignidad humana. Se busca analizar los aspectos éticos de las investigaciones que

involucran seres humanos en el marco normativo nacional e internacional. Se trabaja de forma integrada con otras disciplinas: Métodos Cuantitativos, Medicina Preventiva y Social y el Departamento de Educación Médica. El curso tiene una duración de 32 semanas. Consiste en un módulo inicial conceptual teórico de 8 semanas seguido de otro esencialmente práctico en el que se construye una revisión bibliográfica o una investigación de un tema de interés. Los estudiantes se encuentran divididos en grupos pequeños (4 a 5 integrantes) guiados por tutores de distintas disciplinas clínicas o básicas que son docentes-investigadores en distintas áreas en la Facultad de Medicina de la Udelar. En el año 2015, la Unidad Académica de Bioética reestructuró los contenidos y la metodología de enseñanza de este curso con el objetivo de promover desde la praxis el respeto de los aspectos éticos de las investigaciones que involucran seres humanos. Los contenidos temáticos del módulo inicial teórico fueron: aspectos éticos de la investigación que involucra seres humanos y ética de la publicación científica. Sin embargo, el principal objetivo fue promover que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para respetar los aspectos éticos durante la planificación y ejecución de una investigación, articulando los contenidos conceptuales de la disciplina con la práctica. Para esto, durante el segundo módulo del curso se realizaron instancias de consulta y asesoramiento a los estudiantes y sus tutores centradas en la reflexión y el análisis desde el punto de vista ético con relación a sus proyectos de investigación. Asimismo se buscó desarrollar estrategias para viabilizar las soluciones ante el surgimiento de problemas éticos particulares. El objetivo de este artículo es re-

flexionar sobre esta nueva experiencia educativa en un curso de grado como forma de lograr un aprendizaje significativo.

Discusión

En la reestructuración del diseño de los contenidos de Bioética del curso de Metodología 2 se partió de la necesidad de articular la teoría con la práctica. Para ello se torna indispensable el conocimiento del proceso de aprendizaje, a fin de plantear una metodología de enseñanza y adecuar los distintos objetivos que se planteen con las acciones educativas (Vidal, 2010). En bioética lo importante de la acción educativa no es conseguir que el estudiante haga algo, sino que quiera por sí mismo hacer algo porque lo encuentra valioso como futuro médico y como persona (Correa y Javier, 2008). En este curso se planteó como desafío para la Unidad Académica de Bioética reafirmar la importancia de la ética de la investigación en el quehacer científico. No alcanza con conocer y aprender las normativas y guías nacionales e internacionales que regulan la investigación que involucra seres humanos, además es necesario reflexionar sobre la práctica aplicando los conocimientos en casos particulares y de esta forma generando nuevo conocimiento. El verdadero aprendizaje se construye, no es suficiente la transmisión de conocimientos, sino que es prioritario tener la posibilidad de descubrir por sí mismo, a través de la reflexión, la elaboración y la indagación, el saber que se desea o se necesita adquirir (Baberá, 2007). Para lograr los objetivos y las competencias buscados en la disciplina Bioética, se dictaron clases teóricas y talleres. A través de estos se logró que

los estudiantes iniciaran la reflexión en los dos ejes temáticos centrados en la ética de la ciencia seleccionados (publicación y ética de la investigación que involucra seres humanos). La metodología utilizada se centró en el análisis ético de viñetas basadas en investigaciones publicadas que ilustraban problemas prácticos. Se buscó desarrollar el análisis crítico como entrenamiento para la futura elaboración y desarrollo de sus propias investigaciones o revisiones bibliográficas. Los talleres se realizaron en grupos de aproximadamente 20 estudiantes, divididos en subgrupos. Se estimuló el método deliberativo que propone la bioética para el análisis de situaciones, con una discusión grupal y un cierre con los aspectos consensuados por estudiantes y docentes. En el segundo módulo del curso, que se desarrolló en 25 semanas, se concretó la investigación o revisión bibliográfica seleccionada por los estudiantes. Se constituyeron 81 grupos integrados por 5 estudiantes cada uno, que fueron guiados por un tutor docente del área básica o clínica. El 64 % (52/81) optó por realizar una investigación en seres humanos, para lo que debían presentar su proyecto de investigación a un Comité de Ética de la Investigación (CEI) para su evaluación. Durante la elaboración del proyecto, la UAB generó un espacio de intercambio y consulta para estudiantes y tutores. De esta forma se cooperó en el análisis de los problemas éticos de cada proyecto. La mayoría de las investigaciones fueron evaluadas en el Comité de Ética de la Facultad de Medicina de la Udelar y fueron aprobadas. Diez requirieron reformulación y solo siete fueron rechazadas. Estas últimas debieron transformarse en revisiones bibliográficas. Luego de la aprobación por el CEI cada grupo realizó la investigación propuesta y generó su análisis y conclusiones. Todos los grupos fueron evaluados por un comité externo integrado por docentes de distintas disciplinas. Las mejores propuestas fueron seleccionadas para ser publicadas en la revista

científica de la Facultad de Medicina, denominada *AnFaMed*. También se realizó una jornada para exponer los trabajos en modalidad de pósteres. El proceso requirió articular la teoría con la praxis para adquirir las habilidades que permitan llevar adelante una investigación o revisión bibliográfica respetando los aspectos éticos. Los conceptos teóricos constituyen el andamiaje básico que hace posible la adquisición de dichas habilidades. Durante la elaboración del proyecto de investigación, los estudiantes tuvieron que considerar todos los aspectos relevantes que incluye el análisis crítico a partir de los aspectos éticos. Para lograrlo se utilizó como metodología la discusión en pequeños grupos basados en problemas específicos identificados en sus investigaciones. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de intercambiar con docentes de Bioética para aclarar, reflexionar y resolver estos problemas. Se utilizó un modelo problematizador, que exige al estudiante y al docente una sólida argumentación de cada caso particular. El aprendizaje de la bioética entendida en las prácticas, en los discursos y en las investigaciones requiere la comprensión de que no se trata de un proceso lineal que empieza con la teoría y luego sigue con su aplicación en la realidad. Hay que entender que la práctica formativa también genera saber (Villegas, 2011). «En el proceso de formación en medicina, los programas de enseñanza de la bioética deben enseñar conocimientos y desarrollar habilidades, pero no directamente actitudes, sin embargo el solo hecho de identificar conflictos y dar soluciones racionales prudentes permite una sensibilización ante los valores implicados» (Vera Carrasco, 2012: página). En la elaboración de un proyecto de investigación, la ética de la investigación transversaliza todo el proceso. Al finalizar este curso, el estudiante de medicina debería contar con las competencias necesarias para un correcto desempeño en el ámbito de la investigación en las ciencias de la sa-

lud. Un modelo pedagógico basado en competencias incluye el conjunto de conocimientos (conocer y comprender), habilidades (saber cómo actuar) y actitudes (saber cómo ser) (Couceiro, 2009). Estos fueron los pilares rectores de la estructuración del curso. Se buscó lograr un aprendizaje significativo sobre la ética de la investigación con seres humanos, en que el estudiante construye en sí su realidad planteando interrogantes y problemas éticos. Le atribuye significado, haciendo suyo el conocimiento que le permita la aplicación de la teoría a la práctica, que de esta forma pasa a formar parte de su bagaje educativo. Es necesario usar una «memoria comprensiva» para aprender a construir o modificar los propios mapas conceptuales» (Espejo Arias, 2004: página). El fin último perseguido es una modificación profunda de las actitudes ligada a un enriquecimiento en conocimientos (Davini, 1991). El proceso de aprendizaje implicó reconocer la importancia de la elaboración de una planificación acorde a los tiempos previstos, jerarquizando la evaluación de los proyectos de investigación por los Comités de Ética de Investigación (CEI). Esta práctica requiere de la apropiación de los futuros investigadores. En este sentido fue imprescindible el rol del CEI de la Facultad de Medicina, que logró analizar todas las investigaciones en el plazo abreviado para cumplir con el cronograma estipulado. Asimismo se buscó el trabajo interdisciplinario reconociendo el rol de las diferentes disciplinas para la elaboración del proyecto de investigación de cada uno. Esto permite al estudiante conceptualizar que los aspectos éticos no están aislados, sino que incluyen contenidos de otras disciplinas, reconociendo todas las dimensiones que hacen que una investigación sea ética, abarcando también los aspectos metodológicos (Emanuel y Macklin, 1999). Se deben puntualizar algunas amenazas que el equipo docente tuvo que sortear para lograr que la experiencia

fuese exitosa. En lo procedimental, la dificultad de coordinación e interacción de un gran número de grupos pequeños con sus tutores referentes con cortos plazos estipulados para la formulación de proyectos y los escasos recursos docentes de la disciplina. También dificultades en la adecuación del tipo y extensión de las investigaciones al tiempo estipulado para su realización, y la inexperiencia de los estudiantes, dado que se trata del desarrollo de su primera experiencia en investigación. En lo referente a la construcción de los proyectos y sus aspectos éticos, se detectan prácticas instauradas en una cultura de investigación que conspiran contra los requisitos éticos aceptados. Especialmente la creencia de que los CEI son obstáculos para el desarrollo de las investigaciones, la realización de

estudios retrospectivos sin el consentimiento informado de los participantes, el concepto de que los estudios epidemiológicos no requieren consentimiento por no interactuar con los sujetos de investigación y dificultades en la conceptualización del consentimiento informado interpretado como un documento y no como un proceso de interacción y respeto de los investigadores y los participantes. También fue necesario que los estudiantes reconocieran la función educativa que ejercen los CEI y que reflexionaran en casos en que la evaluación del CEI hubiera sido negativa. Reconocer que la investigación que involucra seres humanos, la preocupación por su bienestar, debe tener siempre primacía sobre los intereses de la ciencia y de la sociedad.

Conclusión

Esta experiencia educativa con estudiantes de grado de la Facultad de Medicina permite la inclusión por la bioética de los aspectos éticos en la praxis de la investigación en seres humanos, logrando un aprendizaje significativo mediante la generación y realización de proyectos de investigación, articulando los conocimientos teóricos con la praxis. Esta requirió para su desarrollo el accionar desde la interdisciplina, el apoyo institucional del CEI y la generación de espacios de intercambio estudiantes-docentes. A partir del análisis de esta experiencia se podrá mejorar el trabajo futuro en la formación de grado a fin de lograr las competencias necesarias para investigar y actitudes que incluyan la valoración y el respeto de los aspectos éticos.

Referencias bibliográficas

BABERÁ, O. (trans.) (2007). ¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos? En BAIN, K. *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (2.ª ed., 33-59). Valencia: Universitat de Valencia.

CORREA, L., y JAVIER, F. (2008). Enseñar bioética: Cómo transmitir conocimientos, actitudes y valores. *Acta Bioethica*, 14(1), 11-18. Obtenido de <http://doi.org/10.4067/S1726-569X2008000100002>

COUCEIRO, A. (2009). Enseñanza de la bioética y planes de estudios basados en competencias. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 9(2), 120-122.

DAVINI, M. C. (1991). Modelos teóricos sobre la formación docente en el contexto latinoamericano. *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, 15.

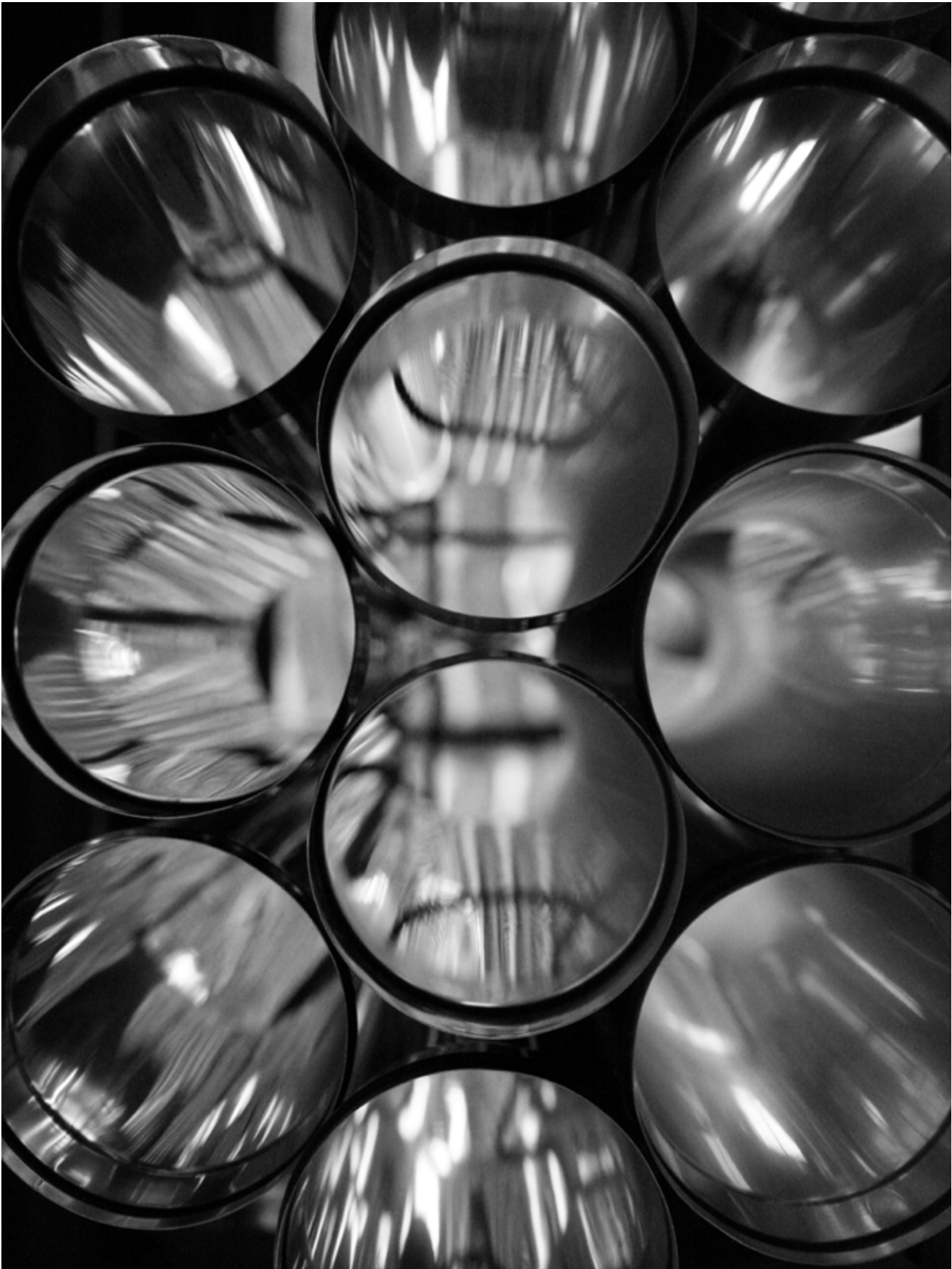
EMANUEL, E., y MACKLIN, R. (1999). ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. *Serie Publicaciones* (33-46). Organización Panamericana de la Salud. Obtenido de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=299739&indexSearch=ID>

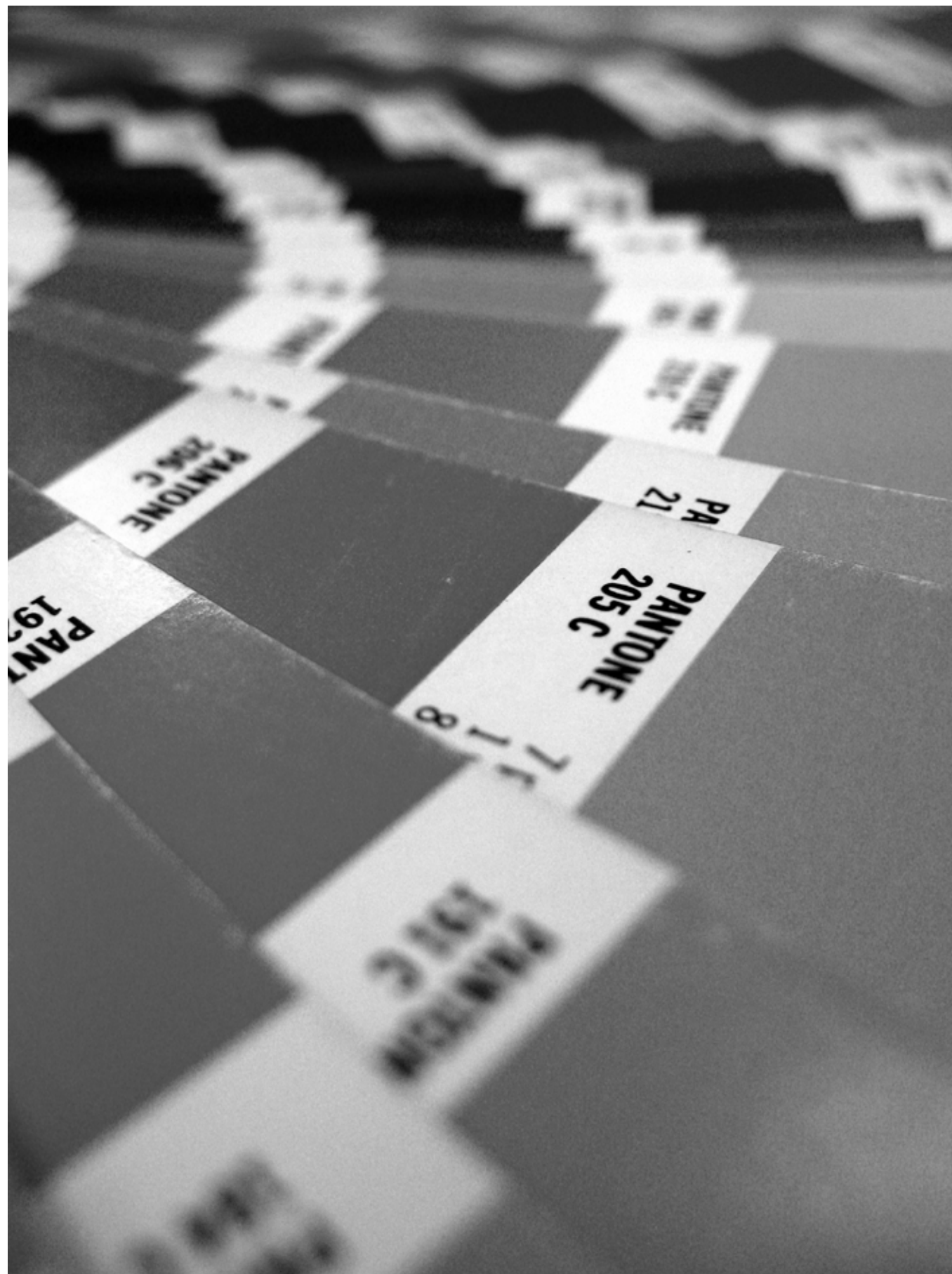
ESPEJO ARIAS, A. (2004). *Introducción a la bioética en el sistema educativo español* (tesis de maestría). Córdoba. Obtenido de http://www.bioeticacs.org/iceb/investigacion/BIOETICA_EN_EL_SISTEMA_EDUCATIVO_ESPANOL.pdf

VERA CARRASCO, O. (2012). Planes de estudios de la enseñanza basada en competencias en las facultades de Medicina. *Revista Médica La Paz*, 18(1), 49-56.

VIDAL, S. (2010). Una propuesta educativa de bioética para América Latina. Programa de Educación Permanente en Bioética. Redbioética Unesco. En *Educación en bioética al profesional de ciencias de la salud. Una perspectiva internacional*. Madrid: Además Comunicación.

VILLEGAS, E. M. (2011). Tendencias de la formación bioética en los currículos universitarios. *Revista Colombiana de Bioética*, 6(1), 103-104.





Enunciados estéticos en FADU: proyecto y proceso creativo

Aesthetic statements in FADU : project and creative process

Virginia Cavallaro

Estudiante de grado.
Ayudante en la LDCV Facultad
de Arquitectura.
Universidad de la República,
Uruguay.

inia24@gmail.com

Sofía Ganduglia

Estudiante de grado.
Ayudante en la LDCV Facultad
de Arquitectura.
Universidad de la República,
Uruguay.

gandugliasofia@gmail.com

Citación recomendada

CAVALLARO, Virginia;
GANDUGLIA, Sofia (2016).
«Enunciados estéticos en
FADU: proyecto y proceso
creativo». En: InterCambios,
Vol. 3, nº1.

Resumen

Nuestra indagación tuvo como objeto abordar los encuentros y desencuentros entre los procesos creativos y las prácticas proyectuales en las propuestas curriculares de estudiantes avanzados en Arquitectura y Diseño de Comunicación Visual (LDCV). Nos centramos en la concepción estética implicada en las prácticas, mediante la apertura de espacios de reflexión y saberes interdisciplinarios, para estudiar cómo se dan las dinámicas de proyecto y qué elaboran los estudiantes sobre los procesos creativos cuando están trabajando para un curso académico en las mesas dispuestas en los corredores de facultad. Para ello, la investigación cualitativa incluyó en la metodología la observación participante y la conformación de grupos operativos.

Entre los principales resultados obtenidos se identificaron territorios comunes en los discursos estudiados, que denominamos intersticiales. Dentro de estos territorios se observó un modelo del cómo hacer y un posicionamiento conceptual en relación con el acto de proyectar. De lo anterior se desprendió el valor del proceso creativo como constitutivo del mismo resultado proyectual. Otro hallazgo dentro del intersticio fue la distinción de dos ámbitos diferenciados para el estudiante: el académico y el profesional. En este marco se visualizó el proceso creativo con más apertura en la vida académica. El último hallazgo refirió al peso que se le otorga a la tradición en Arquitectura, en contraposición a los fenómenos socioculturales relativos al Diseño de Comunicación Visual.

Palabras claves:

enunciado estético, práctica proyectual, proceso creativo

Abstract

Our inquiry aimed to address the subjects and disagreements between creative processes and practices in academic projectual proposals of advanced students in Architecture and Visual Communication Design. We studied the aesthetics conceptions involved in the practices, by opening up reflection spaces and promoting interdisciplinary knowledge exchange. The purpose was to understand how the dynamics of projectual practice are given and what do students say about the creative processes when they are working in tables set up at university corridors. This required a qualitative research methodology, reached through participant observation and the later establishment of operating groups.

Common areas were identified in the studied speeches, we call them interstitial territories, this stood as a main result of the analysis. Within these territories we identified a «how to do» model and a conceptual positioning related to the project action. Further came off the value of the creative process as a constituent of the design result. Another finding within the interstice was the distinction of two areas, academic and professional; in this framework the students visualized the creative process with more amplitude in

academic life. The latter finding refers to the weight that is given to tradition in Architecture, as opposed to sociocultural phenomena related to Visual Communication Design.

Keywords:
aesthetic statement, projectual practice, creative process.

Introducción

La siguiente investigación fue aprobada en 2014 y llevada a cabo durante 2015 con el financiamiento y apoyo de Comisión Sectorial de Investigación Científica-Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (CSIC-IENBA), en el marco del Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE). Contamos con la orientación docente de Magalí Pastorino, quien es licenciada en Artes Plásticas y Visuales, y en Psicología, con posgrado en Maestría de Psicología y Educación, opción Enseñanza Superior Universitaria. Además es profesora adjunta de la asignatura Estética y Diseño en la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual, en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, y asistente del primer período de estudios en IENBA. Nuestra propuesta se enmarcó en una línea de investigación centrada en el diseño y sus enunciados estéticos (Grupo de estudios de diseño, alteridad y análisis de discurso, CSIC-Udelar) y se fundamentó, por un lado, en brindar una mayor consistencia crítica a la actividad proyectual en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y en el medio local. Y por otro, en conseguir que se estimule la investigación sobre esta, involucrando a los saberes y conocimientos de los servicios de la facultad. Podemos ahora definir el eje fundamental de nuestra investigación, que se articuló a partir de los enunciados estéticos implicados en los procesos creativos del proyecto de diseño y los enunciados estéticos propios de los trayectos formativos de la carrera de Arquitectura (ARQ) y la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (LDCV) de FADU. Con esto nos propusimos investigar cómo los estudiantes

avanzados de esas disciplinas reflexionan críticamente sobre el diseño en relación con los procesos involucrados en el acto creativo y los aspectos del discurso implicados en él. Vimos imprescindible detectar y visualizar los enunciados estéticos emergentes para una interpretación y entendimiento asertivos de las prácticas y los procesos. La metodología de la investigación cualitativa orientó la recolección y el análisis de los datos e incluyó como técnica la observación participante en las mesas de trabajo instaladas en los corredores de la FADU. Esas mesas fueron consideradas por nosotras como *territorio de estudio*, debido a su ubicación secuencial fuera de los talleres y de las aulas; son utilizadas tanto por los estudiantes de ARQ como de LDCV para realizar los trabajos solicitados en sus cursos. Posteriormente se analizaron los enunciados emergentes en dos grupos operativos realizados en FADU con estudiantes avanzados de ambas carreras.

Identificación de proyecto, proceso creativo y enunciado estético

Uno de los antecedentes de esta indagación fue una investigación estudiantil (Muñoz, Tarallo, Mejías, 2012) centrada en el proyecto que consideraba los recorridos estudiantiles por LDCV, IENBA y ARQ. En nuestra investigación se buscó caracterizar los componentes estéticos de la actividad proyectual en un contexto histórico que situó, hace poco tiempo, al diseño de comunicación visual dentro de la FADU. Otro antecedente es la consideración de Gui Bonsiepe (1999: 144) de que la Modernidad se realiza en la acción proyectual y el proyecto moderno va

más allá de las disciplinas proyectuales tradicionales, como la arquitectura o el diseño gráfico. En este sentido, se investigaron los enunciados estéticos en el ámbito proyectual partiendo de un diagnóstico de Anna Calvera (2007: 18): [...] una vez finalizado el siglo xx y también el movimiento moderno y sus ecos, la práctica del diseño se encuentra todavía carente de una reflexión que se ocupe de comprender y explicar en qué consiste su actividad como práctica estética y cómo puede, porque de hecho ha podido muchas veces, desempeñar un papel de liberación de lo humano sin entorpecer la vida de cada día. Asimismo, utilizamos la noción de actividad proyectual comprendida en el sentido que le da Roberto Fernández (2007: 16): «Definimos lógicas proyectuales como un sistema de conceptos experimentales —o sea, explorados en las prácticas— que organizan ciertos resultados proyectuales. Es, por lo tanto, algo intermedio entre método y teoría». Esto nos llevó a situarnos en un territorio discursivo centrado en los procesos creativos. Por último es necesario considerar la propuesta de Mijaíl Bajtín (2005: 248), que sitúa los enunciados dentro de la esfera humana de las prácticas. Esto admite que los procesos creativos del ámbito proyectual se constituyan por enunciados estéticos que determinen el género discursivo del dominio proyectual. En este sentido, llamamos *enunciados estéticos* a los *emergentes discursivos de la esfera de la práctica del diseño involucrados en el proceso creativo* (poiesis), por consiguiente, a la actividad proyectual en diseño, que, según María Ledesma (2010: 30), es heredera del gesto artístico por el que se vincularon los aspectos proyectuales y estéticos.

Actividades y protocolo de trabajo

Durante todo el desarrollo las investigadoras mantuvieron reuniones para planificación, coordinación y evaluación del proceso de investigación. Las actividades realizadas en forma cronológica implicaron la lectura y análisis de planes y programas de FADU (ARQ y LDCV) en lo respectivo al área proyectual con enfoque en los componentes estéticos; también se sostuvieron reuniones con la docente orientadora para coordinación y organización de los procedimientos. El enfoque metodológico de la investigación tuvo un corte cualitativo. Otras herramientas referentes al método de investigación utilizadas fueron: fichas de observación, guion técnico, fichas de consentimiento, observación participativa y grupos operativos. Con la confección de un guion técnico para orientar el discurso de la moderadora se intervino en las mesas de trabajo de los corredores de FADU, excluyendo los casos en que se estuvieran preparando exámenes o trabajos finales a corto plazo. Los corredores se transforman diariamente en la incubadora de los proyectos y trabajos, tanto de Arquitectura como de Diseño de Comunicación Visual. Este *espacio-corredor* es un ámbito característico de la FADU; el escenario se legitima en referencia a los talleres de la facultad y se produce sentido aquí. El enunciado es la palabra que cobra sentido en este tejido-texto (Merleau-Ponty, 1969: 34-35) que pertenece al ámbito de las mesas. Son habitares proyectuales determinantes del hacer en la FADU que es necesario seguir investigando próximamente. Uno de los desafíos para la investigación consistió en encontrar mesas integrales, con estudiantes de ambas disciplinas; esto ayudaría a estudiar los enunciados estéticos compartidos en la práctica proyectual (reconocidos luego como territorios intersticiales). La observación participativa en mesas implicó realizar grabaciones de audio, con consentimiento de los estudiantes, y posterior transcripción.



El resultado de los datos relevados se volcó luego en fichas de observación. A medida que se realizaba la investigación se generó además una cartografía de intervención. La cartografía final consta de las 15 mesas que resultaron seleccionadas para el análisis, muestra su ubicación en el espacio físico FADU, además de las disciplinas que cursa cada uno de los estudiantes participantes. Cada mesa (de entre tres y ocho participantes, aproximadamente) contaba entonces con su ficha de observación, en la que se clasificaron los enunciados discursi-

vos en las categorías de *proceso creativo*, *práctica proyectual* o *enunciado estético*. Esta clasificación dio como resultado los enunciados discursivos recurrentes de cada categoría, *fue la primera aproximación a la identificación de los enunciados estéticos propios de cada categoría y al reconocimiento de espacios intersticiales*; enunciados discursivos pertenecientes a dos categorías o más. Además, este material fue el principal recurso para construir una discusión con los estudiantes en torno a estos mismos temas en las instancias de grupos operativos, para confirmar o descartar información.



A continuación se hizo el armado de *mailing* para convocar a grupos operativos. En principio coordinamos tres grupos operativos, de los cuales el último lamentablemente no tuvo el quórum necesario para realizarse (mínimo: 8-10 estudiantes). Por lo que se realizaron dos grupos operativos, que tuvieron sus respectivas fichas de observación, producto de las grabaciones con consentimiento y la transcripción de datos relevantes. Después nos abocamos al análisis discursivo de los datos extraídos especialmente en esta última etapa de grupos operativos, para la realización del informe final a entregar a CSIC y un póster para exponer en el Atrio de la Intendencia de Montevideo como parte de la entrega a CSIC. Durante 2016 se difundieron los resultados obtenidos en una ponencia en el congreso estudiantil CICAU (Congreso de Iniciación Científica en Arquitectura y Urbanismo). Más tarde también en la asignatura Estética y Diseño 2 del Área Sociocultural de la LDCV, en la que se repartió material didáctico, además de un análisis discursivo de los diseñadores de la región sobre los procesos creativos, enunciados estéticos y prácticas proyectuales, disponible en <http://www.farq.edu.uy/estetica-diseno-ii/>

Hallazgos de la investigación

En este camino pudimos identificar y establecer relaciones discursivas di-

ferenciales entre las definiciones de proyecto y de procesos creativos en los recorridos formativos de ambas disciplinas, e identificar en ellas los enunciados estéticos recurrentes. El análisis de esos emergentes discursivos implicó el siguiente hallazgo de interés fundamental: la identificación de espacios comunes en los emergentes discursivos de las prácticas proyectuales y los procesos creativos de ambas disciplinas, a los que llamamos *territorios intersticiales*. Según observamos, el intersticio emerge cuando un enunciado estético (decir del estudiante) pertenece tanto al discurso asociado a la práctica proyectual como al proceso creativo. Esta clasificación, tal como explicamos en la sección anterior, surgió durante la investigación y fue inherente al proceso de análisis. Dentro de estos territorios intersticiales se observó un modelo de *cómo hacer*, para el estudiante avanzado de esas disciplinas, según el cual organizan las secuencias de trabajo proyectual; de este modo se detectan la premisa académica y la instrumentación metodológica como ordenadoras de esa práctica proyectual en estudio. También vimos que emerge una estética de concepto con relación al acto de proyectar, puesto que del análisis se desprende el concepto como determinante para la pertinencia del proyecto. Y a su vez se visualiza el valor del proceso creativo para fundamentar un resultado proyectual, es decir, el proceso podría determinar la justificación de una decisión de diseño.

Otro resultado del análisis de las relaciones discursivas fue la presentación de dos ámbitos contrapuestos en lo referente al proceso creativo: el académico y el profesional. En este marco los estudiantes visualizan el proceso creativo con más apertura dentro de la vida académica, propia de la enseñanza universitaria; en el caso de la vida profesional el proceso creativo se descubre más acotado, según el alto porcentaje de testimonios que dan cuenta de esta situación tanto en las mesas relevadas como luego en los grupos operativos. También distinguimos el peso de la tradición de Arquitectura en las prácticas proyectuales en contraposición con las de Diseño de Comunicación Visual; a estas últimas se les atribuyeron fenómenos socioculturales como fundamento de su producción. Entendemos que las intervenciones urbanas del orden del grafiti, el *lettering*, la caligrafía, el *stencil*, entre otros, son sinónimos de estos fenómenos. Finalmente, entendemos que durante este proceso investigativo logramos ampliar los espacios de reflexión junto con los estudiantes de LDCV y de ARQ, y con ello propiciar, en el ámbito académico de la FADU, una toma de conciencia colectiva de los procesos interdisciplinarios y multidisciplina-rios no visibles que operan en el proyecto y los aspectos estéticos contenidos. A partir de esto hemos visualizado una línea de investigación en el dominio de lo proyectual de interés para seguir profundizando.

Referencias bibliográficas

BAJTÍN, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
BONSIEPE, G. (1999). *Del objeto a la interfase. Mutaciones del diseño*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
CALVERA, A. (ed.) (2007). *De lo bello de las cosas. Materiales para una estética del diseño*. Barcelona: GG Diseño.
FERNÁNDEZ, R. (1999). *El proyecto final*. Montevideo: Facultad de Arquitectura, Udelar - Vanni Ltda.
— (2007). *Lógicas del proyecto*. Buenos Aires: Unigraf.
LEDESMA, M. (2010). *El diseño gráfico, una voz pública: de la comunicación visual en la era del individualismo*. Buenos Aires: Wolkowicz Editores.
MERLEAU-PONTY, M. (1969). *Filosofía y lenguaje* (College de France, 1952-1960). Buenos Aires: Proteo.
MUÑOZ, P. y otros. (2011). *Entre el operador cultural y ejecutor cultural: análisis de las metodologías para la elaboración del proyecto de diseño, imbricado en la cultura y el mercado montevideano*. [en línea]. <http://www.csic.edu.uy/renderPage/index/pageId/1068#heading_4094>. [Consulta: 6 de mayo de 2016].





Foto: Sanja Gjenero

Ana Laura Goñi

Magíster en Diseño del Paisaje, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Arquitecta. Prof. Adj. en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de la República, Uruguay.

anauragoni@gmail.com

Citación recomendada

GOÑI, Ana (2016). «Una experiencia pedagógica crítica en el ámbito universitarios». En: InterCambios, Vol. 3, n.º1.

Una experiencia pedagógica crítica en el ámbito universitario

A critical educational experience at the university level

Resumen

El presente artículo sistematiza una experiencia pedagógica que se realiza en el Centro Universitario Regional del Este, Maldonado, Uruguay, en particular en la Licenciatura en Diseño de Paisaje, entre los años 2010 y 2015.

Partiendo del concepto de experiencia crítica de Peter Woods, se aplica al análisis de esta experiencia singular en el ámbito de una licenciatura de muy joven historia, oferta académica que se inicia en el año 2008 en la Universidad de la República.

La experiencia crítica analizada se denomina Workshops del Taller Artcardi. Se realiza una síntesis y valoración de cada uno de los workshops, para lo cual se agrupan en cuatro etapas sucesivas que presentan características propias. Luego, para la interpretación de la experiencia pedagógica se analizan las seis fases propuestas por Woods: conceptualización, planificación, divergencia, convergencia, consolidación y celebración.

Se indaga en la experiencia de los participantes mediante entrevistas semiestructuradas siguiendo una pauta de preguntas-guía. La finalidad del presente trabajo es entonces sistematizar cómo los estudiantes y docentes universitarios participantes perciben e interpretan la experiencia. Finalmente se elaboran una serie de reflexiones como síntesis conclusiva del artículo.

Palabras claves:

experiencia, taller, aprendizaje, diseño, paisaje.

Abstract

This paper systematizes an educational experience that is performed at the Centro Universitario Regional del Este, Maldonado, Uruguay, particularly in the Bachelor of Landscape Design, between 2010 and 2015.

Starting from the concept of critical experience of Peter Woods, it applies to the analysis of this unique experience in the field of a degree of very young history, academic program that begins in 2008 at the Universidad de la República.

The critical experience analyzed is called Artcardi Workshops. Synthesis and evaluation of each of the workshops is performed, for which are grouped in four successive stages with particular characterization. Then, for the interpretation of the pedagogical experience the six phases proposed by Woods are analyzed: conceptualization, planning, divergence, convergence, consolidation and celebration.

It delves into the experience of participants through semi-structured interviews following a pattern of guiding questions. The purpose of this paper is then systematize how students and university faculty participants perceive and interpret the experience.

Finally a series of reflections as conclusive summary of the article are produced.

Keywords:

experience, workshop, learning, design, landscape.

La relación pedagógica aparece cuando existe una experiencia de encuentro de subjetividades y saberes. De este modo enseñar y aprender no es solo una cuestión de planificación de una secuencia de contenidos o la evaluación de la adquisición de unas determinadas competencias. Tener como referente el papel de la relación pedagógica consiste en prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes.
F. HERNÁNDEZ, 2011

Este trabajo nace de la necesidad de encontrar una estructura metodológica que permitiera sistematizar una experiencia pedagógica vivida en una institución universitaria, el Centro Universitario Regional del Este (CURE), sede Maldonado, Uruguay, en la Licenciatura en Diseño de Paisaje, entre los años 2010 y 2015. Se realiza una primera aproximación al tema en el marco de la Maestría en Diseño del Paisaje de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín, Colombia, con la tutoría del profesor magíster en Educación Jorge Ríos Rivera y una reelaboración posterior.

Peter Woods definió el concepto de *experiencia crítica* para luego aplicarlo al análisis de realidades educativas dentro del campo de la etnografía histórica. «Las experiencias críticas son un fenómeno relativo. Se encuentran entre los incidentes relámpago y los períodos de fase vocacional. Son programas de actividades educativas, integrados y concentrados, que pueden durar desde varias semanas hasta más de un año» (Woods, 1997). En el presente artículo se plantea la utilidad que dicho concepto puede tener en la actualidad en el análisis de proyectos pedagógicos en el contexto educativo universitario. Se analiza un caso concreto utilizando los elementos que definen una experiencia crítica según Woods. Se parte del concepto de *incidente crítico* para construir una categoría no focalizada solamente en un momento puntual, sino en lapsos de tiempo sostenidos.

La experiencia pedagógica analizada se titula *Workshops del Taller Artcardi*. Se realiza en el ámbito de un Taller de Diseño de Paisaje de la Licenciatura dirigido por el profesor titular doctor arquitecto Juan Artcardi, en el CURE sede Maldonado. Los *workshops* tienen por objeto promover el trabajo

en vertical del Taller, integrando todos sus cursos de diseño en un mismo ámbito de trabajo, intensivo, con una duración variable de una a cuatro semanas, al inicio de cada semestre académico. El equipo docente realiza la conceptualización y planificación de la propuesta, vinculando a profesores y estudiantes de los diferentes cursos en estas instancias especiales. Luego los diversos cursos trabajan en paralelo en la especificidad de cada uno, en sus prácticas proyectuales (Artcardi y otros, 2014), durante el resto del semestre académico.

1. Los Workshops del Taller Artcardi (ws) entre los años 2010 y 2015

A continuación, a modo de primera identificación, listamos cada uno detallando título, organizadores, lugar de realización y fecha de ejecución.

WS1. Paisajes Perforados. Taller Artcardi, CURE, y Taller D'Andrea, Universidad de Buenos Aires (UBA). Grutas de Punta Ballena, Maldonado. Octubre 2010.

WS2. Gráfica y Diseño. Equipo docente del Taller Artcardi y profesora invitada magíster en Arquitectura Laura Soboleosky, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. CURE, Campus de Maldonado. Abril 2011.

WS3. Fotointervenciones. Colectivo docente del Taller Artcardi y los fotógrafos invitados Fernández Ibáñez, Prieto y Venturini. Ciudad de Aiguá, departamento de Maldonado. Agosto 2011.

WS4. Paisaje y Cine. Taller Artcardi y docente invitada arquitecta Cristina Bausero, Escuela de Cine Dodecá, Montevideo, Uruguay. Puerto de los Botes, departamento de Rocha. Marzo 2012.

WS5. Paisaje y Cómic. Colectivo docente del Taller Artcardi y docente invitado doctor arquitecto Jorge Tuset. CURE, Campus de Maldonado. Agosto 2012.

WS6. Apropiaciones Apropiadas. Equipo docente del Taller Artcardi, sede nueva Maldonado del CURE. Marzo-Abril 2013.

WS7. VET2013. Ejercicio proyectual de espacios exteriores de la futura sede de la Facultad de Veterinaria, UDELAR. Taller Artcardi y el arquitecto invitado Álvaro Cayón, proyectista de los edificios a construir y del *masterplan* del predio por la Dirección General de Arquitectura de la UDELAR. Setiembre 2013.

WS8. readingSCAPES. Colectivo docente del Taller Artcardi. CURE sede Maldonado. Marzo-Abril 2014.

WS9. Ensayos Topográficos. Colectivo docente del Taller Artcardi. CURE sede Maldonado. Julio-Agosto 2014.

WS10. lightSCAPES. Colectivo docente del Taller Artcardi y asesora en iluminación magíster arquitecta Macarena Risso. CURE sede Maldonado. Marzo 2015.

Realizaremos a continuación una síntesis y valoración de las diez ediciones, para lo cual las dividimos en cuatro etapas sucesivas que presentan características propias.

La primera etapa (WS1/WS2), fundacional de la experiencia, se realiza con docentes extranjeros invitados de Buenos Aires y Rosario. El WS1 se enfoca en la práctica proyectual del paisaje en las Grutas de Punta Ballena. Su metodología alterna presentaciones teóricas con ejercicios prácticos en los que se estimulan el trabajo en equipos de proyecto, así como la discusión y elaboración de propuestas conjuntas y se organizan instancias

especiales para la presentación de las ideas de cada grupo al colectivo y los aportes críticos a modo de retroalimentación por el equipo docente y los estudiantes.



Figura 1. Afiche WS1, Paisajes Perforados, 2010.

El WS2 se centra en las relaciones entre la gráfica y el diseño, con diversas consignas de dibujo a mano alzada, utilizando grafitos, lápices, acuarelas, pasteles y fibras, carbonillas y sanguinas, dirigidas a graficar ideas proyectuales así como a explorar materialidades.

Las cartografías de paisaje son un desafío a construir, se transforman en un tema en sí mismo a investigar, ya que los nuevos paisajes emergentes necesitan cartografías emergentes (Sala, 2013), por lo cual el ensayo en técnicas de graficación y nuevos modos de representación que habiliten a los estudiantes a la posterior elaboración de cartografías, se convierte en un elemento prioritario en la educación en diseño de paisaje.

La segunda etapa (WS3/4/5) es un tiempo de consolidación y se centra en las relaciones entre el paisaje y tres temáticas artísticas afines:

la fotografía, el cine y el cómic, con profesionales del ámbito nacional invitados en cada una de las instancias: fotógrafos, cineastas y especialista en cómics. En el WS3 se visita en forma colectiva la ciudad de Aiguá, los participantes realizan una cacería fotográfica en una jornada acompañada de variaciones climáticas sorprendentes, lo cual genera una rica y variada colección de fotografías para luego ser trabajadas en fases sucesivas: una primera centrada en la discusión en panel, una segunda sobre ensayos de fotografías intervenidas y una tercera de exposición de resultados y cierre festivo.



Figura 2. Estudiantes filmando desde tierra y agua. WS4 Paisaje y Cine. Rocha, 2012.

En el WS4 el ensayo consiste en el armado de una escena, entregable en un corto de tres minutos en la locación Puerto de los Botes, Rocha. El cronograma de trabajo comprende una jornada de presentación con profesionales invitados de la Escuela de Cine Dodecá de Montevideo, una jornada completa en el sitio, con acampada previa de muchos estudiantes para poder captar el amanecer con las cámaras y seis jornadas de trabajo en taller elaborando los avances de los cortos a presentar. Por último, un evento de presentación y cierre, en la Casa de la Cultura de Maldonado, con el arquitecto Juan Articardi y la arquitecta Cristina Bausero como comentaristas y con la participación de estudiantes y docentes visitantes de la Universidad Ritter dos Reis de Porto Alegre, Brasil. En el WS5, partiendo del cómic como medio de expresión, se busca el reconocimiento crítico del paisaje y la reflexión sobre las convenciones gráficas que utiliza este medio de representación. La consigna es el armado de una viñeta que explore el reconocimiento para la intervención en el paisaje. La forma de trabajo es colectiva, en grupos de cuatro estudiantes. El lanzamiento se realiza con una presentación del especialista invitado, doctor arquitecto Jorge Tuset, seguido por dos semanas de trabajo en taller elaborando las viñetas y finalmente la presentación de entregas y cierre co-

lectivo en el Taller. El cómic presenta la virtud de forzar los límites de la realidad, permitir exploraciones que de otra manera no serían posibles, explorar teorías y nuevas especulaciones sin otros límites que la imaginación. El cómic aparece como recurso para la difusión de ideas, como vehículo de humor sobre la realidad y la disciplina del paisaje, como expresión de realidades ficticias, de ficciones extremas, como develador de historias ocultas en el paisaje, como disparador de nuevas narrativas y como herramienta de aprendizaje. **La tercera etapa (WS6/7)** se centra en ensayos proyectuales, en el primer caso en el nuevo edificio de la sede universitaria del CURE y en el segundo caso en los espacios exteriores de una sede universitaria en fase de proyecto para la Facultad de Veterinaria, a construir en el área metropolitana de Montevideo. En el WS6 el ejercicio consiste en realizar intervenciones proyectuales en el nuevo espacio interior del Taller, de carácter efímero. La experiencia aporta nuevas miradas e induce a reflexiones sobre el quehacer cotidiano. Afirma la necesidad de un trabajo personal y colectivo de interacción continua en el equipo humano y en sus relaciones con el interior que habita a diario la sede universitaria. Se hacen particularmente visibles en estos la intencionalidad que da sentido

a la acción y la dimensión cultural de la educación en diseño de paisaje. Se ensaya en el espacio cotidiano y en la diversidad de espacialidades implicadas en las representaciones, prácticas y experiencias paisajísticas (Besse, 2010). Asimismo se confirma la necesidad de interconectar vivencias cotidianas acerca del uso del espacio común como forma de crecimiento grupal y retroalimentación. En el WS7 el ejercicio se focaliza en los espacios exteriores de la futura sede de la Facultad de Veterinaria. En una presentación inicial del arquitecto Álvaro Cayón, previa a la visita al sitio, el arquitecto proyectista expone detalladamente el diseño arquitectónico que se encuentra en fase de proyecto ejecutivo y las inquietudes respecto al tratamiento paisajístico de los espacios exteriores. El objetivo es ensayar en forma intensiva y acotada en el tiempo, en grupos de proyecto conformados por estudiantes y docentes, un ejercicio concreto de diseño de paisaje. Un ensayo proyectual, con sus complejidades inherentes y sus desafíos propios (Scheps y otros, 1996). Un acercamiento al diseño para los estudiantes de primer año en su primera práctica proyectual, al tiempo que un nuevo ensayo para estudiantes más avanzados en la licenciatura y una oportunidad de práctica colectiva y experimental para los docentes participantes en el ws.

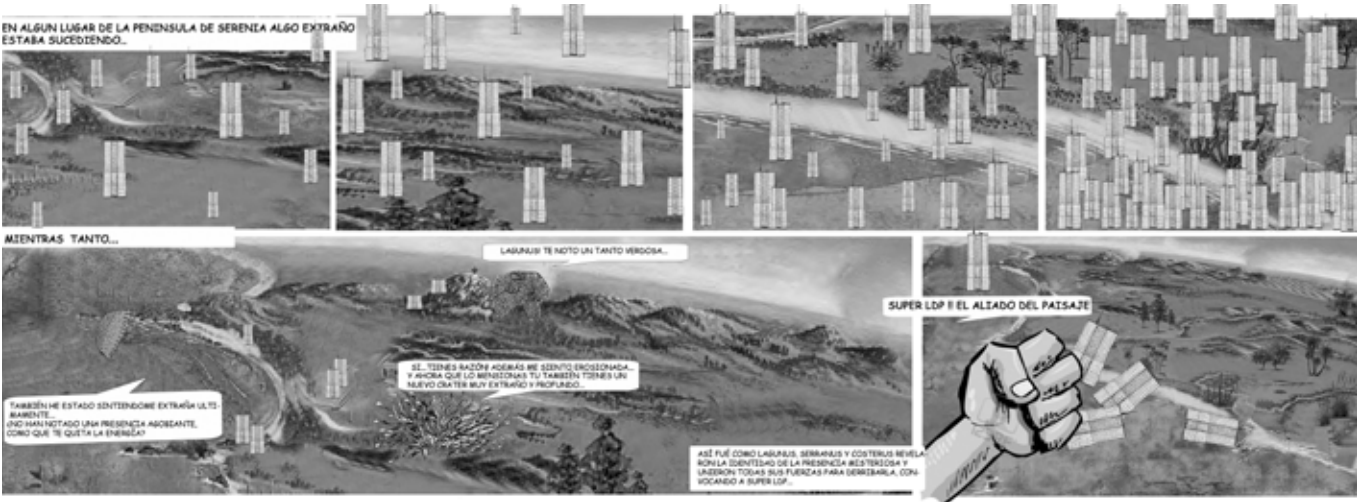


Figura 3. Viñeta realizada por Virginia Levrero, Inés Sarazola y Anaclara Lopardo, WS5, 2012.



Figura 4. WS8, readingSCAPES. Maquetas de papel. CURE, sede Maldonado, Uruguay.

La cuarta etapa (WS8/9/10) se centra en interpretaciones acerca de proyectos construidos en el caso de readingSCAPES; en exploraciones en tres dimensiones de modelajes y patrones a partir de maquetas en el caso de Ensayos Topográficos y en la construcción de instalaciones a partir de la reflexión colectiva sobre las relaciones entre la luz y el paisaje en el caso de lightSCAPES. Esta cuarta etapa es planificada y desarrollada a la interna del equipo docente del Taller. El WS8 se centra en el análisis y la interpretación de tres proyectos construidos: Ecliptic Park, de Maya Linn; Water Mirror, de Michel Corajoud, y Urbanización Camí, de Santamaria Arquitectos. Se realiza a partir de cuatro categorías conceptuales: espacio, forma, geometría y materialidad, asociando a cada una de ellas un atributo.

En el WS9 la propuesta consiste en realizar ensayos topográficos a lo largo de tres operaciones sucesivas: el movimiento, los patrones y la volumetría. Se plantea como objetivo el desarrollo de la abstracción y la síntesis mediante el trabajo en maquetas como herramientas privilegiadas para analizar planos, texturas y espacialidades. En el WS10 se trabaja en el armado de una escena con la luz como principal elemento generador. Se indaga en cuatro temáticas relacionadas con la luz: sombras, reflejos, transparencias y contraste. En la primera temática se ocupa el espacio contiguo a la futura biblioteca, recreándola en un juego de luces y sombras. En la segunda, utilizando recipientes con agua a los cuales se agregan diferentes elementos, se experimenta con los reflejos

que se generan al interactuar con la luz, el color y el movimiento. En la tercera escena, se genera una cortina densa de hilos y se ensaya el efecto de la luz mediante la proyección sobre ella de una edición de video. Y finalmente la cuarta, ubicada en uno de los patios exteriores del edificio, se plantea recrear las cañas que originalmente iban a ser colocadas en ese patio, con cañas de luz construidas con envases plásticos de botellas de agua encastrados, linternas y papel de calco. Los resultados del WS10 son editados en un video que luego es expuesto en la Semana de la Ciencia y la Tecnología del CURE y en la Facultad de Arquitectura en Montevideo, realizando allí un nuevo montaje de una instalación efímera en el Primer Encuentro Regional del Color y la Luz, en mayo de 2015.

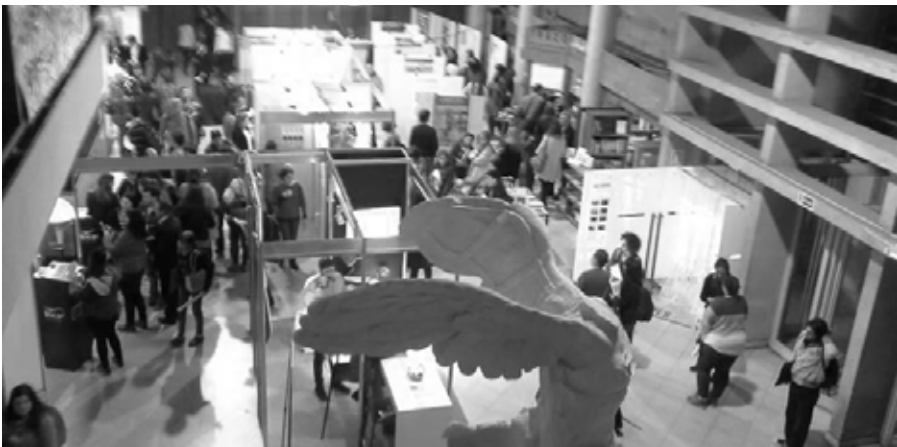


Figura 5. WS10, lightSCAPES. Hall de Facultad de Arquitectura, UDELAR, Montevideo.

2. Interpretación y valoración de la experiencia

Para la interpretación de la experiencia pedagógica nos valemos de las seis fases propuestas por Woods: conceptualización, planificación, divergencia, convergencia, consolidación y celebración.

La **conceptualización** es la fase de gestación en la que se consideran las posibilidades de la experiencia. La idea del primer ws nace en una visita colectiva de estudiantes y docentes del Taller Artcardi a la ciudad de Buenos Aires, en ocasión de un evento académico en la UBA. El formato y su metodología se van construyendo colectivamente al regreso a Uruguay y en diálogo a distancia con los profesores argentinos. En la segunda etapa (WS3-5), la conceptualización se torna un elemento central de las propuestas, ya que se van generando discusiones grupales del equipo docente rumbo a la construcción de la experiencia a partir de una temática común. La selección de la temática (fotografía, cine, cómic), que se realiza asimismo en discusiones colectivas, actúa como elemento disparador de reflexiones, de intercambios, de indagaciones personales en cada una de las temáticas, que se vuelcan al colectivo docente y se retroalimentan. En la tercera etapa (WS6-7), la tarea es más pragmática, refiere a una práctica proyectual disciplinar y la conceptualización se acota a la interna de la propia disciplina. En la cuarta etapa (WS8-10) la tarea promueve la reflexión teórica durante la preparación de los ws así como en el propio proceso de desarrollo de estos. Conceptos claves en el paisaje como el espacio, el tiempo, el movimiento, la luz... se ponen sobre las mesas de discusión y de ensayos. Teoría y práctica dialogan en los espacios del Taller, antes y durante la realización de estos últimos ws.

Luego de la fase de conceptualización se comienza a planificar cada ws. El equipo docente establece objetivos, formas de trabajo, metodologías, cronogramas y productos esperados. Es la fase de **planificación**. Duran-

te esta fase se contacta a las personas que deberían contribuir (profesores o especialistas invitados), se entablan reuniones de intercambio con ellos, se asignan roles y se reúnen los materiales necesarios. Se requiere, debido a los tiempos acotados, una buena capacidad de planificación en equipo, dividiendo tareas, ajustando metodologías, definiendo cronogramas y la logística necesaria en cada caso. En la primera etapa, la fase de planificación implicó intercambios a distancia para llevar adelante la coordinación en conjunto con los profesores invitados de Argentina. La comunicación colectiva vía *e-mail*, los diálogos *online*, el intercambio de artículos académicos,

fotografías, presentaciones digitales, cronogramas de trabajo, entre otros, fue intenso durante esta fase de planificación. En la segunda etapa se mantuvieron diálogos presenciales con los profesores invitados, en reuniones conjuntas con el equipo docente del Taller. Se enriqueció la planificación con los diversos enfoques y metodologías de trabajo provenientes del mundo de la fotografía, del cine, del cómic... aportados por los especialistas invitados, lo cual generó fuerte motivación y nuevos modos de pensar los ws por el equipo docente del Taller. En la tercera y cuarta etapas la planificación se realizó internamente en el Taller, excepto en el caso del

WS7, en el cual se sumó el arquitecto proyectista de la Facultad de Veterinaria.

En síntesis, la segunda etapa, de ws temáticos, fue la que generó mayores y más ricos intercambios de carácter interdisciplinario, durante la fase de planificación. En el abordaje de problemáticas multidimensionales como lo es el paisaje, el trabajo interdisciplinario es relevante y necesario. La formación universitaria tiene un rol comprometido en este caso en el vínculo entre interdisciplina y paisaje como objeto complejo de estudio. Asimismo, el hecho de contar en los tres ws temáticos con especialistas que a su vez eran docentes experimentados en sus respectivas áreas enriqueció el intercambio con los profesores del Taller participantes y aportó nuevas y novedosas miradas acerca de la docencia universitaria y de sus prácticas pedagógicas. Se generaron instancias de reflexión conjunta acerca de la propia práctica, que se constituyeron en puntos altos que sobrepasaron las expectativas docentes en el devenir de la experiencia de los ws.

La **divergencia** es la fase de lanzamiento y primeros pasos de cada ws. Se verifica un especial interés en difundir el momento de inicio del ws mediante el diseño de un afiche específico para cada uno y su difusión en carteleras de la universidad y a través de la web. El hecho de generar expectativa hacia el evento de lanzamiento por medio de estos elemen-

tos de difusión motiva al colectivo de estudiantes a participar, así como a procurar el efecto sorpresa de lo que cada ws traerá, sus actividades, sus consignas, sus ensayos y encuentros con compañeros desconocidos. Es una fase de explosión, de apertura y de inicio del trabajo creativo, abriendo oportunidades y exigiendo a los participantes el máximo de sus habilidades, ensayando en diferentes medios de expresión para encontrar maneras óptimas de trabajar, de probar y de interactuar con los otros. Un escenario de aprendizaje que se abre y habilita a cada actor (estudiante, docente, especialista invitado) a buscar el propio lugar dentro de la escena y comenzar a actuar.

La **convergencia** es el momento de integración de los alcances a los objetivos del trabajo. Convergen ideas, convergen ensayos, convergen deseos de aprender. Se comienzan a atar y entretrejer hilos que dispararon en la fase anterior hacia zonas divergentes, con la intención de relacionar, de dialogar, de buscar acuerdos, de construir y tejer colectivamente. En la primera etapa las convergencias no aparecieron claramente. En la segunda etapa, los ws temáticos, esta fase fue intensa. Se buscaron diálogos, encuentros, se lograron múltiples convergencias. Se aprendió de fotografía, se aprendió de cine, se aprendió de paisajes de la región. Se ensayó en viñetas que buscaran vínculos entre el paisaje y el cómic. Se generaron ambientes propios,

se trabajó con humor, se vivieron momentos de diversión, de aprender haciendo, de aprender ensayando, de aprender equivocándose y volviendo a hacer, de aprender colectivamente. En la tercera etapa fue experimental y activa la fase de convergencia, especialmente en el WS6. Se trabajó sobre el espacio y su apropiación a través de todos los sentidos. Y finalmente en la cuarta etapa las convergencias no fueron tan marcadas; dado que los subgrupos trabajaron en forma independiente y poco conectada durante el proceso, la conexión se dio al compartir los resultados en la fase de celebración. Se debilitó aquí la oportunidad de la experiencia pedagógica de generar convergencias a lo largo del camino y no solamente al llegar a la meta. Sin embargo la sorpresa al descubrir las propuestas de cada grupo el día de las presentaciones colectivas de cierre de los ws tuvo efectos interesantes y desafiantes. En esta etapa varias de las propuestas grupales consistieron en instalaciones para recorrer dentro de los salones de clase así como en áreas edilicias adyacentes y espacios exteriores.

La apropiación del espacio de trabajo cotidiano sugerida ya en el WS6 se extiende a los siguientes con propuestas de apropiación de carácter efímero. En WS10, la fase de celebración no finalizó en el día del cierre sino que se extendió por dos meses más, ya que se generó la posproducción de un video que sintetiza el proceso y los



Figura 6. Afiche WS5, Paisaje y Cómic, 2012.



Figura 7. WS8 ReadingSCAPES. Sede Maldonado, CURE.

resultados, realizado por un equipo de docentes y estudiantes del Taller, que luego fue expuesto en la Facultad de Arquitectura en Montevideo, en ocasión del Primer Encuentro Regional del Color y la Luz. La realización de diez experiencias consecutivas, a ritmo semestral, permitió ir consolidando formas de lanzamiento, de planificación, de desarrollo y de celebración. Sin embargo, la **consolidación** se dio más por etapas o ciclos que en el conjunto de experiencias. La segunda etapa, con tres ws temáticos sucesivos, fue la que logró un perfeccionamiento y una consolidación más afinados. Otras experiencias, como el WS6, fueron únicas por su carácter celebrativo de la inauguración de una nueva sede del Taller, e irrepetibles, por lo cual no se dio la sucesión de varias ediciones continuas que permitieran desarrollar la fase de consolidación. El tiempo de la **celebración** no faltó en los *workshops*. Se concentró generalmente en el último día de presentaciones colectivas de los resultados abordados, acompañados de un cierre festivo, con la presencia de

todos los participantes, y en varios casos con otros universitarios invitados al evento. Finalmente, reflexiones de los docentes participantes, evaluaciones colectivas espontáneas, diálogos, anécdotas, sonrisas y cansancios compartidos y celebrados. Una inyección de optimismo colectivo para iniciar el semestre académico del Taller. Una manera de abordar con energía renovada los proyectos de diseño de paisaje de cada semestre. Un momento colectivo y compartido. Un brindis por el Taller.

3. Los *workshops* a través de sus participantes

A los efectos de indagar en la experiencia de los participantes, se aplicaron 19 consultas a actores: 15 estudiantes de diversas generaciones de la licenciatura (Gen2009 a Gen2013) y 4 docentes del Taller Artcardi. Las consultas se realizaron siguiendo la pauta de preguntas-guía que aquí se detalla: ¿Cómo viviste la experiencia de los Workshops del Taller Artcardi?

¿Te gustaron?, ¿cuáles te gustaron más?, ¿cuáles no te gustaron?, ¿por qué? ¿Los viviste como algo especial o como una experiencia más? ¿Qué recuerdo en particular podés contar? ¿Qué anécdota? Si tuvieras que participar de un futuro *workshop*, ¿cuál te gustaría que fuese la temática? Los resultados del análisis de la totalidad de las consultas realizadas indican que las experiencias englobadas en el proyecto Workshops del Taller Artcardi reúnen los elementos para ser consideradas experiencias críticas. La propuesta pedagógica experimentada en el ámbito universitario de un taller de la Licenciatura en Diseño de Paisaje del CURE resultó crítica desde el punto de vista de los estudiantes: «Logramos expresarnos de una forma más divertida»; «Fueron especiales porque me acuerdo de todos los que participé»; «Personalmente siento que es una posibilidad de intercambio entre docentes y estudiantes donde estos últimos no sienten miedo al equivocarse»;

«Cada *workshop* aporta experiencias únicas»; «Los viví como un espacio de ensayos, exploración e intercambios»; «Fueron algo especial y sirven para notar los avances propios así como la experiencia de trabajo en grupo». Y desde el punto de vista de los docentes: «Son un punto singular en el semestre; un punto de partida»; «Los viví como tiempos de diversión especial, de ensayar cosas distintas, desconocidas. De cambiar el rol docente y sentirme estudiante por unos días»; «Como experiencias fundantes de cada semestre del Taller»; «Es una experiencia intensa que permite visiones transversales y originales que aparecen como cuestionadoras de las concepciones establecidas». Asimismo se trata de una experiencia que aporta algo nuevo en la unión de actividad lúdica con actividad de aprendizaje en el Taller de proyectos: «Lo que más rescato es la mezcla entre lo lúdico y lo teórico»; «Recuerdo las prácticas descalzos en la casa de I. H. probando caminar a ciegas sobre los bastidores con las texturas»; «Recuerdo cuando tuve que dibujar a un compañero que no conocía y los defectos de mi dibujo hicieron que comenzara un vínculo con él»; «Si bien se aplican conocimientos de la licenciatura, logramos expresarlos de una forma más divertida y con respecto a alguna, efímeras y artísticas»; «En el primer ws el CURE no tenía previsto un uso intensivo del mismo y cerraba a las 22 horas, por lo cual terminamos todos los del equipo en la casa de una compañera y fue una experiencia muy divertida de trabajo».

Con relación a las fases del proceso propuestas por Woods analizadas, se cumplieron en todos los casos, aunque con diferencias en las diversas etapas de los ws. Según los participantes, se cumplieron más en profundidad las fases en los ws 3, 4 y 5, en los cuales se logró una verdadera

convergencia, mientras que en otras etapas hay visiones más críticas de los participantes: «Los ws 3, 4 y 5 fueron especiales. Se generó una conexión entre compañeros, disfrutando con los docentes y al aire libre»; «En los ws 3, 4 y 5 los estudiantes se comprometieron con la tarea y se generó un clima de disfrute y diversión que invitaba a seguir y seguir...»; «Fueron los que más me gustaron porque interactuamos con disciplinas artísticas y fueron tiempos para descubrir y aprender de otras artes que se vinculan al paisaje»; «El que más me gustó fue el WS6, donde creamos una intervención que se va desvaneciendo en el tiempo, para ver y recordar»; «Todos me gustaron, ¡ah!, ¡y el de cómic!»; «Los ws 6 y 7 (quizás el 8 también) fueron más monótonos»; «El que no me gustó tanto fue el de Veterinaria, porque el tiempo no nos permitió concluirlo correctamente»; «Creo que el tema del WS7, de Veterinaria, era muy amplio para abordarlo en un ws y demasiada gente para poder proyectar»; «Con el tiempo comencé a aburrirme de ellos. Las propuestas de los últimos ws no han sido muy creativas». Según Woods (1997), las experiencias críticas solo pueden darse en la medida en que sean proyectos fundamentados en el aprendizaje significativo y en la creación de un sentido de comunidad. En relación con el aprendizaje significativo, el proyecto analizado trabajó con la creación de productos entregables por el alumnao (gráficos, maquetas, audiovisuales, instalaciones, etc.), lo que conlleva un proceso de elaboración creativa de los participantes, individual y colectivamente. En este sentido el producto elaborado es significativo para cada estudiante y docente, así como el proceso de elaboración: «Los ws deben ser una excusa para nuevas relaciones y aprendizajes»; «Me gusta recordar las caras de sorpresa cuando mostramos nuestro proyecto en el WS6, que tenía audio,

visual y movimiento, tres elementos inesperados y destacados de los demás»; «Los viví como un abrir de cabeza hacia la temática del paisaje»; «Me pareció una propuesta didáctica que aportó visiones novedosas»; «Una instancia bastante particular y original, ya que era una experiencia muy distinta a la del ejercicio de proyecto. Fueron muy originales al pensar en conectar otras temáticas»; «Un punto de ruptura y nueva construcción de miradas». Con relación al segundo elemento, el sentido de comunidad, la interacción y el vínculo intencionado de los diversos cursos de grado del Taller Artcardi, abarcando varias generaciones de estudiantes y docentes reagrupados durante el tiempo del ws, generan cruces, encuentros, sorpresas y un fuerte sentido de comunidad: «Me resultó interesante la integración de las diferentes generaciones»; «Una experiencia genial. Muy necesaria para la carrera y la integración intergrupala»; «Los viví como una actividad de intercambio enriquecedora entre docentes y alumnos, donde todos participan por igual más allá del “rango” en el Taller»; «Los primeros fueron especiales porque me hicieron conocer compañeros y docentes y formas de entender el funcionamiento de los talleres»; «Cuando hice el primer ws me pareció muy interesante la propuesta de trabajo transgeneracional y me divertí mucho en la consigna...»; «Son algo especial. Cambia la dinámica del curso, involucra varias generaciones y genera un buen clima de trabajo en equipo»; «Son experiencias que vale la pena transitar ya que se entrecruzan conocimientos entre alumnos de diferentes niveles»; «Unir al Taller desde las generaciones más recientes a las más antiguas». La última pregunta planteada a los participantes dio lugar a diversas propuestas a tener en cuenta en el caso de futuras ediciones del proyecto. Se enumeran aquí todas ellas, indicando



Figura 8. WS6, 2012, Apropiações Apropriadas. Taller Artcardi, CURE.

que las cuatro primeras fueron propuestas por más de un participante: Paisaje y música, Paisaje y gráfica, Paisaje y folclore, Paisaje y pintura, Interdisciplina, Aguas y vegetación, Proyecto urbano, Paisajes comprimidos, Paisajes pintorescos, Paisajes perfectos, Fotografías de paisaje y vegetales, Mapeos y geoformas en el paisaje, La interpretación del paisaje a través de la fotografía, El color en el paisaje, Paisajes microscópicos.

4. Reflexiones finales

En el aprendizaje del diseño, la afectividad interviene produciendo estados motivacionales intensos que permiten reconocer el sentido de la forma, tener una sensibilidad gestáltica, llegar a la idea a través de la interpretación de valores y sentimientos, percibir significados, ritmos y funciones. La sensibilidad, la emoción y el involucramiento afectivo es una suerte de ligazón con el mundo de lo concreto.
L. FANDIÑO, 2005

El enfoque parte de la pedagogía, su praxis, sus metodologías y retos, así como de la exploración en prácticas pedagógicas innovadoras, con una fuerte dosis de riesgo y compromiso grupal de un colectivo docente. Plantea la necesidad de reconceptualizar y recontextualizar la enseñanza del diseño de paisaje. El concepto de paisaje es hoy un constructo cultural, multidimensional y complejo, que abarca diversas dimensiones: geográfica, antropológica, ambiental, estética, social, económica... (Maderuelo, 2005). A partir del estudio de caso se confirma el carácter interdisciplinar del paisaje y la pertinencia de incluir en la formación abordajes desde disciplinas

vinculadas al arte, a la tecnología, al cine, a la fotografía... ratificando la complementariedad de la diversidad de enfoques. El diseño de paisaje se apoya en el análisis de las escalas espacial y temporal incluyendo visiones desde diversas disciplinas que permiten comprender la dinámica del paisaje. Enseñar a diseñar exige del alumno y del docente una actitud abierta y la generación de actitudes y aptitudes creativas mediante la experimentación y la investigación proyectual (Articardi y otros, 2012). Asimismo se constata la necesidad de una visión holística que contemple la complejidad del paisaje como ámbito disciplinar y proyectual. Con relación al contexto de la experiencia, se confirma la pertinencia del espacio-taller como ambiente propicio para el aprendizaje del diseño. Un espacio pedagógico que estimula la creación, que promueve la interacción en el hacer, que despierta continuamente nuevas interrogantes, por lo cual preservarlo y potenciarlo se convierte en un desafío generacional (Goñi, 2008). La experiencia permite al equipo docente generar acontecimientos a la interna del Taller, con características particulares: múltiples, rápidos, efímeros... propias de la contemporaneidad, según Italo Calvino en su definición y análisis de los seis temas claves del actual milenio. La multiplicidad está relacionada con el modo de conocimiento contemporáneo, por el cual el mundo es interpretado como una compleja trama de relaciones sobrepuestas, como una intrincada red de conexiones (Calvino, 1999). La rapidez se coloca en el punto de articulación entre velocidad física y velocidad mental. La rapidez está asociada a una sucesión de acontecimientos que escapan

a la norma, encadenados unos a los otros y al establecimiento de una continuidad entre varias formas de atracción. Asimismo permite generar escenarios de encuentro colectivo en espacios exteriores, apropiados a cada experiencia particular, cuidadosamente seleccionados, lo que provoca una relocalización de estudiantes y docentes, conociendo juntos nuevos paisajes o redescubriendo otros ya conocidos, en apropiaciones fugaces en el tiempo (las Grutas, Aiguá, Puerto de los Botes). Esta relocalización implica movimientos externos e internos, relocalizarse en el rol docente y en el de estudiante (Casals, 2013), para repensarse desde otro lugar, generando nuevos vínculos y posicionamientos personales al regreso al espacio cotidiano del Taller así como compartir vivencias colectivas localizadas que se mantienen vivas en la memoria de muchos de los participantes. La experiencia estimula el cuestionamiento de los profesores acerca de su praxis docente, sus desafíos y conflictos. Les permite cuestionarse sobre las características de los ambientes de aprendizaje, las diferencias entre contenidos e interacciones, como también una inmersión en los fines y retos del educar (Nogué, 2011). Asimismo, estimula la autocrítica de los estudiantes hacia su rol en el Taller, con relación a sus compañeros, a sus docentes y hacia el aprendizaje personal y grupal contribuyendo a la construcción colectiva. Los ws permiten visiones transversales que aparecen como cuestionadoras de visiones establecidas. En síntesis, son momentos privilegiados de reflexión individual y acción colectiva.

Referencias bibliográficas

ARTICARDI, J.; BERNARDI, L.; GOÑI, A.; PIAZZA, N. y SÁNCHEZ, V. (2014). Imaginarios Punta Negra. En *Intenciones integrales*. Montevideo: Facultad de Arquitectura, Universidad de la República.

ARTICARDI, J.; GOÑI, A.; GONZÁLEZ, P.; PIAZZA, N. y SEGOVIA, S. (2012). Diseñar didácticas para proyectar paisajes. En SÁNCHEZ, M. y FERNÁNDEZ DÍAZ, M. (coords.): *Paisaje y entorno: reflexiones multidisciplinares*, Murcia: Biovisual.

BESSE, J. (2010). El espacio del paisaje. Consideraciones teóricas. En *Teoría y paisaje: reflexiones desde miradas interdisciplinarias*. Olot: Observatorio del Paisaje de Cataluña.

CALVINO, I. (1999). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.

CASALS, A. (2013). Aplicación del concepto experiencia crítica al análisis de innovaciones educativas. *Revista Tendencias Pedagógicas*. N.º 21.

FANDIÑO, L. (2005). *La enseñanza del proceso de diseño*. Córdoba: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNC.

GOÑI, A. (2008). *Lección 151. El Taller Torres García: transposiciones a la enseñanza contemporánea del proyecto de arquitectura*. Montevideo: Facultad de Arquitectura, Universidad de la República.

HERNÁNDEZ, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

MADERUELO, J. (2005). *El paisaje, génesis de un concepto*. Madrid: Abada Editores.

NOGUÉ, J. (ed.) (2011). *Paisatge i educació*. Olot: Observatorio del Paisaje de Cataluña.

SALA, P. (2013). Cartografiar els paisatges d avui i els que vénen. En NOGUÉ, J. y otros: *Reptes en la cartografia del piasatge*. Olot: Observatorio del Paisaje de Cataluña.

SCHEPS, G. y otros (1996). *Redes invisibles. Interpretación del proceso de proyecto*. Montevideo: Facultad de Arquitectura, Universidad de la República.

WOODS, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.



Foto: Ivan Prole

Laura Sasías

Doctora en Derecho y Ciencias Sociales. Asistente, Facultad de Derecho, Centro Universitario de Salto, Universidad de la República.

bistol@vera.com.uy

Natalia Anzuatte

Licenciada en Psicología. Asistente, Unidad de Apoyo a la Enseñanza del Centro universitario de Salto, Universidad de la República.

nataliaanzuatte@gmail.com

Citación recomendada

SASÍAS, Laura; ANZUATTE, Natalia (2016). «Aula ampliada, una vieja novedad. Experiencia en el curso de Contratos del Centro Universitario de Salto de la Udelar». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

Aula ampliada, una vieja novedad. Experiencia en el curso de Contratos del Centro Universitario de Salto de la Udelar

Extended classroom, an old novelty. Experience in the course Contracts, University Center of Salto, Udelar

Resumen

Se trata de una propuesta pedagógico-didáctica en el marco del curso Contratos de la Facultad de Derecho del Centro Universitario de Salto, de la Universidad de la República. Propone producir aprendizajes significativos, que surgen de un proceso de reflexión de la práctica docente que incorpora los aprendizajes implícitos del quehacer docente en un aula ampliada. Esta propuesta articula tres componentes: los contenidos del curso y bibliografía complementaria; espacios de debate en el entorno virtual de aprendizaje eva.unorte.edu.uy (entorno Moodle) y salidas didácticas que vinculan al estudiante con los lugares físicos donde se desarrolla la práctica profesional y materiales prácticos como acuerdos de partes, sentencias judiciales. Constituye una experiencia nueva que es evaluada como de interés por los estudiantes.

Palabras claves:

articulación teórico-práctica, aula ampliada, teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza.

Abstract

It is a didactic-pedagogical proposal in the framework of the course Contracts of Faculty of Law of the University Center of Salto, University of the Republic. It aims to produce significant knowledge, which arises from a process of reflection of teaching practice that incorporates implicit learning of teaching work in an extended classroom. This proposal articulates three components: the course contents and additional bibliography; forums for debate in the virtual learning environment eva.unorte.edu.uy (Moodle) and educational outputs that connect the students with the physical locations where professional practice and practical materials such as parts agreements, court judgments develops. It's a new experience that establishes a proposal assessed interest by the students.

Keywords:

articulation theoretical-practice, extended classroom, implicit theories of learning and teaching.

Introducción

Este trabajo presenta la sistematización de una experiencia de aula ampliada realizada en el año 2015 en el curso *Contratos* (segundo semestre de la carrera de Derecho) por parte de las autoras: Dra. Laura Sasías en diálogo de saberes con la Lic. Natalia Anzuatte. Hacer referencia al término *aula ampliada*, al decir de Sagol (2013), se debe a que esta experiencia tiene lugar en un espacio comunicativo y de circulación de saberes que remite a la descarga de archivos, lectura en pantalla, producción y consumo de multimedia en el marco de la asincronía propia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La propuesta del curso consistió en tres elementos que debían articularse: a) la clase presencial con sus contenidos curriculares, diferente de la modalidad del grupo del curso reglamentado; b) la utilización de la plataforma Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), foros de debate, consultas para articular teoría y práctica, y a su vez, c) la actividad fundamental: los aspectos relacionados con la práctica, tomar de la realidad todo aquello que pasará a formar parte del ejercicio profesional de los hoy estudiantes. Articuló la modalidad de cursado semipresencial a través del uso de la plataforma Moodle eva.unorte.edu.uy con experiencias prácticas vinculadas al ejercicio profesional en el ámbito del Derecho. Estas experiencias prácticas implicaron visitas al Registro Público, a juzgados y trabajo con fallos judiciales. La propuesta buscó articular las concepciones implícitas que trae el estudiante con elementos propios de la práctica, propiciando así nuevos aprendizajes. También puso en juego el currículo oculto del docente, aquellos conocimientos que se refieren al saber hacer y saber enunciar que están implícitos en la práctica docente (Pozo y otros, 2006). Se buscó que el estudiante, en su producción

de conocimiento, lograra conectar y vincular lo que veía en la teoría con lo que sucede en la práctica.

Antecedentes

El ingreso a la carrera docente en la Facultad de Derecho (por parte de Sasías) data de 1985, al egresar de la carrera de abogacía, en un momento en que las expectativas de la práctica docente estaban puestas en resolver aspectos del quehacer profesional que generaban cierta frustración. Al comienzo de la carrera docente el interés estaba colocado en encontrar respuestas a aquellas circunstancias problemáticas de la profesión que responden al *lugar del saber teórico* como fuente de la luz para las dificultades de la práctica profesional. El trabajo docente ha sido motivo de reflexión y ha incluido, en diálogo con saberes procedentes de las Ciencias de la Educación (aportados por el encuentro con Anzuatte), los aspectos afectivos y las creencias implícitas que se ponen en juego en el aprendizaje y en el quehacer docente. A partir de ese encuentro entre las autoras del presente artículo no se trataría de la teoría como iluminadora de los problemas prácticos de la realidad profesional, sino de la complejidad de los aspectos cognitivos presentes en el aprendizaje. La propuesta de innovación de aula ampliada parte de incorporar el componente experiencial articulado con la teoría que refiere a procesos de aprendizaje producto de encuentros y desencuentros entre las creencias implícitas del quehacer docente y las de los estudiantes. Se entrecruzan los procesos de los estudiantes y del docente en el marco de una propuesta pedagógica que involucra la reflexión sobre la práctica así como la escucha de los intereses y motivaciones de los estudiantes. Esto último resulta del proceso de apropiación de la propuesta de la Ordenanza de estudios

de Grado de la Udelar (2014) en lo que respecta a la noción de *estudiante activo*. El estudiante puede tener un rol activo en la medida en que es escuchado y tenido en cuenta en la propuesta del curso. En el proceso de acumulación de la práctica docente, la preocupación inicial, que buscaba en la teoría herramientas para responder a cuestiones prácticas, se transforma en las siguientes preguntas: *¿Cuáles son las creencias implícitas referidas al rol docente? ¿El saber ilumina la práctica o se trata de un saber que es interpelado por la práctica y en ese interjuego va construyendo nuevas alternativas?* La experiencia apunta a la necesidad de articular la teoría con la práctica para motivar a los estudiantes e introducir cambios que formarán parte de las estructuras cognitivas en que teoría, práctica y afecto se entrecruzan, constituyendo aprendizajes significativos (Ausubel, 1983). A esto se le sumó la indagación en las nuevas modalidades de enseñanza —sobre todo a partir de la instalación del EVA—, la acumulación de conocimientos pertenecientes al ámbito pedagógico-didáctico, la política universitaria y la realidad social del campo profesional. El curso toma en cuenta los intereses de los estudiantes, quienes expresaban la motivación de vincularse con la realidad práctica del quehacer profesional. Para atender esa necesidad se trabaja con fallos judiciales, casos prácticos obtenidos de escenarios reales y visitas a aquellos lugares naturales del mundo del Derecho, a saber, Juzgados, Registro Público —escenarios que se vuelven el mundo cotidiano en el ejercicio de la profesión del Abogado—, con la intención de salir de las prácticas habituales en las que el EVA suele ser utilizado como un repositorio de materiales bibliográficos, y proponer la producción de objetos de aprendizaje.¹ Respecto a la bibliografía básica y más actualizada los estudiantes cuentan con un tratado, en el que el autor *trata* los te-

mas de la civilística en profundidad, haciendo, además de un análisis de nuestro derecho, un análisis también en profundidad del derecho comparado. Este material de lectura tiene que ser complementado con revistas, en algunos casos con autores extranjeros. No se puede olvidar que nuestro sistema de derecho se nutrió de derechos extranjeros, tales como el romano, italiano, francés, chileno, lo que hace que se deba acudir a las fuentes para lograr una mayor profundización y sistematización de los temas. *¿Cómo lograr esto, sin dirigir la lectura, sino sugiriendo, provocando, guiando?* Para esto se generaron preguntas, cuestionarios, a fin de habilitar al estudiante a producir y compartir su propio conocimiento.

La experiencia virtual

En el EVA se utilizó el segmento «Novedades» para hacer llegar a todos los matriculados temas que se suscitaban a diario, como recordatorios de las clases y temas con sus bibliografías. También se utilizaron los foros de consultas, en los que el estudiante podía insertar algún tema nuevo, y de allí se disparaban debates con moderación del docente. A esto se le sumó un sector o compartimento para cada contrato nominado (donación, compraventa, arrendamiento, prenda, hipoteca, renta vitalicia, fideicomiso, etc.), propio del programa, que se iniciaba con un punteo sobre temas concretos y su normativa correspondiente. Se comparaba así como se procede cuando alguien arriba a una nueva ciudad: primero examinar el mapa, ver cómo está diseñada (sus calles, sus barrios, edificios que la caracterizan), para luego sí continuar adentrándose en ella para captar sus particularidades. Se promovió emular este camino para ir insertándose en la nueva normativa de cada contrato en particular, pero sin descuidar que todos ellos están finamente unidos por una Teoría General de los Contratos y, lógicamente, de las Obligaciones que nacen de los contratos (como acuerdo de partes).

El otro aspecto que quedaba para engranar con aquellos objetivos macro que se marcaron en la propuesta se centraba en amalgamar todo lo que surge de la teoría con lo que pasa en la realidad. Y la realidad pasa, entre otras situaciones, por aquellos conflictos que se les presentan a los particulares para cuya resolución deben acudir a un tercero (árbitro o juez), dada su inoperancia para resolverlos por sus propios medios. Este operador no hará otra cosa que aplicar el Derecho, interpretando los hechos que le presenten los particulares. Algo que parece tan sencillo puede volverse una tarea tanto más compleja cuanto más alejado esté el operador de los principios y las normas que secundan nuestro sistema de derecho. Betti (1971: 130) plantea que la interpretación de las leyes y actos jurídicos refieren a «... operaciones silogísticas dirigidas a subsumir el supuesto de hecho concreto en el tipo legal...».

Propuesta: modalidades diversificadas de enseñanza y su análisis

Como objetivo macro, siguiendo a Ausubel (1983) se planteó que el alumno incorporara el nuevo conocimiento de modo significativo, de manera tal que pudiera relacionar las nuevas adquisiciones con los conocimientos previos. Para ello el objeto de aprendizaje debe estar organizado de manera de facilitar al estudiante su asimilación mediante el establecimiento de relaciones entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos. Para esto necesariamente «... el alumno debe contar en su estructura cognoscitiva con los conocimientos previos y dispuestos (activados), donde enlazar los nuevos aprendizajes propuestos...» (Ausubel, 1983: 48). También se incluyeron objetivos específicos propios de la disciplina y programa: tratar de que el estudiante logre articular todo aquello que trae consigo desde Obligaciones —la an-

tesala a Contratos— con los componentes nuevos. No se debe identificar información con conocimiento ni con aprendizaje, porque según Rebellato (1989) el exceso de información puede generar bloqueos que dificulten el proceso de adquisición del conocimiento. Según este autor, el aprendizaje se produce para generar acciones en la realidad para modificarla y requiere de lectura y codescubrimiento de la realidad. En esta propuesta se tomaron se pretendía incluir otras *experiencias de aprendizaje* frente a las clásicas y tradicionales particularmente en el estadio del cursado de la carrera donde se encuentra el curso. El número de estudiantes matriculados en la plataforma era sensiblemente superior a la concurrencia presencial debido a que algunos estudiantes no contaban con la previa (Obligaciones) aprobada. Dado que varios estudiantes de otros puntos geográficos no podrían concurrir, la plataforma era el único contacto con la asignatura. El método utilizado fue el de trabajos en paralelo: si bien al final de cada clase presencial se señalaban temas para tratar en el próximo encuentro, en la plataforma Moodle se hacía con más detalle, tratando de anticipar aquello que luego se trabajaría, haciendo hincapié en el derecho positivo. La selección de *fallos judiciales* y de *sentencias* como objetos de aprendizaje, requería de una cierta adaptación curricular producto de un trabajo previo. Como resultado se empezó a notar un mayor involucramiento de los estudiantes con las lecturas. A modo de ejemplo: uno de los tantos contratos que disciplinó nuestro Código Civil es el de *comodato* o *préstamo de uso*, que refiere a cosa no fungible (se presta alguna cosa no fungible para que quien la recibe la use gratuitamente y luego la devuelva en especies). Este tipo de contrato tiene un componente importante que es la confianza: se presta un libro, una herramienta, una casa. Es un contrato común y co-

1 «Estrategias didácticas diversificadas para favorecer el cursado exitoso de Derecho Privado II» 2009, proyecto aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza. Docentes Responsables: Laura Sasías, Laura Domínguez.

rriente de la vida en sociedad; pese a ello, el legislador le dispensó varias normas. Una de las tantas refiere a qué puede pasar si el que prestó la cosa quiere recuperarla antes del plazo acordado para la devolución. El legislador debió conciliar posibles intereses en conflicto, como el que surge del principio general de que nadie puede volver atrás ante un contrato legalmente celebrado por su única voluntad frente, a su vez, al posible interés del que prestó de recuperar antes su cosa prestada. Pues bien, allí el legislador le da la posibilidad de volver atrás, pero siempre y cuando se den determinados presupuestos: que le sobrevenga al comodante «alguna imprevista y urgente necesidad de la misma cosa» (art. 2234, Código Civil). Esta norma, que se presenta como tan obvia, se dio a propósito de un conflicto entre quien había prestado y pretendía hacerse antes de su cosa y la otra parte, que quería hacer valer aquel principio general de que una sola parte no puede, por su única voluntad, deshacer los acuerdos. En el curso se presentaron dos sentencias opuestas frente a este conflicto. Un punto que tuvo fallos totalmente contradictorios en las dos instancias judiciales muestra la importancia de *saber leer el derecho*, así como el cuidado que se debe tener en su interpretación y sistematización. Situaciones como estas se nos iban presentando en oportunidad de cada contrato analizado, y fallos de referencia al punto. Todos y cada uno propiciaban un debate que motivaba al estudiante y al docente le generaba la inquietud de investigar en el semestre siguiente. En oportunidad de estudiar el contrato de fideicomiso, previsto en la ley 17.703, valiéndonos en la clase presencial de la pizarra, un estudiante aportó como comentario de sorpresa que recién allí había logrado entender un punto de una película que había visto tiempo atrás² en la que el actor

principal era fiduciario de muchas tierras. Se subió también ese comentario a la plataforma, a modo de *andamiaje* para comprender el concepto y dejar planteado que es posible relacionar lo estudiado con lo que acontece en la vida cotidiana. Algo similar ocurrió al estudiar el contrato de renta vitalicia, buscando su naturaleza jurídica. Un estudiante aportó el hecho de dos señoras de su ciudad que se decían «vitaliciadas» de otro señor (las dos partes de cualquier contrato), ya que habían logrado mantener su *status* social sin desprenderse del uso de su casa habitación, de valor considerable. El trabajo realizado tanto en clase presencial como virtual se enriquecería al concurrir a distintos «escenarios jurídicos», por lo que se concretaron visitas al Registro Público y a Juzgados Letrados, en oportunidades estratégicas del curso: al Registro cuando se estudiaba la función que cumple ese organismo en distintos contratos a trabajar. Allí la escribana encargada de la oficina nos ilustró al respecto, ofreciendo modelos, casos y datos de interés. En el juzgado al trabajar con el negocio (o contrato, según el Código Civil) de hipoteca como un negocio accesorio y con función de garantizar el cumplimiento de una obligación principal, fuimos recibidos por representantes de la oficina, que disertaron sobre el papel de la función judicial. En el caso concreto antes se había obtenido un expediente con un caso representativo del tema, que se reprodujo suprimiendo los datos identificatorios. Era una manera de que todos los estudiantes pudieran tener contacto con un expediente real. Ese mismo expediente fue acompañado de una síntesis del tema central y su proceso, para un mejor aprovechamiento. El estudiante podía contar con pautas básicas para ver cómo había sido ese proceso, referido concretamente a una ejecución hipotecaria. El entusiasmo con el tema era perceptible por las preguntas, por los comentarios ante el acceso a un expediente real y luego verlo en la oficina. Las visitas se trabajaron en forma previa con los titulares de las respectivas ofici-

nas, tratando de no distorsionar el normal funcionamiento de su trabajo, para que resultaran de provecho a los estudiantes. De ahí el interés en que se concretaran en tiempos de actividad, no de Feria Judicial Menor (receso del Poder Judicial), a efectos de que los alumnos palparan el clima forense. Otra herramienta utilizada fueron filmaciones³ en que queda registrada la voz del autor del tema. Al trabajar la posición de un autor destacado en el foro jurídico se recomendaba la lectura de varias de sus obras. Se optó por filmar y grabar una entrevista a partir de preguntas concisas, con un lenguaje sencillo, claro, explicando por qué llega a cierta conclusión, y luego disponibilizarla en la plataforma Moodle. El efecto buscado fue despertar el interés al escuchar al autor, su palabra y posición. Muchas veces a la persona le llega más aquello que escucha que aquello que lee, al menos en un primer abordaje, lo que en definitiva resultará en un *punto o ligazón* entre la palabra y el conocimiento. Este recurso no omite la lectura sino que la provoca.

Conclusiones

De los datos provenientes de la evaluación del curso realizada por el Centro de Estudiantes de Facultad de Derecho se desprenden los siguientes datos: existió interés en el programa del curso; existieron tanto compromiso del docente con la materia como esfuerzo por explicar los temas con claridad; se dio una buena utilización del EVA; se valoró el uso de sentencias como un aspecto novedoso en la carrera, y hubo motivación a participar y disponibilidad de bibliografía complementaria. También resultan de interés y califican como buena experiencia las salidas didácticas. Aquellos estudiantes a quienes se les dificultaba asistir a clases evalúan de forma positiva el aula virtual como forma de *acompañar, organizar y ordenar los temas, remarcando puntos centra-*

les, y sus sentencias. En cuanto a las visitas didácticas, los estudiantes plantean el desconocimiento del Registro, que es el primer contacto con un expediente judicial

o un acuerdo de partes. Esta experiencia resultó un ejercicio de toma de conciencia, de explicación del *saber hacer* y el *saber decir*, producto de la reflexión docente en

conjunción con la escucha y el encuentro con el estudiante concreto que mucho se aleja del estudiante ideal que se espera encontrar en el aula.

Referencias bibliográficas

AUSUBEL, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Disponible en http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significatioo.pdf

BETTI, E. (1971). *La interpretación de las leyes y de los actos jurídicos*. Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado.

CÁMARA DE SENADORES (2010) “*Código Civil*” División Estudios Legislativos. República Oriental del Uruguay. Disponible en https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/CodigoCivil2010-02.pdf?width=800&height=600&hl=en_US1&iframe=true&rel=nofollow

POZO, J. I. y otros (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó,

REBELLATO J. L. (1989). *Ética y práctica social*. Montevideo: EPPAL Ltda.

SAGOL, C. (2013). *Aulas aumentadas lo mejor de los dos mundos*. Disponible en http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=116227

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA (2014) *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria. Normativas y pautas institucionales relacionadas*. Montevideo: Uruguay.

2 *Los descendientes* (2011) Película dirigida por Alexander Payne.
3 Se contó con los recursos y asesoramiento de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza tanto en la virtualidad como en la creación de objetos de aprendizaje.

Reseñas

J. Gimeno Sacristán (Comp.)

Los contenidos Una reflexión necesaria



José GIMENO SACRISTÁN, Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, Miguel GONZÁLEZ ARROYO, José Antonio PÉREZ TAPIAS, Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Ángel I. PÉREZ GÓMEZ, Jaume CARBONELL SEBARROJA, María CLEMENTE LINUESA, Jurjo TORRES SANTOMÉ, J. Félix ANGULO RASCO, Juan Bautista MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Fernando HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Jesús JIMÉNEZ, Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ, Elena RAMÍREZ, Ana SACRISTÁN LUCAS, Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, Miguel LÓPEZ MELERO

Cuadernos de Pedagogía



Los contenidos. Una reflexión necesaria

José Gimeno Sacristán (comp.)
Editorial Morata. Cuadernos de Pedagogía
Madrid, 2015

María Teresa Sales

Universidad de la
República, Uruguay

materesasales@gmail.com

El libro *Los contenidos. Una reflexión necesaria*, referido al currículo, comprende 18 artículos de diferentes autores, la mayoría españoles, escritos originariamente para la revista *Cuadernos de Pedagogía* en 2014. Para esta nueva publicación se realizaron algunas modificaciones y agregados a los artículos originales.

La mayoría de los autores son profesores o exprofesores universitarios, muchos de ellos (re)conocidos teóricos del currículo desde las décadas de los 80-90.¹ El libro fue compilado por José Gimeno Sacristán, quien es además el autor de la Introducción y de un artículo.

Si bien la publicación ofrece distintas perspectivas orientadas a la educación básica, en algunos casos específicamente española, no por ello el libro es localista, lo que haría perder su interés fuera de fronteras. Por el contrario, incluso el artículo que traza el recorrido legal de las reformas de la educación en España (la LOCE, la LOGSE, la LOE, la LOMCE) sirve de alerta. En este mundo globalizado no hay distancias, nada se da casualmente. Hay miradas desde el poder interesadas en la homogeneización de lo que se debe aprender con relación a la necesaria articulación funcionalista de la educación con la economía internacionalizada.

Si bien el libro se orienta a la educación básica, su interés para el nivel universitario es innegable, ya que hace pensar sobre el peso del currículo, por lo general anclado en la tradición de las disciplinas, su fragmentación, la rígida secuenciación de estas, poniendo, por el contrario, el acento en nuevas concepciones epistemológicas y pedagógicas, sin por eso perder de vista que siempre «los contenidos son un campo de batalla».²

Puede haber alguna dificultad de comprensión para aquellos lectores no iniciados en el desarrollo de la teoría curricular, porque el libro da por sobreentendidas una serie de conceptualizaciones del currículo en sí mismo, que han ido apareciendo y se han solapado entre ellas en la evolución histórica de ese campo de conocimiento.

La publicación se aleja de la perspectiva técnica originaria del currículo, ligada al papel de formación de mano de obra y de aculturación que se atribuyó a la educación en la primera revolución industrial. Esa perspectiva asimiló desde la década de 1920 (en los Estados Unidos) y durante mucho tiempo *currículo* a *planes y programas de estudio* diseñados centralizadamente y aplicados por los actores educativos. En esa perspectiva se pone el énfasis en el diseño curricular.

1 José Gimeno Sacristán, Mariano Fernández Enguita, Miguel González Arroyo, José Antonio Pérez Tapias, Carmen Rodríguez Martínez, Ángel Pérez Gómez, Jaume Carbonell Sebarroja, María Clemente Linuesa, Jurjo Torres Santomé, J. Félix Angulo Rasco, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Eduardo Fernández Rodríguez, Fernando Hernández-Hernández, Jesús Jiménez, Juan Manuel Álvarez Méndez, Elena Ramírez, Ana Sacristán Lucas, Jaume Martínez Bonafé, Miguel López Melero.

2 Introducción, p. 11.

Los contenidos.
Una reflexión necesaria

José Gimeno Sacristán
(comp.)

Editorial Morata. Cuadernos
de Pedagogía

Madrid, 2015

lar, en su instrumentación y evaluación de resultados, lo que supuestamente garantiza la concreción de lo que el plan busca. Esta lógica se formalizó y generalizó en los países latinoamericanos a partir de 1949, con la difusión de *Principios básicos del currículo*, de Ralph Tyler, distribuido por OEA,³ y todavía perdura. No es ajeno a esta perspectiva el hecho de que cuando los resultados de un nivel educativo no conforman se piense, aún hoy, automática y a veces unilateralmente en el cambio de planes y programas como una virtual «tabla de salvación» a la que con frecuencia se denomina *reforma educativa*.

Los cambios culturales a partir de la década de 1960 y la investigación de la realidad educativa mostraron que el currículo cobra realmente sentido en lo que sucede en las prácticas cotidianas, inaugurando lo que se ha dado en llamar la *perspectiva práctica* del currículo, con énfasis en el proceso de desarrollo curricular en situación. Es lo que los autores del libro ponen en juego cuando distinguen, por ejemplo, el currículo *prescrito* (planes y programas) del currículo *real*, el *pensado* del *vivido*.

La asunción de que la práctica educativa es social y que por lo tanto está atravesada por la ideología y el poder condujo a la perspectiva crítica del currículo. Esta denunció los condicionamientos que hacen de la educación una agencia de reproducción de las desigualdades sociales,⁴ por el sesgo del conocimiento que se difunde, por el que no aparece en los contenidos (currículo nulo) y por el que no figura en el currículo prescrito pero se genera en las prácticas cotidianas que vehiculizan contenidos ideológicos (currículo oculto).

Una segunda generación de autores críticos relativizó la sobredeterminación de la educación,⁵ que en los hechos presentaba como imposible toda transformación educativa con un sentido de justicia social. Se trata de la perspectiva crítico-emancipatoria.

El libro colectivo sobre los contenidos curriculares que nos ocupa se ubica entre esta última perspectiva y la práctica, desde muy diferentes abordajes, según los autores.

No se pretendió uniformizar conceptos y criterios, sino que, por el contrario, presentando diferentes visiones, se apuntó a ponerlos en duda y posibilitar su eventual (re)construcción. A esto contribuye la inclusión de algunas posturas que sorprenden por su carácter iconoclasta con relación a «verdades» pedagógicas hasta ahora fuera de cuestión, como por ejemplo la viabilidad de una educación integral (capítulo II), o poner en duda que los contenidos deban responder a los intereses de los alumnos (capítulo VII).

Por momentos, algún autor plantea lo que puede ser entendido como un paralogismo de falsa oposición, al decir de Vaz Ferreira, pero hasta por ese motivo el libro es removedor: hace pensar.

Es una publicación oportuna. Se sitúa en el contexto actual, caracterizado por el retorno a otorgarle a la educación un carácter instrumental y mercantilista, al servicio del campo económico-productivo hoy aggiornado y globalizado, en el que cada país y cada bloque de países (OCDE, OEL...) deben competir y rendir cuentas mediante una evaluación omnipresente. Y cuando los resultados se desvían, siempre aparece alguna «reforma», instrumental pero mágica, que promete reencauzarlos.

El porqué centrarse específicamente en los contenidos es explicado por Gimeno Sacristán en la Introducción y en el capítulo I: «El debate acerca de los contenidos, los modos de abordarlos, seleccionarlos, elaborarlos didácticamente, clasificarlos y ordenarlos, de enseñarlos y evaluarlos es fundamental para dirigir el análisis, la crítica y para elaborar las propuestas que vayan a desarrollarse. Centrarse en los contenidos es situarse en la médula de la educación. Es

3 Editorial Troquel.

4 Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, entre otros autores.

5 W. Carr y S. Kemmis, S. Grundy, H. Giroux, por ejemplo.

Los contenidos.
Una reflexión necesaria

José Gimeno Sacristán
(comp.)

Editorial Morata. Cuadernos
de Pedagogía

Madrid, 2015

urgente cuestionarlos para defenderse de discursos extraños que nos hablan de calidad, de competencias, de eficacia, excelencia, empoderamiento...».⁶

Como surge de lo anterior, la publicación no es un tratado teórico en abstracto, sino que está contextualizada en la problematización de las propuestas educativas construidas históricamente y su relación con la selección de los contenidos curriculares y con la práctica pedagógica que los sostiene.

La primera parte del libro, «Discursos y contextos», oficia de encuadre de la obra, y los cinco artículos que la componen abordan «los contenidos» desde tres puntos de vista que van a estar presentes en forma interrelacionada a lo largo del libro: el socioeconómico y político, el cultural y el pedagógico.

La segunda parte, «Opciones básicas de los contenidos del currículo», pone en juego distintas realidades, demandas y cuestionamientos contemporáneos que interpelan a las tradicionales finalidades de la educación, sin que por ello la publicación tome partido por respuestas acríicas y mecanicistas. Por el contrario, los capítulos tematizan el sentido mismo de esas realidades y demandas, que con frecuencia vienen «dadas» desde otros campos, para asignarles en cambio sentido en clave reflexiva, sentido que debe constituir la base de los criterios de selección de contenidos y del trabajo pedagógico con ellos. Por ejemplo: por qué en los nuevos contextos se requieren nuevas bases pedagógicas (capítulo VI); innovación sí, pero ¿qué es innovación?; ¿qué visiones de los contenidos no son innovadoras?; ¿qué tipos de conocimiento y de pedagogía sí propician la innovación?; ¿qué se requiere, de parte del alumno, del docente y de la institución? (capítulo VII); las evaluaciones: ¿como «cultura de la sospecha» (capítulo IX) o como recurso y garantía de aprendizaje? (capítulo XIV); ¿puede lo «inútil» como contenido (las artes, para el caso) ser «útil» para la acción y el cambio social? (capítulo XII).

La tercera parte, «Entre el pasado y el futuro», consta de cuatro artículos. Como el título anuncia, los autores parten de lo que sucede en la enseñanza hasta este momento en ciertas dimensiones de las prácticas educativas ligadas a los contenidos: el énfasis en el formato libro, las dificultades para incorporar en la práctica educativa los formatos digitales; las computadoras, la conectividad y las comunicaciones en red son tratadas en el segundo artículo; el papel de «la ciudad» en los contenidos escolares en el tercero, y en el último capítulo, la preocupación por lograr aprendizajes comprensivos en el marco de una doble finalidad de la escuela que se postula: aprender a pensar y a convivir.

Los cuatro artículos no quedan en la caracterización que investigaciones internacionales hacen hoy de las instituciones educativas, sino que, además, son propositivos.

Los dos primeros plantean la incorporación de los nuevos vehículos tecnológicos del saber en la construcción de este, aunque obviamente no con la profundidad que se puede encontrar en otras publicaciones específicas de mayor desarrollo que el que se le puede pedir a un artículo.

El tercero, particularmente interesante, no propone incluir a la ciudad como contenido, sino «contemplarla como currículo», y precisa, citando a Rainer María Rilke: «no hablo de la ciudad sino de aquello en lo que a través de ella nos hemos convertido»;⁷ el centro comercial como el libro de texto del hiperconsumo, una nueva teoría del tiempo y el espacio en el (re)diseño urbano en el que los vehículos y no los peatones llevan la delantera, la invisibilidad de las mujeres en los monumentos y el nomenclátor. Y también la protesta: los «indignados» españoles, agregamos nosotros lo que son hoy *les nuits debout*⁸

6 Puntos suspensivos en el original (pp. 12-13).

7 P. 178.

8 Las ‘noches de pie’, es decir, noches en vela, en las que ciudadanos autoconvocados se reúnen en las plazas y discuten, a veces integrando a algún especialista, temas que les son trascendentes.

Los contenidos.
Una reflexión necesaria

José Gimeno Sacristán
(comp.)

Editorial Morata. Cuadernos
de Pedagogía

Madrid, 2015

en Francia: «laboratorios de ciudadanía en los que se ensayan posibilidades de encuentro y relación diferentes... porque la indignación y la protesta tienen su didáctica».⁹

Finalmente, el último artículo de la tercera parte del libro presenta cómo se trabaja en el Proyecto Roma, producto originariamente de una investigación de la Universidad de Málaga y del Servicio Neuropsicológico del Hospital Bambino Gesù de Roma (Italia) sobre los aprendizajes en niños con síndrome de Down. El proyecto, que sin dejar de ser inclusivo se presenta en el libro como propuesta para cualquier población, se basa en comunidades de indagación que trabajan a partir de situaciones problemáticas vividas por los alumnos, situaciones que dan lugar a proyectos de investigación-acción interdisciplinar en los que se busca la autorregulación de los estudiantes en torno a los aprendizajes (entendidos como comprensión) de todas las áreas de contenidos curriculares.

El libro presenta en términos generales un muy buen nivel de reflexión en torno a las temáticas planteadas, y no se reduce a aspectos estrictamente académicos, sino que dialoga permanentemente entre las teorías, las prácticas educativas y lo que sucede «afuera» de las instituciones, que sucede también adentro, aunque con frecuencia no parezca demasiado evidente para los actores. Iluminar ese aspecto es tal vez una de las principales razones por las que vale la pena leerlo.

9 P. 180.



Tesis

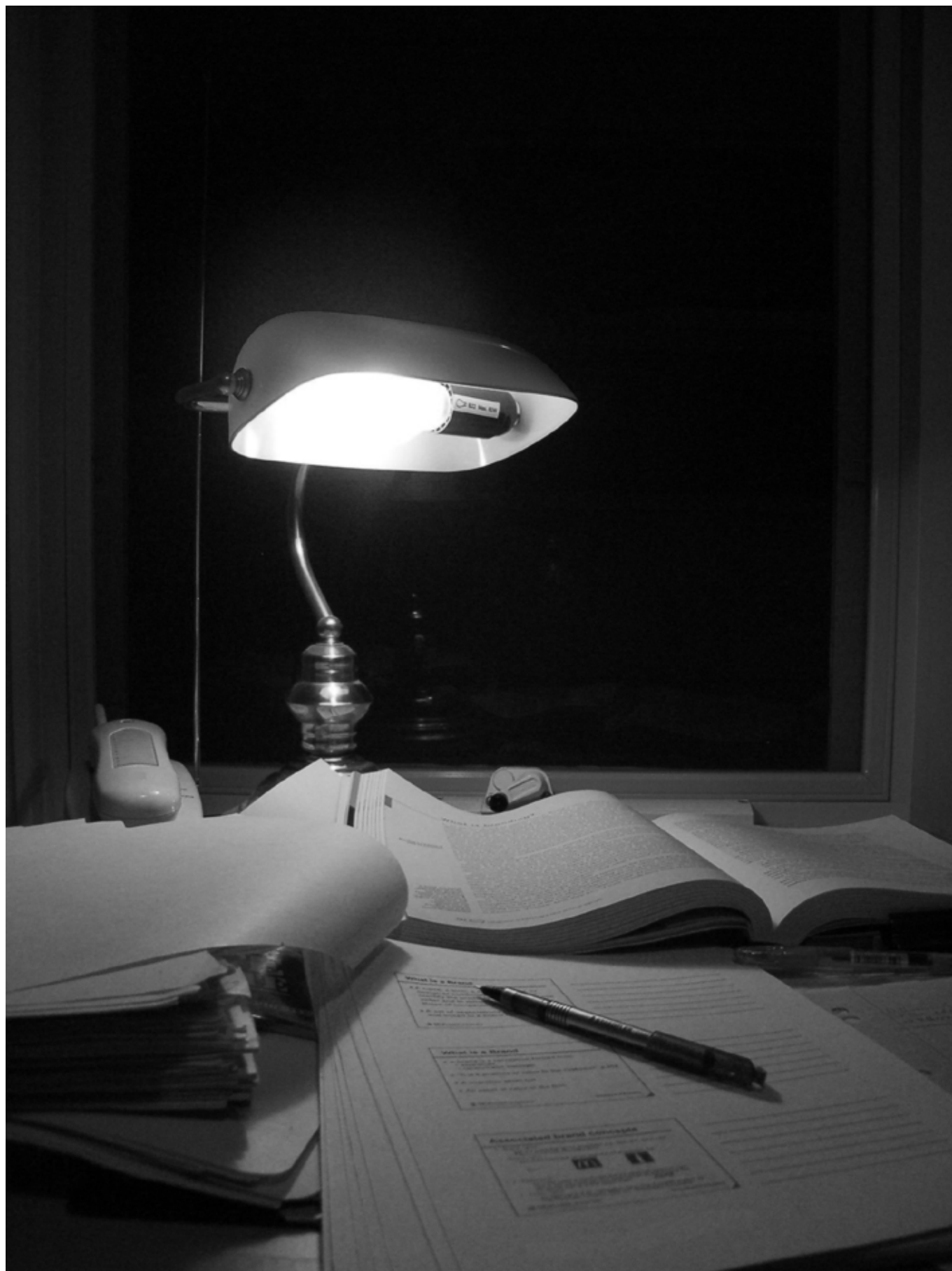


Foto: Mario Gonzaga

Marcelo Vigo

vigo.marcelo@gmail.com

La pertinencia de la educación superior: análisis del concepto y su aplicaciones en los procesos de acreditación de las carreras de Arquitectura y Medicina de la Universidad de la República

En el presente trabajo se considera el uso del concepto de pertinencia en el campo de la educación superior y su incidencia en los procesos de acreditación de carreras de grado universitario diseñados e implementados en el ámbito del Sector Educativo del Mercosur.

La demarcación de ese objeto de investigación ha implicado la revisión de un conjunto de abordajes teóricos que informan el debate internacional sobre la idea de pertinencia de las universidades.

Se han examinado los enfoques que distinguen la pertinencia institucional y la pertinencia curricular, con la finalidad de estudiar sus alcances como criterios operantes en las políticas regionales de acreditación universitaria.

Las unidades de observación y referentes empíricos seleccionados han sido dos carreras de la Universidad de la República: Arquitectura, acreditada en 2009 por el Sistema de Acreditación Regional de Cursos Universitarios (arcusur), y Medicina, acreditada en 2005 por el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado del Mercosur (mexa) y en 2012 por el Sistema arcusur.

Palabras claves:

enseñanza, superior, pertinencia, acreditación

Adriana Fernández

afernan@fmed.edu.uy

Formación de posgrado y profesión académica: impacto de un programa de posgrado (proinbio) en la trayectoria profesional y académica de sus egresados

El concepto actual de enseñanza superior incluye la formación de grado, los programas de posgrado y la educación permanente. Estos últimos niveles plantean mayores exigencias de formación y dedicación docente, por tanto la formación de «cuarto nivel» y la profesionalización académica son decisivas para asegurar una enseñanza que responda adecuadamente a los fundamentos disciplinarios y didácticos y a los avances del conocimiento. Concordantemente, a nivel global la formación de posgrado es requerida para ejercer la docencia universitaria y constituye un criterio de calidad en los procesos de acreditación y ranking universitarios. En la Udelar la formación en maestrías y doctorados, aunque en aumento, no alcanza numéricamente estándares mundiales. Tanto el porcentaje de docentes con formación de posgrado como el de docentes con alta dedicación a la profesión académica se mantienen bajos. Particularmente la plantilla docente en ciencias de la salud, numéricamente mayor respecto a otras áreas del conocimiento, es la que presenta menor proporción de docentes con titulación de maestrías y doctorados.

El Programa de Maestrías y Doctorados en Ciencias Médicas de la Facultad de Medicina (proinbio) está abierto a universitarios de todas las áreas del conocimiento y aporta un marco para el desarrollo de proyectos científicos en ciencias médicas que sean de interés institucional.

En este trabajo de tesis se evaluó el impacto del proinbio en la trayectoria profesional y académica de sus egresados, buscando identificar si los magísteres o doctores titulados mediante el programa ejercen la profesión académica y contribuyen efectivamente a la generación de conocimiento en el país.

El abordaje del problema se realizó a partir de un marco teórico conceptual que intercepta tres temas fundamentales en enseñanza universitaria: la formación de posgrado, la formación docente y la profesión académica. Metodológicamente, se realizó una evaluación ex post con un diseño cuasiexperimental y el uso de diferentes herramientas, como análisis documental, entrevistas semiestructuradas a informantes calificados, censo y encuesta a egresados y grupo control, análisis de currículum vitae de ambos grupos, análisis bibliométrico de su producción científica, análisis estadístico de la información recabada.

Se evidenció que los egresados del proinbio ejercen la profesión académica, producen conocimiento original biomédico de primer nivel integrando conocimientos básicos y clínicos, participan en la generación de equipos de investigación y formación de investigadores en proporciones significativamente mayores que el grupo control. Además tienen una percepción del programa altamente positiva. Esto posiciona al proinbio como una herramienta válida para fomentar la formación científico-académica de los docentes universitarios.

Palabras claves:

profesión académica, posgrado, formación docente, PROINBIO, integración básico-clínica

Natalia Correa

hetery@gmail.com

Docencia y enseñanza universitarias: un estudio sobre las representaciones de los docentes de la carrera de Contador Público

El propósito fundamental de la presente investigación fue el de encontrar, describir y categorizar las representaciones que tienen algunos docentes de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (fcea) acerca de su labor en las aulas universitarias. Ello implicó, entre otros aspectos, conocer cuáles son las ideas que poseen acerca de la profesión docente, la actividad de enseñanza y los sujetos de aprendizaje.

Al mismo tiempo se buscó conocer y comprender la relación que existe entre estas representaciones, la experiencia que tienen como docentes y la formación didáctica y/o pedagógica que puedan tener.

Se presenta para acceder al título de Magíster en Enseñanza Universitaria y se enmarcó en la línea temática didáctica universitaria que integra el posgrado.

Aunque la investigación sobre el pensamiento y el conocimiento docente se ha abordado ampliamente a nivel internacional, el interés por realizar un estudio de caso sobre esta temática se justifica en que el tópico ha sido escasamente trabajado en la educación universitaria de nuestro país. Asimismo, mi inserción laboral, académica y profesional se encuentra principalmente dedicada al ámbito de la formación didáctica y pedagógica de los docentes universitarios. A su vez, parte de mi ejercicio profesional y académico se desarrolla en la fcea.

Se adoptó una metodología cualitativa, entendida como una actividad sistemática que se orienta a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y que entiende la realidad de forma holística. La estrategia de investigación fue flexible, se utilizó como técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada. La muestra fue intencional, estratificada según experiencia docente y formación pedagógica o didáctica de los docentes de la carrera.

Entre los hallazgos, se encontró que para los entrevistados la docencia universitaria constituye una profesión secundaria y se advirtió una marcada tendencia a asimilar la docencia con la enseñanza. Estos docentes conceptualizan la actividad de enseñanza a partir de dos grandes orientaciones: como transmisión y como acompañamiento. Describen a los estudiantes, por ejemplo, a partir de su edad, situación laboral, turno al que asisten a clase, avance en la carrera, asuntos que influyen en su madurez, intereses y hábitos de estudio. No se observaron diferencias sustantivas en las representaciones de los entrevistados en relación con la experiencia docente, aunque sí se identificaron en los discursos de los docentes que poseen formación pedagógica o didáctica con relación a los de quienes no poseen esta formación..

Palabras claves:

representaciones docentes, enseñanza universitaria, profesión docente, Universidad de la República

Cecilia Blezio

cblezio@gmail.com

El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República

Esta investigación, que se inscribe en la teoría de la enseñanza, en particular en su vertiente denominada teoría del *acontecimiento didáctico*, trata de cómo se presenta el texto académico en la enseñanza de grado, en un conjunto que abarca las humanidades y las ciencias humanas y sociales en la Universidad de la República (Udelar).

Este agrupamiento no coincide con las áreas académicas de la Udelar, sino que responde a un área de conocimiento que puede considerarse afín, por tratar, en alguna medida, del sujeto y sus producciones culturales.

Incluye 23 carreras impartidas en Montevideo por siete servicios: la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, la Facultad de Ciencias Sociales, la Facultad de Derecho, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Información y Comunicación, la Facultad de Psicología y el Instituto Superior de Educación Física.

A efectos de esta investigación, se considera el texto académico como el texto de la ciencia o de los mecanismos de producción del conocimiento. Utilizando como base el análisis del discurso francés, se analizaron documentos (planes de estudio vigentes a 2013 y otras reglamentaciones para la enseñanza), se realizaron encuestas a directores de carrera y de institutos y, finalmente, entrevistas a un docente por carrera estudiada.

El corpus así conformado se discontinuó en tres ejes de análisis: las diferentes concepciones sobre texto académico, su relación con la enseñanza y su relación con la investigación, en un estudio sincrónico, que postula rasgos recurrentes.

En términos administrativo-formales, se observa una tendencia a exigir un solo trabajo final de egreso; a la vez, ese trabajo puede ser de índole académica (monografía u otros formatos más adecuados al trabajo académico actual) o bien una pasantía, para lo cual se jerarquiza la cuestión profesional.

En términos de cómo los docentes planifican la enseñanza, el texto académico aparece siempre unido a los mecanismos institucionales de evaluación y, por ello, muchas veces se ubica más próximo a las tecnologías de la enseñanza que a los mecanismos de producción de conocimiento y saber que, en nuestra concepción, le son constitutivos.

En otros ámbitos, no obstante minoritarios, aparece el texto académico genuino: el que se junta con la formación de investigadores en la medida en que constituye un aspecto de la propia tarea de investigación.

Palabras claves:

enseñanza universitaria, saber, conocimiento, texto académico.

Guillermo Timote

gtimote@gmail.com

La enseñanza en la formación policial uruguaya. Exploración para la conformación de un campo de investigaciones

La policía en Uruguay data su inicio el 18 de diciembre de 1829, con la aprobación del Decreto de Jefes Políticos y de Policía.

Su organización, funciones y normativas han variado de acuerdo a las concepciones de seguridad y Estado en los distintos momentos históricos. La enseñanza para los policías, en este marco, ha transitado por distintos formatos materiales hasta la creación en 1943 del Instituto de Enseñanza Profesional.

A partir de este momento, la institución nucleó allí los propósitos y las formas de enseñar a los funcionarios policiales.

El siguiente trabajo se centra en el rastreo de elementos que permitan comprender las nociones de enseñanza en la educación policial.

La investigación es de carácter exploratorio-descriptivo, sobre documentos del Estado uruguayo, atendiendo a los elementos que permitan pensar los orígenes de sus saberes, las formas de enseñanza y las concepciones de sujeto en los distintos momentos históricos. Para este fin, la investigación abarcó la exploración en los decretos, reglamentos, proyectos de ley y planes de estudio, con la intención de releer los documentos en clave de enseñanza.

Nos interesa rastrear elementos que fortalezcan la interpretación de la formación policial a partir de las manifestaciones discursivas de enseñanza.

Palabras claves:

educación, policía, currículo, enseñanza superior, Uruguay

María Inés Umpiérrez
inesumpi@hotmail.com

Dimensión ética en la evaluación de las actitudes en las prácticas clínicas de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad de la República

El tema que abordó la investigación profundizó en la temática dimensión ética en la evaluación de las actitudes en la práctica clínica de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad de la República.

El propósito de la investigación fue explorar qué actitudes evalúan los docentes en los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería del plan de estudios 93 en la práctica clínica, así como los valores éticos implicados.

La investigación es de carácter cualitativo de corte transversal. La muestra fue intencional y estuvo compuesta por 10 docentes que laboran en las prácticas curriculares de formación.

La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad, y el análisis se realizó mediante la teoría fundamentada en los datos, identificándose por codificación abierta tres conceptualizaciones (responsabilidad, enseñanza y aprendizaje, relacionamiento interpersonal), que luego se relacionaron con las protocategorías y subcategorías para identificar una categoría central que es la actitud responsable del estudiante.

En esta categoría se identificaron tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el comportamental.

En cada componente y durante el proceso interpretativo se reorganizaron las categorías y subcategorías así como los valores y principios evaluados.

En las conclusiones se evidencian mayoritariamente convergencias en los discursos.

Son evaluadas las actitudes y los valores éticos relacionados mediante distintas estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes.

Se destaca como central en la investigación la evaluación de la actitud y el valor ético de la responsabilidad en el cuidado de enfermería a los pacientes, entre otros valores como dignidad de las personas, respeto, humanidad, honestidad, empatía, solidaridad y principios bioéticos.

Palabras claves:
evaluación, actitudes, valores, enfermería

Sylvia Piovesan
sylvia.piovesan@gmail.com

Situaciones dilemáticas que perciben los estudiantes de odontología en sus prácticas clínicas desde un enfoque bioético

El presente trabajo de investigación profundizó sobre la línea temática problemas en la enseñanza universitaria, explorando en las situaciones problemáticas, ajenas a los campos técnico-científico y legal, que se plantean en la práctica clínica curricular para la formación en odontología, reconocida como un escenario vincular no simétrico entre diferentes personas (docente, estudiante, paciente y equipo de salud).

El propósito del estudio fue indagar específicamente sobre las situaciones dilemáticas de índole bioética que enfrentan los estudiantes de odontología en su práctica clínica y las estrategias de que se valen para resolverlas, así como profundizar en su análisis desde una perspectiva pedagógica.

La investigación, de carácter exploratorio y transversal, se desarrolló de acuerdo con el método cualitativo, utilizando la técnica de grupos de discusión para la recolección de la información.

Los tres dominios empleados para iniciar el análisis de los datos (personal, relacional y procedimental) y la vinculación con las dos categorías centrales (dificultades en el aprendizaje y compromiso ético) permitieron desarrollar un proceso interpretativo científico que hizo visible distintas situaciones dilemáticas a través de las divergencias y convergencias discursivas de los estudiantes.

Las conclusiones representan un aporte para la formación del odontólogo y al mismo tiempo plantean la necesidad de seguir incursionando desde la teoría y la práctica en temas humanísticos, procurando trayectorias curriculares coherentes con el perfil profesional y las competencias definidas en el plan de estudios de la Facultad de Odontología de la Universidad de la República.

Palabras claves:
enseñanza, aprendizaje, odontología, dilema ético

La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF

Isabel Pastorino

isabelpastorino@gmail.com

Esta investigación se propuso analizar la función de la orientación de la práctica en el contexto de la práctica docente (en adelante Prado 1) de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (en adelante isef) de la Universidad de la República (en adelante Udelar).

El trabajo focalizó en la configuración de la orientación por el docente, específicamente en su composición. Este se desarrolla en torno a ciertas interrogantes: ¿cómo se compone la orientación?, ¿qué saberes la configuran?, ¿cuáles son las representaciones de los actores?, ¿de dónde provienen?, ¿qué identidades o tradiciones docentes se evidencian en ellas?, ¿a qué saberes dan lugar?

La metodología utilizada en este estudio es de corte cualitativo. El grupo seleccionado representa el 100 % del universo para el caso (compuesto por tres profesores orientadores y un coordinador).

Para el alcance de los objetivos se emplearon diferentes técnicas: estudio de documentos, entrevistas en profundidad a los docentes y análisis del material textual extraído de las grabaciones de audio de las orientaciones realizadas. Los datos obtenidos se analizaron a la luz de categorías ex ante y emergentes y fueron posteriormente triangulados a los efectos de llegar a las conclusiones. Estas se desarrollan a partir de tres ejes fundamentales:

- 1. Posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones.
- 2. Concepciones de educación y de educación física escolar que subyacen.
- 3. Naturaleza y alcance de la reflexión que se alcanza en la orientación.

Del análisis realizado se desprenden evidencias que dan cuenta de los elementos más importantes que inciden en la configuración de la orientación. Entre ellos de destacan: los supuestos básicos subyacentes y las posturas del docente con relación a estos, el nivel de confianza que se genera con el estudiante, la relación teoría-práctica que predomina en la orientación, los saberes que circulan, y las trayectorias de vida de los docentes, las identidades y tradiciones que en forma compleja encarnan.

Palabras claves:

enseñanza universitaria, práctica docente, orientación, educación física

Gimnasia y deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973), su configuración y su enseñanza

Ana Torrón

anitentorron@gmail.com

El presente trabajo presenta el resultado de mi investigación sobre la constitución de la gimnasia y el deporte como figuras de saber dentro del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (isef) entre 1939 y 1973.

Esta tesis analiza los discursos que sostienen y cuestionan su configuración disciplinar, así como su enseñanza.

Para ello utilizamos como metodología el análisis del discurso a partir del marco teórico-metodológico propuesto por Pêcheux (1988).

Realizamos en primer lugar un acopio de diversos documentos institucionales, entre los cuales los planes de estudios fueron las fuentes principales.

Identificamos en este período cuatro planes: el de 1939, el de 1948 (que en 1953 tuvo una adecuación), el de 1956 y finalmente el de 1966.

A la vez, realizamos entrevistas a informantes calificados, a estudiantes de los planes de estudio analizados, quienes luego de su egreso fueron profesores del isef.

Luego de realizar este recorrido, encontramos que fue un momento de claro auge de la gimnasia como saber fundamental en la formación, sostenido por figuras referentes, destacándose especialmente el profesor Alberto Langlade. Este profesor marcó a todo el instituto e influyó también en el mundo de la gimnasia y de la educación física a nivel internacional. Su conocimiento y su preocupación por la gimnasia parecen innegables. En cuanto al deporte, nuestras conclusiones dan cuenta de una presencia marcada fuertemente en el currículo, pero opacada por el brillo de la gimnasia.

No logramos identificar fortalezas en la enseñanza del deporte en este período ni profesores de renombre.

En cuanto a la enseñanza, identificamos una primera etapa en la que no visualizamos una preocupación didáctica ni pedagógica, y una segunda, a partir de 1955-1960, en la que esta inquietud comienza a instalarse lentamente.

Entiendo que el aporte que realiza esta indagación es profundizar en el análisis de la génesis de la gimnasia y el deporte en nuestro país dentro del espacio institucional de formación en educación física.

Dada la particular circunscripción institucional de la educación física, sus definiciones se encontraban en permanente dependencia de un organismo ministerial. Este punto implicó también un análisis específico como forma de aportar a la configuración de un cierto estado de situación de la educación física en nuestro país en ese momento.

Palabras claves:

gimnasia, deporte, saber, enseñanza

Ernesto Domínguez

arqedominguez@gmail.com

El sistema de acreditación de carreras de grado del Mercosur en la Universidad de la República. El caso de la Facultad de Agronomía (2002-2012)

La participación en el arcusur plantea el debate sobre la calidad de las carreras y sus mecanismos de aseguramiento, así como la respuesta institucional al mejoramiento de la enseñanza. Irrumpen en la agenda universitaria y nacional temas derivados de la acreditación, como el reconocimiento de títulos de carreras acreditadas, la institucionalidad para la nueva realidad, la relación público-privado y universidad-Estado.

La investigación realiza una revisión y reflexión sobre los fundamentos, resultados e impactos producidos en la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República por el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado del Mercosur (MEXA) y el Sistema de Acreditación Regional de Cursos Universitarios (ARCUSUR). Se centra en las acciones de mejora producidas, la articulación con el Programa de Evaluación Institucional de la Universidad, así como en la construcción de una cultura de la evaluación. La elección del tema obedece a que no se han estudiado ni difundido los mecanismos, acciones y planes de mejora establecidos por las facultades, la formación en recursos humanos que este proceso ha permitido ni la inversión en sistemas o infraestructura. Asimismo, temas como el reconocimiento de los títulos, la institucionalidad necesaria para la nueva realidad, la relación público-privado y la relación universidad-Estado son analizados como un debate abierto.

Como conceptos de partida se presentan la política pública en educación, las definiciones de calidad y los sistemas de aseguramiento, se presentan los procesos de acreditación y se contextualiza la educación superior a partir del fenómeno de la internacionalización.

Metodológicamente, se toma como territorio de análisis la carrera de Agronomía de la Udelar, acreditada por arcusur. Se centra en los efectos derivados, pero explora retrospectivamente la evolución institucional en las políticas de evaluación. Es un estudio de caso no experimental, de tipo descriptivo, y se triangulan técnicas cualitativas y cuantitativas de recolección de datos y fuentes de información. Se realizan análisis de documentos y registros institucionales, revisión de información secundaria y entrevistas semiestructuradas a actores institucionales calificados.

Realizado el trabajo, se pusieron de relevancia los cambios producidos en la facultad y el aporte a una cultura de la evaluación y la calidad, así como la repercusión en políticas de impacto nacional y regional.

Palabras claves:

acreditación, evaluación, arcusur, aseguramiento de la calidad

Normas de estilo para la presentación de los artículos

Pautas

Los aportes a la revista, originales inéditos, deberán abordar temáticas de interés para la educación superior. Serán redactados en estilo académico adecuado para la divulgación en ámbitos docentes heterogéneos.

Se publicará en los idiomas español o portugués.

El título deberá dar cuenta del tema tratado sin exceder los 60 caracteres con espacios (en español e inglés).

Se deberá acompañar el artículo con un resumen (en español e inglés) de 250 palabras, entre tres y cinco palabras claves (en español e inglés) y un currículum vitae de una extensión no superior a 320 caracteres con espacios que incluya el nombre completo y una breve reseña académica del o los autores.

La extensión máxima será de 30 000 caracteres con espacios. Podrán presentarse artículos más breves pero de extensión no inferior a 8000 caracteres con espacios, así como excepcionalmente artículos que sobrepasen la extensión máxima requerida. El texto estará en Arial, cuerpo 12, interlineado 1,5, y se utilizarán comillas para delimitar las citas.

El texto deberá entregarse en formato ODT o RTF y PDF, con las imágenes correspondientes integradas. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse, además, por separado, en formato JPG, PNG, GIF o JPEG a 300 dpi.

La bibliografía citada se presentará al final del artículo bajo el título «Referencias bibliográficas». En el texto se remitirá a las referencias por el sistema autor-año; puede utilizarse la modalidad de indicar la página en el cuerpo del texto, por ejemplo (Giroux, 1990: 69). Las notas a pie de página se restringirán al mínimo necesario y serán numeradas con cifras arábigas consecutivas. La presentación general se ajustará a las normas APA (www.apastyle.org).

Datos de Autoría

Deberán figurar nombres y apellidos (máximo dos) de hasta tres autores y filiación institucional que indique el nombre del departamento, centro, facultad o institución. Para el caso de coautoría irá en primer lugar el nombre de uno de los autores como responsable.

Se recomienda que en un primer pie de página se mencione la ayuda recibida y su origen en caso de que la publicación sea el resultado de un proyecto financiado.

Se advierte que los editores se reservan el derecho a publicar o a realizar modificaciones que no comprometan el sentido del texto enviado a los efectos de adecuarlo al estilo adoptado por la publicación. En última instancia, será el autor quien decidirá si acepta o no la publicación con las modificaciones.

Serán enviados a través del sistema de gestión online en la dirección electrónica <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy> con los datos imprescindibles para mantener el contacto vía correo electrónico.

Proceso de evaluación

El texto enviado será sometido a instancias de evaluación. El evaluador será designado según idoneidad e incumbencia respecto al tema de referencia; su identidad será reservada, como también la del autor. El Comité Editorial comunicará en un plazo de 90 días su decisión sobre la publicación del trabajo.

Edición digital



Web
<http://intercambios.cse.edu.uy>



PDF de los artículos descargables en:
<http://intercambios.cse.edu.uy>



Facebook:
 Buscar la Página de la Comisión Sectorial de Enseñanza - UdelaR: **CSE-UdelaR**

Inter *Cambios*

Dilemas y transiciones de la Educación Superior

