

ISSN 1510-2432

# Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 2 N° 16 Diciembre 2009



UNIVERSIDAD ORT  
Uruguay

Instituto de Educación

---

# Cuadernos de Investigación Educativa

Vol. 2 N° 16 Diciembre 2009

**Cuadernos de Investigación Educativa**

Publicación anual del Instituto de Educación  
de la Universidad ORT Uruguay

**Directora**

Dra. Edith Litwin

**Esta publicación cuenta con un comité de referato  
internacional integrado por:**

Dr. Alejandro Armellini, *University of Leicester*

Dr. Mario Carretero, Universidad Autónoma de Madrid

Prof. Marta Demarqui, Universidad de la República

Prof. Lidia Fernández, Universidad de Buenos Aires

Mag. Renato Opertti, UNESCO

Dra. Denise Vaillant, Universidad ORT



---

# Índice

Presentación .....	5
<u>Capítulo 1:</u> Concepciones de los profesores acerca de la importancia del desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, para enseñar .....	7
<i>Alexandra Cabrera</i>	
<u>Capítulo 2:</u> Prácticas de enseñanza mediadas por la tecnología .....	25
<i>Wellington Mazzotti</i>	
<u>Capítulo 3:</u> El acontecer en el Aula Tecnológica y el aprendizaje de los alumnos .....	47
<i>Griselda Constantino</i>	
<u>Capítulo 4:</u> La enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires: tradiciones y perspectivas .....	59
<i>Marilina Lipsman</i>	
<u>Capítulo 5:</u> El discurso docente .....	75
<i>Edit Silveira</i>	

---

Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

---



## Presentación

Cuadernos de Investigación Educativa presenta en esta ocasión cinco investigaciones que, a través de procesos rigurosos de indagación, construyen aportes teóricos significativos para el campo del conocimiento acerca de la enseñanza y sus entramados sociales, culturales e institucionales.

Alexandra Cabrera aborda en su trabajo las concepciones de profesores acerca de la importancia del desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, estudio realizado en instituciones públicas y privadas. Lo más interesante es cómo cambia la concepción del investigador que modifica las dimensiones de estudio, que aprende en situaciones de interactividad en las que los diferentes relatos que recoge hacen mella en su afán de comprensión. Así la investigación se transforma en un proceso de aprendizaje que en cada avance favorece los cambios en el punto de vista del propio investigador.

Wellington Mazzotti, en una mirada internacional, analiza los foros educativos en tres instituciones educativas, dos argentinas y una uruguaya, con propuestas y formatos distintos. Los docentes conducen los foros de maneras diferentes y generan nuevas formas de encuentro entre docentes y estudiantes y de los alumnos entre sí. El investigador analiza los mensajes de los alumnos adoptando dimensiones comunicacionales diferentes y genera categorías de análisis que entran a su vez con redefiniciones del propio rol docente. El trabajo refleja la importancia de concebir nuevos marcos interpretativos para el abordaje de los problemas de la modalidad a distancia, desde una perspectiva creativa.

Griselda Constantino presenta un estudio sobre el aula tecnológica y el aprendizaje de los alumnos. Al reconocer al aula tecnológica como propuesta distintiva de la formación del ciclo básico de las escuelas técnicas, la investigadora propone recuperar las concepciones, estrategias y oportunidades pedagógicas que en ella se despliegan y que la convierten en un espacio de aprendizaje con identidad propia. Es así como se promueve el trabajo en equipo -tanto de alumnos como de docentes-, se recupera la significatividad del aprendizaje a través de la resolución de problemas, y se establecen puentes entre el espacio escolar y la vida presente y futura de los alumnos. Esta investigación no sólo ilumina teóricamente el entramado didáctico que se construye en el aula tecnológica, sino también nos deja pensando en la insoslayable dimensión moral de la buena enseñanza.

El trabajo de Marilina Lipsman y su equipo de investigación de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires construye un marco conceptual potente para comprender las complejas relaciones entre tradición e innovación en la enseñanza universitaria. Desde un enfoque crítico-interpretativo la investigación identifica prácticas innovadoras y las reconstruye con los profesores, rastreando aquellas tradiciones que dieron lugar y forma a la preocupación por la buena enseñanza y a la innovación. El trabajo resulta importante no sólo por los aportes que ofrece en relación con la enseñanza en el ámbito de las ciencias de la salud, sino también por la perspectiva analítica que construye para pensar la innovación didáctica en la universidad.

En la investigación de Edit Silveira se reconoce y caracteriza el discurso docente en el aula de enseñanza media obligatoria y se problematiza este discurso en relación con los vínculos entre docentes y alumnos en el salón de clase y con los desafíos del enseñar y del aprender. Este trabajo aporta consideraciones conceptuales construidas a partir de un riguroso proceso de indagación fenomenológico que permite repensar la forma en que la construcción del discurso docente es considerada, analizada y reconstruida con los profesores y, particularmente, en los espacios de formación docente.

Cada una de las investigaciones presentadas en este volumen, con sus preguntas y categorías teóricas, nos ofrece oportunidades sustantivas para reflexionar sobre temas y cuestiones relevantes de la agenda de la investigación educativa actual.

**Edith Litwin**  
Coordinadora Académica  
de Ciencias de la Educación



# Concepciones de los profesores acerca de la importancia del desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, para enseñar\*

Alexandra Cabrera\*\*

## ABSTRACT

*In order to get to know the subject, he visited three places where he was greeted with the locals' great hospitality. Long time did he spend chatting in entertaining conversation, listening carefully to their stories, for he wanted to learn. He was shown their pictures, and was invited to their homes, and thus he knew more about them. Later he stopped for he had to devote time to write down his own narration before the stories of other paths or of the usual ones would absorb him and what he had learned remained only in memory. It was necessary to save the journey from oblivion.*

*His new narration arose from the analysis of those stories, from a careful and respectful observation of their houses, of their classes, and also of their pictures, of their plans of study. Then, conclusions were drawn, which helped finishing his own text although that did not mean an end, for other journeys arose from this one.*

## RESUMEN

"Para saber de ello visitó tres lugares, donde fue recibido con la generosa hospitalidad de los lugareños, con los que pasó muchas horas de conversación amena, escuchando sus relatos, atentamente, porque quería aprender. Le mostraron sus fotos y lo invitaron a sus casas, y supo más de ellos. Luego, hubo de detenerse porque era tiempo de escribir su propio relato, antes de que otras rutas o las de siempre lo absorbieran y lo aprendido quedara en el recuerdo. Quiso preservar el viaje del olvido".

Su nuevo relato surgió del análisis de aquellos relatos, de la mirada cuidadosa, respetuosa de sus casas, de sus clases, y también de sus fotos, de sus planes de curso. Aparecieron, entonces, conclusiones que cerraron su propio texto. Aunque no fueron clausura, porque otros viajes emergieron de éste.

## CUESTIONES PREVIAS

El problema se concibió en torno a la comunicación lingüística de los saberes aprendidos, desde las concepciones implícitas y explícitas de los docentes acerca de la misma. Es decir, ¿qué percepciones tienen los profesores acerca de la importancia del desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, desde la enseñanza disciplinar, para el proceso de aprendizaje?

La información que se procuró estaba referida a la perspectiva de los actores acerca de esta cuestión, la construcción de significados de los mismos, la comprensión del contexto y su influencia en el problema. Las concepciones docentes acerca de la importancia de la competencia lingüística para la enseñanza disciplinar, desde lo implícito y lo explícito, fueron indagadas desde la investigación cualitativa porque era la que ofrecía las mejores posibilidades de conocer y comprender el fenómeno en el campo determinado. Se emplearon como técnicas para la colecta de información el análisis documental, la observación de clases y, particularmente, las entrevistas a los informantes en dos etapas, inicial y final.



El análisis del discurso expresado en los diversos textos, entrevistas, conversación pedagógica y plan del curso, dio lugar a la formulación de categorías en torno a dimensiones: los avatares de la vocación docente, el uso adecuado del lenguaje, los recuerdos biográficos, la responsabilidad docente, la tensión de la evaluación, etc., de las que aquí se comparten algunos ribetes.

Análisis más o menos rigurosos, sistemáticos, específicos, tales como los que surgen de los Censos de Aprendizaje de Ciclo Básico y Bachillerato, señalan que en todos los niveles del sistema educativo formal, del primario al terciario, los alumnos presentan debilidades en el uso competente del lenguaje y en el dominio de las cuatro macro -habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar. Conversaciones docentes en circunstancias cotidianas o en salas de asignaturas, de áreas, institucionales, etc., dan cuenta de la misma preocupación, constituyéndola en ocasiones como el único obstáculo para la enseñanza de otras disciplinas, de manera que ha venido a convertirse en una suerte de “depositaria” de las razones del fracaso escolar. Si bien es una razón “simplificada” tiene peso por cuanto se integra a las concepciones personales del docente al punto de inhabilitar otras búsquedas acerca del fracaso escolar, en las que sin dudas él puede intervenir para la superación. La proliferación de literatura editada en las últimas décadas sobre estos aspectos vinculados a la escritura, lectura, oralidad, etc., en su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje sustenta la realidad a la que se hace referencia.

La visión sociolingüística ha aportado el lugar de la enseñanza de la lengua que es responsabilidad del sistema educativo y por tanto de la intervención docente, y es el del uso funcional, competente, real del código que proyectará los vínculos del alumno no sólo hacia el conocimiento, sino hacia la familia, la sociedad, el mundo. No obstante es ingenuo pensar que instalar un término nuevo, sostenerlo con la preceptiva de programas, supervisiones, teorías, etc., es suficiente para que ello ocurra efectivamente. Allí es que interesaba indagar acerca de la intervención docente, la práctica de enseñanza en este sentido, hasta dónde ha incorporado estas ideas de modo explícito, y hasta dónde está siendo esa acción docente obstaculizada o potenciada por las concepciones implícitas acerca de las mismas.

## METODOLOGÍA

Definido el campo del aula donde indagar acerca de la comunicación lingüística de los saberes, dada su amplitud, se fueron adoptando decisiones en el plano de la focalización: centrar la mirada en el docente, en sus concepciones acerca de este aspecto, las implícitas y las explícitas, en la seguridad de la amplitud y profundidad que este enfoque admite. Otra decisión no menor por su vínculo con las subjetividades fue la de crear un nivel y asignatura/área donde indagar acerca de este problema. Se deja de lado el área de ciencias naturales/experimentales, etc., por cuanto es un campo que enfrenta recién desde la investigación esta cuestión del lenguaje estándar versus lenguaje científico. El área de Lengua es particularmente conocida por esta docente, considerando además el grado de conocimiento que en las comunidades educativas del interior tienen entre sí todos los profesores que trabajan en una, por lo que la mirada estaría especialmente marcada por los prejuicios.

Sin embargo, se vio importante considerar la asignatura Historia / Área Ciencias Sociales, porque sin enfocar la acción docente hacia la enseñanza de la lengua, requiere del desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas para el logro de los objetivos de enseñanza. Finalmente, el nivel donde se suscita el tema de las competencias es el primer año de Bachillerato Diversificado, 4to año, en relación con el primer año de Bachillerato Tecnológico, hoy Enseñanza Media Superior y Tecnológica, respectivamente. En virtud de ello se elige cuarto año liceal y primero de Bachillerato Tecnológico, (asignatura Historia) para indagar acerca del problema de investigación.

En lo que hace a las decisiones muestrales se adoptaron algunas de corte general, porque la instancia de elección de horas para el año lectivo 2006 podía definir cambios significativos a la hora de “preconcebir” el campo. Veíamos que la estructura de aproximación al campo debía ser lo suficientemente flexible y a la vez cuidadosa para ingresar al mismo desde la postura de construcción en el propio escenario de teoría. El ingreso al campo es desde el análisis permanente de la información, las preguntas de investigación y la captación de las nuevas miradas sobre el mismo. De igual modo, las indefiniciones que presentaba este campo eran de riesgo y no se podían descuidar.

Es así, que se decidió realizar el estudio en tres instituciones, dos públicas y una privada, en 1er año de Bachillerato, Enseñanza Media Superior, un liceo público y uno privado, una Escuela Técnica, la asignatura Historia, en trayectorias docentes extensas y breve, es decir expertas y novata, respectivamente. Institución pública y privada para no descuidar la heterogeneidad y homogeneidad contextuales de una y otra respectivamente, sabiendo que el nivel cultural de los hogares tiene especial incidencia en el uso del código lingüístico. Aquí también resultaría importante relevar los proyectos de centro que incorporan de algún modo este aspecto en sus acciones educativas.

Trayectorias docentes extensas en tres casos, y breve en uno de ellos, en virtud del propósito de indagar concepciones implícitas y explícitas de los mismos. El tiempo de ejercicio profesional tiene importancia a la hora de saber qué piensa y hace el docente acerca de este problema.

Finalmente, para qué investigar en estos grupos o subgrupos tiene que ver con la búsqueda de respuestas acerca de lo que los informantes cuentan, creen que ocurre en las aulas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación con la comunicación de los saberes desde el concepto de competencia, y la responsabilidad del docente y de la institución educativa en el desarrollo de las mismas.

## **TÉCNICAS**

Entrevistas. Se mantuvieron con los docentes de Historia de 1er. Año de Bachillerato, en dos frecuencias, una previa a la observación de aula y otra posterior, acordándose incluso breves intercambios más espontáneos cuando fuera preciso para ambos, entrevistador e informante. Mediante esta técnica también se abordó a los porteros institucionales para acceder a la información necesaria al momento de contextualizar a estos relatores, esto es, vincularlos a las instituciones donde desarrollan su trabajo.

Observación de aula. Ésta se llevó a cabo con los cuatro docentes, en una oportunidad en cada caso, en los meses de setiembre y octubre de 2006. Fueron acordadas fácilmente en cuanto a la disposición de los profesores, sin que mediaran otros requisitos que evitar las instancias de las pruebas especiales y las de evaluaciones mensuales o bimensuales escritas. No obstante, no fue tan sencillo en razón de cronogramas institucionales por las variaciones surgidas de la puesta en marcha de la Reformulación 2006. El acceso al aula fue natural, mediante una presentación muy breve del observador, aludiendo a que su visita había sido anunciada tiempo atrás. Los dispositivos empleados para el registro de la observación fueron la grabación en audio de la clase y el registro textual.

**Análisis documental:** Se realizó en los documentos denominados "Plan de curso", los cuales fueron solicitados y facilitados por los docentes al comienzo del proceso de indagación, en las primeras salidas al campo. En casi todos los casos, se obtuvo incluso antes de la secuencia inicial de entrevistas; sólo en el caso del novato se proporcionó luego de dicha instancia. La denominación involucra la planificación docente, la evaluación diagnóstica y sus respectivos informes cuando la hubo, y otros textos identificados en algunos como oficios de la inspección de asignatura, "Reformulación 2006" y en otros "adjuntos" simplemente, sin identificar la fuente.

Aquí hubiera sido de interés procurar otros documentos relacionados al docente, o producidos por él, en el entendido que se trata de textos que se relacionan fuertemente con su discurso, ya sea por su carácter preceptivo como los planes y programas, o por su grado de pertenencia como en el caso de planes de clase, o de unidad, o de secuencia. Incluso, en virtud de las relaciones encontradas en los relatos, pudo haberse accedido a los registros de salas docentes, por liceo o asignatura. Se quiere subrayar en cualquiera de los casos que la entidad de la tarea superó las posibilidades de acceder a más información, en la medida que existió en los actores involucrados la disposición generosa a facilitar lo que fuera necesario.

La complejidad del concepto "competencia lingüística" para el intercambio con los informantes, dio lugar a la necesidad de construir uno a propósito del "uso adecuado del lenguaje en la enseñanza disciplinar". A esos efectos, en el espacio de la coordinación, se consultó a docentes de diversas asignaturas del nivel, en otro liceo público no involucrado en el trabajo. El proceso de análisis de las respuestas continuó en este sentido, a fin de concebir categorías que se consignan en la expresión "validar la expresión", que da cuenta de las mismas.

## **CUESTIONES TEÓRICAS DE INTERÉS**

### **CONCEPCIONES DOCENTES**

Es el pensamiento de los docentes, sus concepciones acerca de lo que hacen, cómo lo hacen, los porqué, para qué y para quiénes, que desde esa perspectiva es una cuestión significativa en la agenda contemporánea de la enseñanza. Lo es porque la ciencia aún no da cuenta cabal de ello, y tal vez no lo haga definitivamente pero, sobre todo porque no existen dudas acerca de la trascendencia que estas concepciones sobre la práctica de enseñanza tienen en el aula, esto es a la hora de practicar la enseñanza en su escenario natural. De modo que el tema se resignifica en forma constante y es línea de investigación de la enseñanza desde diversas disciplinas. Como es el caso de los estudios cognitivos sobre los profesores, desde las tendencias de los pensamientos preactivos e interactivos, las del conocimiento práctico de los docentes y los de los procesos del aula. Se asume la ausencia de información para dilucidar la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes, qué conocimientos son los necesarios o considerados relevantes a la hora de enseñar: habilidades, conocimientos objetivos, erudición académica, etc.

Este conocimiento, al que podríamos llamar experiencial, está a disposición del profesional de la enseñanza, cuenta con él y de hecho lo hace, lo integra al conocimiento pedagógico, aunque claramente es ingenuo pensar que el sentido común pueda orientarlo en forma exclusiva para realizar bien su tarea o, lo que es igual, no es suficiente el sentido común para enseñar. En cuanto al otro, se construye también a lo largo del tiempo y conforma su memoria pedagógica donde se ubican los recuerdos de todos los docentes que ha conocido en su vida. Le proporciona información acerca de cómo resolver situaciones difíciles, de qué modo alcanzar ciertos propósitos, cómo hará uso de los recursos disponibles. La vaguedad de los ejemplos da cuenta también del amplio espectro que este conocimiento abarca. Este conjunto de recuerdos al que el docente puede acudir, y de hecho lo hace, presenta aspectos complejos como el anterior en el sentido

del registro memorable, las buenas acciones docentes y las malas, las actuaciones exitosas y las desafortunadas. De igual modo, la memoria del sujeto no actúa a manera de caja que se abre y proporciona una gama de claros recuerdos. Por el contrario, son borrosos, pueden estar modificados por el paso del tiempo y no siempre están disponibles.

De modo que las teorías personales denominan el conjunto de ideas y supuestos, conocimientos y creencias que sostienen el comportamiento visible del docente constituido por las decisiones, las acciones y los hábitos que conforman su práctica de enseñanza. Ahora bien, las mismas adoptan dos formas denominadas teorías profesadas y practicadas. A las primeras resulta fácil identificarlas por cuanto tienen que ver con lo que el docente “dice” que piensa y cree, se instalan a nivel consciente e influyen en menor medida en sus acciones. Sin embargo las practicadas contienen sí los supuestos y creencias que orientan a la acción, son difíciles de identificar por el propio sujeto y se refuerzan por la vía de la experiencia en la cultura. Es dentro de éstas que ubicamos las teorías implícitas, conocidas además como ingenuas, espontáneas, intuitivas.

Las teorías implícitas entendidas como asociaciones de información realizadas por el individuo a partir de la experiencia enmarcada en grupos sociales reducidos, sirven al sujeto para buscar explicaciones causales a los problemas que se suscitan en su práctica cotidiana, interpretar las diversas situaciones y planificar su comportamiento. Resulta evidente el peso que tienen, con respecto a lo que el profesor realiza en su clase, en las decisiones que le exige la interacción, a cómo concibe el aprendizaje, al lugar que ocupa a la planificación, etc., de manera que resultan insoslayables a la hora de indagar en algún aspecto de la vida del aula.

Al mismo tiempo, su consideración reclama tener en cuenta la experiencia, trayectoria docente que daría cuenta de construcciones más o menos fuertes, más o menos estables y sin duda de mayor o menor incidencia en la práctica profesional. Esta vida profesional admite distinguir docentes expertos y novatos, entendiendo que tal categorización ha sufrido modificaciones en el último tiempo, por cuanto involucra variables como la experiencia y la pericia, sin que puedan establecerse causalidades simples, tales como que una garantiza la otra o la excluye. Sí se sabe hoy que, los docentes experimentados no sólo saben más sobre la disciplina que enseñan, sino que la temporalidad influye también en la incorporación de nuevas formas, procedimientos y estrategias de resolución de situaciones vinculadas a su hacer profesional.

## **NARRATIVA EN EDUCACIÓN**

Aquí es donde la narrativa, en tanto capacidad individual y atributo universal, cobra gran fuerza en los últimos tiempos, y ha sido resignificada en sus posibilidades por la enseñanza toda, en razón de la propia enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Su recuperación parte del hecho de tratarse de una trama lingüística fuertemente atada a la vida de la que surge, en función de sus ritmos y de los actos humanos que le dan sentido. La narrativa en su amplia dimensión cultural se traduce en relatos sobre hechos, teorías, sueños, temores de un sujeto humano sito en un contexto determinado.

Esta capacidad humana, individual a la vez que universal que consiste en una operación mental de construcción de sentido, resulta clave a la hora de proponerse comprender cómo funciona el entendimiento humano, porque permite indagar bajo las apariencias exteriores del comportamiento, los pensamientos, sentimientos e intenciones que subyacen. Esta línea de recuperación de la narrativa admite los riesgos que se esconden en la seducción que provoca, o en la propia manipulación para la distorsión o el ocultamiento y se propone asumirlos desde el sesgo interdisciplinario y multicultural. La narrativa es usada por los docentes para organizar y comunicar los contenidos disciplinares, por lo que la comprensión de su lógica dará pautas para mejorar las

prácticas de los mismos. Al mismo tiempo, abre a la investigación un abanico de posibilidades interesantes para el estudio de la enseñanza porque admite una comprensión más compleja de la misma.

Para establecer relaciones entre la enseñanza y la narrativa, resulta interesante la aproximación a algunas manifestaciones de la misma que lejos de excluirse se integran dándole particular sentido. Una de ellas es la dimensión estructural del relato que involucra personajes, sujetos humanos, referentes espaciales y temporales, un suceso, entramados a su vez en una organización que reclama un comienzo, un desarrollo y un fin. Otra trasciende la estructura y distingue la narrativa como algo fuertemente ligado al accionar humano en la medida en que se conforma por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales, que se “tejen” con el propósito de contar a otro sujeto algo que ha sucedido.

Más complejas aún son otras cuestiones como por ejemplo que la interpretación del relato la realiza un sujeto humano cuya subjetividad opera de algún modo en el conocimiento que genera. También que la interacción narrativa que protagonizan el informante y el investigador es una situación comunicativa que tiene sus especificidades, de manera que no podemos anticipar cómo concibe, a priori, el informante este evento. Puede considerarlo una intrusión en su vida personal y profesional, en cuyo caso su relato estará marcado de algún modo por estos prejuicios; puede vivirlo como una imposición de sus superiores jerárquicos y también contará de otro manera; es más, puede no encontrarle sentido a contar su historia profesional por lo que su trama será al menos descuidada.

¿Qué hacer entonces, qué lugar concederle a la narrativa en las diferentes áreas de la educación? Podemos aventurar una respuesta: aquel donde mejor alumbre la vida del aula. Seguirá siendo una trama discursiva para los docentes a la hora de comunicar lo que piensan, lo que saben, lo que sienten, lo que quieren. Servirá como estrategia a la hora de enseñar, y también a la hora de comunicar lo aprendido, en fin, será un modo de comunicarse en el espacio del aula, porque es un atributo humano, individual y colectivo y entonces a disposición de todos los sujetos que participan en el mismo, por lo tanto también tiene cabida en la ciencia. La investigación puede, como la enseñanza, considerar la narrativa como trama, en tanto organización discursiva de informantes e investigadores, como otra forma de conocimiento que no pretende primeros lugares pero tampoco admite los segundos, como forma de comunicación que habilita la interacción de los diversos actores de la educación.

Cuenta el maestro su historia, que la cuenta el investigador y se cuenta en la enseñanza, cuando es convertida en texto público. A la manera del relato que contiene el Epílogo del libro “Enseñanzas implícitas” donde Jackson, luego de haber contado lo que a él le hizo la enseñanza, combinando narración y descripción en términos futuros, aunque resuenan no muy lejanos, da cuenta de cómo habría de pintar la tela que diera cuenta de su experiencia docente; cuenta y describe, describe y cuenta cómo construiría, desde otros códigos, la imagen de su vida profesional que, como sí expresó a través del lenguaje, lo hizo una mejor persona.

## COMPETENCIAS COMUNICATIVOS-LINGÜÍSTICAS

La transversalidad del lenguaje es concebida en relación a la educación, y significa que cualquier situación educativa que se produzca dentro de la institución procurando aprendizajes se apoya en esta idea. En tanto construcción humana compleja, el lenguaje cumple con funciones de índole comunicativo-referencial y social de carácter identificatorio. Se vincula directamente con el proceso de creación de significatividad y por tanto se despliega hacia el campo del conocimiento y atraviesa todas las disciplinas dado que constituye un instrumento organizador del pensamiento. Pensar, formular ideas, comunicarlas son acciones impensables sin la palabra que las contenga y exprese. Podríamos decir a priori que también en el universo educativo aquello que no se puede nombrar no existe.

Convengamos entonces en que todo docente requiere del soporte del lenguaje para poder enseñar su disciplina y que el alumno requiere de él para comunicar lo que sabe y lo que no, y ambos lo necesitan además para interactuar entre ellos y con los demás. El lenguaje, al que se referirá aquí en términos de competencias comunicativas y lingüísticas, resulta entonces un contenido transversal que por su naturaleza instrumental sirve a toda lógica disciplinar. Esta idea podría proyectarse a toda la institución educativa, en el caso, por ejemplo, de aquellas que elaboran sus proyectos institucionales con ejes como los de las macro-habilidades o las competencias. No obstante, la mirada de este trabajo está centrada en el aula y dentro de ella en las concepciones del docente acerca de la importancia de la competencia lingüística para la enseñanza de su disciplina.

El panorama actual manifiesta un importante deterioro de la educación que se expresa esencialmente en la ausencia de las competencias adecuadas para el logro deseado. Esta cuestión en apariencia objetiva y neutra, en realidad encierra cuestionamientos a la “pedagogía por objetivos” enmarcada en un modelo de educación tecnicista, sustituida por la “pedagogía por competencias” que concibe al alumno en tanto sujeto concreto y ofrece otra forma de evaluación de los aprendizajes. Centra su eje en el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan resolver situaciones imprevistas y por tanto inciertas, ocupándose más de lo que el sujeto puede llegar a hacer que de lo que hace realmente. Promueve la capacidad de respuesta ante lo inesperado más que un repertorio de respuestas deseables. Ello sin embargo no supone desvincular la competencia del logro o de la eficiencia pero sí concebirlas de otra manera, en razón de la pertinencia y de la relevancia que sustancialmente son mandatos de carácter social.

La sociedad reclama sujetos cuyos perfiles sean flexibles para participar del mundo laboral, académico, profesional, para el ejercicio de la propia ciudadanía, pero para que puedan transformar aquellas condiciones establecidas de antemano y no sólo adaptarse a ellas. Es por eso que aquella cuestión de formulación simple vuelve para interrogar también la relación escuela-sociedad y los mismos fines de la educación. La envergadura que cobran las competencias hace que las mismas no puedan librarse a la suerte del desarrollo personal; requieren de la intervención educativa, la que realiza en el aula el docente porque así concebidas son saberes de carácter histórico y social que si no se enseñan no se aprenden. De este modo, al decir de Cullen, *“...Curricularmente, entonces, las competencias se definen como las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”* (199,23).

Porque deberá superarse la concepción tradicional acerca de que el uso competente del lenguaje en situaciones de aprendizaje corresponde a las asignaturas del área de Lengua como en la escuela correspondió a Gramática. Para que este concepto, que se ha instalado con fuerza en los diseños curriculares a través de los diversos planes y programas, cobre transversalidad y se asuma como responsabilidad de la institución educativa y por ende de todos los docentes, es preciso difundir esta posición en los colectivos docentes, a través de las salas, enseñarlo tal vez en esos ámbitos hasta que cada uno lo integre a su práctica profesional, a su concepción de enseñanza, a sus estrategias didácticas, a la propia evaluación.

Es aquí cuando aparece el mandato social en la institución educativa, y es aquí donde ella debe generar conciencia en su colectivo docente para que desde cada disciplina, cada docente promueva competencias comunicativas y lingüísticas en los alumnos, porque ese mandato lo está responsabilizando de la segmentación social. Si los códigos restringidos no son superados

en la escuela se estará reproduciendo la diferencia que los consignó como tales. Aunque ésta pueda considerarse una cuestión netamente ideológica desde la dimensión social de la educación, en realidad se vincula a las propias concepciones de los docentes acerca de las competencias comunicativas y lingüísticas porque al trabajar con estos jóvenes, en estas aulas, es preciso que busquen diversos caminos para la enseñanza de los contenidos que les compete enseñar, y es por eso que completan este eje temático las búsquedas teóricas referidas a las estrategias didácticas y a la comunicación en el aula en su relación con las competencias.

La formulación “competencias comunicativas: las lingüísticas” requiere determinadas consideraciones en virtud de la disciplina de la que emergen, el rastreo teórico realizado y cómo funcionan estos conceptos en el presente trabajo, más allá de las acepciones correspondientes. En primer lugar los términos se vinculan a la antropología lingüística en su corriente “etnografía de la comunicación”, con teóricos como Gumpers y Hymes, la que ha orientado en las nuevas concepciones a la enseñanza de la lengua y la literatura, revisando concepciones tales como la de Chomsky acerca de la competencia lingüística, autor que incluso acuñara el término “competencia lingüística”, pero aludiendo a la capacidad innata de un oyente o hablante ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea (Lomas, 1999).

Los anteriores, sin embargo, consideran que el saber lingüístico es en sí mismo insuficiente porque lo que cuenta realmente, lo que supone la competencia comunicativa al menos, es el saber qué hacer con las palabras en determinados contextos y para llevar a cabo actividades diversas, entendidas como la resolución de problemas. Por lo tanto, el conocimiento del código lingüístico no garantiza una conducta comunicativa adecuada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación. Al mismo deberá integrarse una serie de habilidades discursivas, sociolingüísticas y estratégicas para asegurar no sólo el uso correcto sino también el adecuado de la lengua. Los etnógrafos de la comunicación consideran que ese conjunto de saberes y habilidades se adquieren mediante el largo proceso de socialización de las personas, el cual ocurre dentro y fuera de la institución educativa y está por eso mismo definido socio-culturalmente.

No escapa a la consideración más sencilla que la construcción “competencia lingüística”, resultaba de difícil manejo en el campo de investigación, a la hora de interactuar con diversos actores, por cuanto requería de explicaciones, definiciones que distraerían o dificultarían la comunicación con los mismos. Fue preciso encontrar una formulación reconocida por todos, aludiendo al mismo concepto, y se eligió la de “uso adecuado del lenguaje”.

## **CONCLUSIONES**

### **1. EL NUEVO RELATO**

La acepción del término “discurso” remite, en este caso, a una práctica social que consiste en el uso lingüístico contextualizado, oral o escrito, en virtud del cual el ser humano construye formas de comunicación y representación del mundo. Decimos por tanto que las concepciones docentes acerca de éste o cualquier otro tema constituyen un discurso que se expresa o no a través de determinados textos. En este caso, las concepciones docentes acerca de la importancia del uso adecuado del lenguaje para la enseñanza de Historia, se analizaron mediante los textos que surgieron de las tres situaciones comunicativas: el relato de las entrevistas, el diálogo de la observación de clase y la planificación del análisis documental.

Asimismo, hablar de informantes supone solamente una forma de denominar a los sujetos participantes de la investigación, sin desconocer en modo alguno que se trata de seres humanos cuyas historias pusieron a disposición para llevar a cabo la tarea. De manera que, preservando

su identificación, fueron presentados desde su identidad docente mediante algunos recuerdos que fueron desbrozando y que permitieron definir una dimensión tan humana como singular a la que se denominó “Avatares de la vocación docente”.

## 2. AVATARES DE LA VOCACIÓN DOCENTE

Del mismo modo que hemos sostenido en las consideraciones teóricas que las concepciones son procesos de construcción que el docente realiza a lo largo de su praxis de enseñanza, consideramos que **la vocación también es una construcción en la que participan o se cruzan diferentes aspectos de la vida del sujeto**. Aquí se trata de algunos elementos que han sido mencionados en los relatos iniciales y que han coadyuvado en ese proceso. Por su fuerza hemos elegido *la circunstancia de ser del interior del país, atendiendo a las posibilidades reales de elección que la misma determina, combinada con dos variables: los exámenes libres en el caso de los expertos, y la condición de becario en el del novato*. Resulta de interés, además, *la presencia del viaje como situación o acción común a todos, casi metáfora del ir y venir de los primeros años de ejercicio docente*. Afortunados se sienten todos, finalmente, *de una presencia docente memorable que cursando el bachillerato o la formación docente les marcara definitivamente para ser hoy profesores de Historia*.

Resulta claro que a la hora de definir la formación superior, el lugar donde se habita cobra singular importancia aún hoy. Ser del interior del país determina en sí mismo una circunstancia por cuanto define y reduce sustancialmente el abanico de opciones. Decimos aún hoy por cuanto uno de los casos analizados es el de un docente novato que, comenzando el siglo XXI debió elegir entre una serie reducida de posibilidades. Esta condición, a la que definimos como "circunstancia", es relevante si se vincula a lo mencionado anteriormente y tal vez dicha relación devenga en un aspecto positivo de la vocación docente entendida como un proceso constructivo, si aceptamos que la formación docente es una de las escasas elecciones posibles. Surgieron elementos para la construcción de la categoría sobre el lugar de residencia, el interior, subrayado por los informantes en razón de esos avatares, esencialmente ligados a los exámenes libres para los expertos y la condición de becario para el novato, el viaje como metáfora del deambular inicial y a la presencia en el relato de docentes memorables.

## 3. USO ADECUADO DEL LENGUAJE

Es preciso reiterar que, según consigna el título de la tesis, la expresión elegida fue “competencia lingüística”, pero dada la complejidad que suponía su uso en el trabajo de campo se sustituyó por la que figura más arriba. La expresión “uso adecuado del lenguaje” sustituyó a la de “competencia lingüística”, una vez que fuera validada con otros docentes.

Los profesores, inmediatamente reconocen la formulación y casi naturalmente el problema. Admiten que cualquiera sea la disciplina, es preciso un uso adecuado del lenguaje para el logro de los objetivos de la misma. O, dicho de otro modo, las debilidades de los alumnos en este sentido obstaculizan la tarea de enseñanza que lleva a cabo el profesor, de manera que invariablemente subrayan la relación que existe, y su importancia, entre enseñanza y uso adecuado del lenguaje.

Se observó la dificultad generalizada a la hora de precisar qué entendían por uso adecuado del lenguaje y se construyeron las tres categorías que pretendían dar cuenta de la complejidad del concepto: la primera aludía a macro-habilidades, la segunda al lenguaje específico técnico-científico, y la tercera se centraba en la comunicación del pensamiento desde la competencia para llevarla a cabo en diversos registros y contextos.



- Macro-habilidades: "Saber hablar, escribir y escuchar para comprender, reflexionar y producir". Estas expresiones, tomadas literalmente, involucran además ortografía, coherencia y lenguaje técnico - científico.

- Lenguaje específico: "No es lo que me parece, está medio derecho o medio torcido". Gráficamente, los docentes se refieren así al manejo del lenguaje técnico específico de la asignatura, en un registro formal, en actividades orales y escritas y en el empleo de otros códigos.

- Comunicación del pensamiento: "Comunicar en forma competente, adecuando el discurso a los distintos niveles de lenguaje". De esta manera aluden a la expresión precisa del pensamiento para entender y ser entendido y a la comunicación con otro en un contexto determinado.

Efectivamente, la expresión es polisémica y con ella los informantes aluden a través de las entrevistas a las tres categorías, aunque esencialmente se centran en la segunda. Usar el lenguaje específico de la disciplina en la dimensión conceptualización, es indicador del uso adecuado y también de la apropiación del conocimiento disciplinar. No obstante, entienden también que el desarrollo de las macro-habilidades (hablar, leer, escuchar y escribir) en las expresiones puntuales o cotidianas de la comprensión lectora, la construcción sintáctica, la reflexión, la producción, etc., conforman el uso adecuado del lenguaje. En menor medida lo relacionan con la comunicación del pensamiento específicamente, aunque sí lo vinculan fuertemente, por ejemplo, con la comunicación áulica .

La polisemia señalada es particular porque reside en la complejidad del concepto. Esto es porque intervienen en él o mejor aún, lo atraviesan, dimensiones contextuales y culturales. Las primeras remiten al contexto cultural que es el aula, donde unos actores interactúan en razón de una situación educativa que conjuga roles e intencionalidades, pero que en modo alguno aglutina o sintetiza las diversidades lingüísticas, por mencionar las más específicas. De manera que el sujeto que se expresa en el aula, independientemente de su rol, es uno lingüísticamente cultural. Utiliza el lenguaje como herramienta y lo hace con el registro que ha construido, desde la institución educativa sí, pero más aún desde la convivencia y pertenencia a una familia, a un grupo de pares, a un club, a un barrio, con una creciente dependencia por la tecnología: la computadora, la televisión, el celular, etc.

El profesor es quien trabaja con esas marcas y tiene las propias, de modo que al pensar en el uso adecuado del lenguaje, y lo que significa para él, se produce la tensión que puede pertenecer al nivel del registro lingüístico, mencionado como coloquial o código de los jóvenes y a la estandarización necesaria. Esa arista de la complejidad se expresa a la hora de señalar el uso del lenguaje específico, más que en función de términos, en razón de conceptos. Allí ubican la debilidad en el manejo de conceptos clave para la enseñanza de nuevos contenidos. Lo que sucede en realidad va más allá del reservorio lingüístico de los alumnos: se vincula a la posibilidad de aprender construcciones verbales que contienen los conceptos y a su vez de usarlas para dar cuenta del conocimiento de los mismos.

#### **4. RECUERDOS BIOGRÁFICOS**

De este modo se designa a los recuerdos que los informantes recuperaron en la primera sesión de entrevistas, al ser convocados a contar sobre docentes o experiencias que en su vida de estudiantes hubieran sido importantes en razón del uso adecuado del lenguaje. En el acto de evocar, invariablemente relataban ordenadamente anécdotas de primaria y secundaria, y a todos fue preciso preguntarles específicamente sobre la etapa de formación docente. Elegimos pues en este tramo del análisis transitar por esos momentos vinculándolos a los "propietarios" de los recuerdos, pero además combinándolos con las trayectorias a la inversa, desde la más breve a la más extensa, no en forma caprichosa sino considerando el grado de proximidad de los eventos.

En esta categoría es interesante mencionar un componente por su actualidad. La vida escolar del profesor revela un aspecto interesante del que la educación en Uruguay ha tenido que ocuparse y es el caso de los departamentos fronterizos con Brasil, por la mezcla dialéctica que se produce y lo que eso supone para la enseñanza pública. Allí se da una diferencia que es singular, porque recuerda que en oportunidades iban maestras de Artigas a su ciudad. Esto generaba en el ámbito familiar y social una enorme conmoción, porque inevitablemente sus alumnos incorporarían el portuñol, que él recuerda especialmente en el acento que traslucía el uso de las letras "ese" y "uve". De modo que "...*nadie quería que vinieran maestros de Artigas a dar clases a Bella Unión por el tema del lenguaje*".

Se consideraba que preservar a la escuela de las mezclas dialécticas era una forma de proteger la identidad lingüística, el ser uruguayo. La institución educativa era, entonces, una suerte de reservorio lingüístico que tenía el cometido, o por lo menos el mandato social, de proteger la identidad y asegurar el desarrollo de la lengua propia. Pasarían los años y una vez más la realidad se colaría por la ventana para instalarse y reclamar que tal cometido habría de sustituirse por el de atender la diversidad en cualquiera de sus formas, también la lingüística.

## 5. RESPONSABILIDAD DOCENTE

Hablar de responsabilidad docente supone, en este caso, asumir las debilidades que presentan los alumnos en el uso de la lengua en su registro estándar, cuestión que fuera abordada en el marco teórico y que resultaba interesante indagar en los docentes involucrados. Era necesario conocer en qué medida esas dificultades eran reconocidas por ellos, si las habían incorporado en su práctica de enseñanza de algún modo. Esto es, saber si realmente consideraban que debían atender esta demanda cuyas raíces son de naturaleza social. Entienden en todos los casos que el problema existe, a tal punto que se refieren a las dificultades de sus alumnos y simultáneamente plantean las estrategias que construyen para superar las mismas. Reconocer problemas no supone considerar que el profesor debe hacerse cargo de los mismos, desde su disciplina. De manera que, en la segunda sesión de entrevistas se les preguntó directamente si integraban a su práctica de enseñanza lo que consideraban un "uso adecuado del lenguaje".

En virtud de la necesaria síntesis, se propone a continuación uno de los casos. El caso A señaló ya en la primera sesión que este problema del uso adecuado del lenguaje es universal, incluso se da con más fuerza en las sociedades desarrolladas. En este sentido recuperaba una experiencia personal y profesional, vivida en ocasión de su participación en un Congreso de Educación realizado en Salamanca. Allí se produjeron intercambios entre los docentes y manifestaban la preocupación común por las dificultades de los alumnos en relación al uso adecuado del lenguaje, en ese caso identificadas en la dificultad de expresión, de comunicación de ideas en forma escrita u oral. Trajo a colación este recuerdo para significar que en todo caso las mejores condiciones de enseñanza (aulas dotadas de toda la infraestructura tecnológica, grupos reducidos, equipos multidisciplinarios), no aseguran la inexistencia del problema. Entiende, procurando salvar distancias, que la invasión tecnológica que se produjo desde la televisión, la computadora, el celular, ha sido decisiva a la hora de pensar en las causas porque todos esos dispositivos han hecho que el alumno deje de pensar, deje de hacer y deje también de comunicarse.

Otra concepción fuerte en esta docente sostiene el nombre de la categoría. Considera que no superar las dificultades comunicativas y lingüísticas que el alumno trae al ingresar determina su deserción de la institución educativa. Cuando esos alumnos no logran entender, y mucho menos resolver, las consignas que les proponen sus docentes en el aula, cuando no pueden comunicarse en la situación educativa, entonces "... *directamente abandonan. No luchan más*". Le resulta claro que es una responsabilidad que la institución educativa debe asumir, pero también sabe que es necesario que todos los docentes de la misma lo vean de igual modo. Es preciso que

todos, a los que integra en el concepto de comunidad educativa, entiendan que integrar a los alumnos, promover la comunicación permanente en el aula, desarrollar un uso competente del lenguaje es, además de una responsabilidad, una demanda que la sociedad instala para evitar la deserción.

El conocimiento de las dificultades y la construcción de estrategias para superarlas, revelan el asumir el compromiso de la enseñanza del uso adecuado del lenguaje desde su disciplina. Es por eso que en su relato aflora una preocupación y ocupación constantes por la comunicación áulica, diríamos que en dos ejes que atraviesan la situación educativa y el salón de clase. Uno de ellos se relaciona fuertemente con la propia enseñanza disciplinar, en la medida de que se trata de un curso de fuerte acento en la comunicación, que se instala primero desde la oralidad para luego proyectarse a la escritura. El otro se sostiene en las convicciones acerca del aula como espacio de socialización, de integración, para la mejor circulación de los saberes. El aula como el espacio que en la interacción entre los diversos actores puede incluso definir la permanencia o abandono de los alumnos, e interacción cuya responsabilidad de gestión, desarrollo, optimización es del docente, naturalmente lo asocia a un rol bien definido en este aspecto.

Las estrategias, entendidas como acciones planificadas para intervenir en la realidad con un propósito definido, podrían agruparse en dos que se denominaron "comunicativas" e "instrumentales". Las primeras son las que dan cuenta de la interacción áulica, la participación de todos en los diversos roles de emisores y receptores sustentada en actividades de carácter individual y grupal. Con el nombre de instrumentales, se designa aquel grupo de estrategias que determinan actividades de aula en las que el alumno desarrollará herramientas que le permitan mejores desempeños en la asignatura y también en el futuro. Es el caso de la salida didáctica, que es en verdad una secuencia de esta naturaleza. En ese marco surgen las tareas de producción de textos como informes, relatos, gráficos, imágenes, las cuales son coordinadas con la asignatura Análisis y Producción de Textos, que se integra al trabajo desde el aporte disciplinar.

En esta línea, aparece en forma recurrente en su relato la necesidad del trabajo compartido, ya sea en relación al grupo, buscando el trabajo coordinado con la asignatura mencionada, como también en la sala de asignatura como espacio académico que proporciona un soporte de la práctica de enseñanza, por cuanto en él se definen opciones de contenidos programáticos, se planifican unidades, se comparten las evaluaciones de las mismas, se integran otras enseñanzas además de la disciplinar, como es el caso de las competencias comunicativas en general y la lingüística en particular. La profesora no duda en cuanto a que esa realidad es la que debe abordar a través de su curso de Historia, cuyos contenidos, además, están orientados a la actualidad, particularmente a la regional y nacional. De manera que llevar a cabo su práctica de enseñanza con estas debilidades, significa concebir estrategias que le permitan alcanzar los objetivos curriculares de que el alumno sea capaz de comprender la realidad que le toca vivir para participar en ella y transformarla.

Por otra parte, en el caso P (el docente novato) la consideración de sus concepciones fue compleja, por cuanto éstas estaban en construcción y se visualizaban ideas con las que el profesor estaba transitando desde su reciente formación a las primeras aproximaciones al campo de la enseñanza. Esta suerte de estadio "en construcción" de concepciones ofreció, en relación a la responsabilidad docente que supondría la enseñanza del uso adecuado del lenguaje, un acercamiento al mismo desde la cuestión de códigos y contextos que en el transcurso del relato se manifestaban en sintonía a veces, en contradicciones otras, o simplemente en el plano de la enunciación discursiva.

Él subraya la variedad de códigos que se encuentran en el aula considerando que algunos corresponden al grupo de pares y otros a la propia familia, y en ese plural distingue como problema la restricción del código, la escasez de palabras que los alumnos manejan y la dificultad que tienen para comunicar el pensamiento. Pensemos ese plural de códigos que convergen en el aula en términos de uno, el del alumno que lo identifica en razón de sus pares y de su entorno familiar como la diversidad lingüística que el profesor recibe en su salón y con la que debe llevar a cabo su práctica de enseñanza, admitiendo el también mandato social de la legitimidad de ese universo lingüístico en términos de identidad.

En esta línea, este docente entiende que desde su rol debe lograr en el transcurso del año que los alumnos sustituyan esas expresiones propias de otros contextos por otras adecuadas al ámbito académico. Así nombra el aula en más de una ocasión y señala trabajar especialmente en este sentido, Corrige cada vez que ocurren esas inadecuaciones y les hace ver que disponer de un “buen” lenguaje les permitirá desempeñarse con éxito en el mundo laboral, acceder incluso a él aunque no posean otras capacidades más específicas. A la inversa, aunque tengan conocimientos que los hagan aptos para desempeñarse en un trabajo, sin el manejo adecuado del lenguaje verán reducidas sus posibilidades. Conjuga esta idea con la importancia que le atribuye a ese uso adecuado del lenguaje para llevar a cabo su práctica, de manera que considera que su enseñanza está sistemáticamente integrada a su curso. Hace hincapié, no obstante, que no integrada como enseñanza específica sino en razón de contenidos propios de su campo, estrategias didácticas, etc.

El profesor entiende que recibe alumnos con una serie de debilidades en relación al uso adecuado del lenguaje como las referidas anteriormente y otras que irán surgiendo, fundamentalmente en la segunda instancia de entrevistas. Agrega, pues, las vinculadas a la producción de texto en la dimensión sintaxis -que considera prioritaria-, y ortografía, y al proceso de lectura en lo que respecta a la comprensión. Este panorama es abordado por él a través de estrategias que considera permiten superar las dificultades a lo largo del año. Del mismo modo que señalara que los docentes memorables tenían en su haber el uso de un relato potente como estrategia, la lectura es una marca biográfica que se ha instalado en sus concepciones.

Propicia la lectura comprensiva en situaciones de clase, trabajando en equipos, al proponer la consideración de un texto a partir de la lectura compartida, a viva voz, comenzando él la instancia en lo que sería una lectura ejemplar para luego continuar distintos alumnos. Combina esta actividad con el planteo de preguntas sobre el texto, de carácter reflexivo, en el entendido de que la historia, más que estudiarla hay que pensarla. Despliega la pregunta, como estrategia, tanto en situaciones de clase como en la tarea domiciliaria. En el ámbito del aula la utiliza para motivar el pensamiento de sus alumnos y para desafiarlos a través de la misma, a veces en razón del contenido que se está trabajando, otras al finalizar una secuencia. Son también la combinación de preguntas y textos los que sustentan el debate, la discusión a propósito de temas que a su entender son de interés y relevancia por la actualidad que tienen. La tarea domiciliaria se plantea en varias ocasiones mediante preguntas, que sirven a los estudiantes para mirar un informativo en la televisión, escucharlo en la radio o leerlo en la prensa, para recoger testimonios en sus casas a propósito de un episodio del pasado o para abordar un material de estudio.

Resulta claro que, ante un conjunto de dificultades que los profesores identifican en sus alumnos, construyen intervenciones o estrategias que consideran habrán de incidir positivamente en el desarrollo del uso adecuado del lenguaje. Lo hacen en el entendido de que, aunque no se trata de una enseñanza específica disciplinar, es imprescindible para llevar a cabo la que sí lo es y,

además porque esas dificultades generacionales de los estudiantes deben ser asumidas por la institución educativa en términos de reclamo social, y por los profesores en los de responsabilidad docente.

**Existen caminos posibles.** Todos encuentran alguno en el trabajo compartido, con otros, nunca en solitario; y tampoco en la soledad del estudio de textos específicos, sino en el propio campo, en la institución educativa, con los pares, y en los espacios idóneos para ello, los académicos existentes precisamente para abordar la realidad de las aulas y encontrar rutas mejores entre todos. Un paso previo según las expertas es tomar conciencia. Esta sensibilización es para dos de ellas, más que nada, un proceso personal en virtud del cual cada docente se enfrenta a sus convicciones, las revisa y entiende que debe también involucrarse en el problema; sólo así podrá luego construir con otros. En el otro caso, esta sensibilización debe institucionalizarse en esos mismos espacios, previo al comienzo del proceso de construcción. Tres amenazas parecen poner en peligro ese transitar: la resistencia al cambio, el agotamiento y el celo disciplinar. A pesar de ellas, la primera idea no sólo es atractiva, es alentadora y fuerte: los problemas, éste u otros, se abordan y resuelven en el trabajo compartido, difícilmente en soledad.

## 6. LA EVALUACIÓN COMO TENSION RECURRENTE

La evaluación ofrece un lugar interesante para el análisis del discurso del docente, sea cual fuere el tema de interés particular. Vale decir que admite la transversalidad de la indagación y se ofrece como zona de conflicto por cuanto es a propósito de la misma que los discursos se tensionan, se problematizan. De manera que aparece como una ventana desde donde ingresar al aula para mirar lo que ocurre en razón de algunas especificidades como el tratamiento de contenidos, las estrategias, el logro de objetivos, etc., y también la integración del uso adecuado del lenguaje a la enseñanza disciplinar de Historia. La recurrencia de la tensión es entendida como zona de conflicto que interroga la acción docente en forma constante, desde marcos preceptivos que se enfrentan en forma más o menos visible con las concepciones de los profesores acerca de ese tema en particular o de la propia evaluación en general.

En los diferentes relatos aparecen esos enfrentamientos de modo más claro o subliminal, pero incluso trascendiendo la evaluación del uso adecuado del lenguaje para manifestarse en cuestiones más profundas como las concepciones acerca de la propia evaluación. Cabe mencionar que en los tres casos del curso de 4º año (1º de Bachillerato), se inició una reforma que afecta particularmente el régimen de pasaje de grado conocida como Reformulación 2006. El camino de análisis a transitar, en esta categoría, fue el de las tensiones explícitas e implícitas más evidentes, a propósito de la evaluación a partir de dicha reformulación, y de la integración del uso adecuado del lenguaje a la enseñanza disciplinar, que es el tema que se indagó.

Evidencia la evaluación como zona de conflicto, más allá de trayectorias docentes, el caso de la profesora M, quien contando cómo evaluaba las instancias orales procurando atender no solamente las intervenciones de los voceros de los equipos, manifestaba observar el trabajo de todos los integrantes, sus actitudes en relación a la tarea, sus aportes, llegando incluso al registro en el libro del profesor de ambas calificaciones: la correspondiente al equipo y la del alumno. Pese a este trabajo meticuloso, señalaba, casi a modo de confesión, “... *es difícil la evaluación, por lo menos para mí lo es...*”.

Incluso más explícita es la tensión al reflexionar acerca de la valoración específica del uso adecuado del lenguaje en determinadas tareas, especialmente si se trata de escritos mensuales o actualmente las pruebas especiales, por cuanto admitía que el conflicto surgía, en ella, al momento de calificar. Tal vez se permitía bajar uno o dos puntos dentro del rango de suficiencia,

pero cuando se trataba de determinar la insuficiencia a partir de ese aspecto, entonces no lo hacía. Pretendía entender este aspecto y pensaba que probablemente se debiera a “trabas mentales” suyas, o tal vez resultara necesario un marco regulatorio que habilitara a bajar la nota por estas cuestiones, una instrumentación en este sentido; porque existen asignaturas que, a su juicio, podían bajar la nota con más fundamento. Incluso, en esta realidad en la que todos están de acuerdo en el problema pero no se aúnan criterios para encontrar soluciones, tampoco tendrá valor suficiente, por cuanto los alumnos lo verán como un castigo de una asignatura en particular, en lugar de apreciarlo en su justa medida.

Se apreciaba aquí la sencillez y claridad de un discurso que se manifestaba en este relato en forma contundente en razón de la categoría de análisis. La evaluación es un punto álgido de la enseñanza y de las concepciones docentes, uno donde se enfrentan lo que se quiere, lo que se puede y lo que se debe. La resolución no siempre es armónica, menos aún simple, por lo que se dirime en aquello que el profesor cree que tiene que hacer.

El profesor no dudó en afirmar con plena certeza que integra sistemáticamente el uso adecuado del lenguaje a la enseñanza de su disciplina. Al momento de responder acerca de cómo evaluaba esa dimensión, identificó la sintaxis en las tareas escritas como una valoración específica. Indicaba a sus alumnos que el valor de la respuesta no residía sólo en el contenido sino en la elaboración del mismo, incluso aportó ejemplos de respuestas para orientarlos. Insistió en la importancia de la redacción adecuada en una asignatura donde se exige pensar más que en otras porque se trata de seres humanos, y por lo tanto de un pensamiento complejo que requiere de la competencia lingüística para su expresión. Esencialmente es todo lo que señalaba en este sentido, por lo que es posible pensar en una sistematización superficial que se instala en algunos aspectos más visibles del uso del código lingüístico, pero que aún no alcanzaba los niveles de profundidad para abarcar todo lo que para él mismo era la enseñanza de esta competencia. Sólo el tiempo dirá en qué medida este proceso se internaliza y se instala como una concepción del docente, o se diluye en otras más fuertes o específicas.

La evaluación es una tensión recurrente, y pese a la relatividad de las apreciaciones puede, no obstante, afirmarse que la clase supone la construcción de un discurso que da cuenta de las interacciones que allí se producen, del rol del docente en el control de las mismas para optimizar la circulación del conocimiento, de las posibilidades que se ofrecen para abordar contenidos desde lo procedimental y lo actitudinal; en fin, de que éste es un campo de indagación interesante.

## **7. OTRAS MIRADAS INSOSLAYABLES**

La clase y la planificación en el trabajo sólo se consideraron en forma aleatoria, complementaria. En las clases, son profesores conscientes de su rol, asumen la gestión de la interacción áulica, promoviendo la participación de los alumnos, atendiendo el uso del lenguaje adecuado, específico, resguardando la epistemología disciplinar en el tratamiento de los contenidos, propiciando desde la comunicación la circulación de saberes, emitiendo ellos mismos desde sus propios registros, no necesariamente estandarizados. Trabajan respetuosa y responsablemente con todas las marcas de identidad de sus alumnos, incluidas las lingüísticas, que al cabo son las que se instalan desde la debilidad como aquellas que el docente debe atender por la diversidad que existe en su aula. Es tensionado, entonces, por un marco preceptivo que lo regula, en razón de competencias o habilidades a desarrollar: su conciencia de la responsabilidad que supone garantizar las oportunidades para sus alumnos, además de la propia enseñanza disciplinar que se ve amenazada por esas debilidades. Igualmente lo encuentran dispuesto, porque allí reside la magia de la profesión que ha elegido a pesar de todo, enseñar Historia.

Sus planes de curso, significativos documentos por aquello que no consignan, tal como fuera referido en el análisis, generan preguntas más que certezas. ¿Por qué no dan cuenta de las estrategias que conciben con tal propiedad? ¿Qué los induce a formulaciones tan imprecisas en relación a la evaluación, cuando el propio marco regulatorio es tan claro? ¿Cómo se tramita en realidad el trabajo de sala, o las propias pautas de la inspección de asignatura? Esencialmente, ¿qué valor le dan a ese texto, la planificación, del cual son emisores; qué lugar ocupa dentro de sus concepciones docentes, y del propio rol?

Existe la certeza de que, cada vez que se pretenda incursionar en el conocimiento, la indagación acerca del pensamiento del docente y de sus concepciones, el relato es una rica fuente de información que se optimiza y completa con la observación del ámbito donde el docente despliega su rol, el aula, y el análisis de esos textos que produce para organizar su acción docente. Todos esos textos, donde dice, donde hace y donde escribe lo que hará, conforman su discurso acerca de tal o cual tema, por eso es preciso acercarse a todos ellos, para intentar develarlo, y aun así faltarán aquellas ideas que nunca serán explicitadas en modo alguno.

**Y este viaje, que ha sido...** apasionante, intenso, a partir del cual existe una nueva manera de mirar. Porque se aprende: la humildad para poder realmente conocer la generosidad de quienes se suman al trabajo y cuentan, muestran, revelan sin cortapisas; la paciencia para esperar los tiempos de otros que no son los mismos; la tolerancia para comprender que existen otras preocupaciones que tampoco son las mismas. Se aprende conocimiento nuevo que está en los libros que se leyeron, y también en los aportes de los docentes, en el de los compañeros, en los informantes, los porteros, los alumnos, los colegas con quienes se conversó sobre el trabajo. En fin, la metáfora sirve porque como el viaje, al regresar se siente que uno no es el mismo y que en realidad éste no ha concluido, sólo es el final de un tramo que ha marcado fuerte para emprender el que sigue.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. 1998. **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Paidós.
- ALONSO, L.E. 1998. **La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa**. Madrid: Fundamentos.
- ÁLVAREZ, E. 2001. **Técnica para moverse en el laberinto. Los pliegues de un abordaje metodológico**. Montevideo: FHCE.
- BRONFENBRENNER, U. 1987. **La ecología del desarrollo humano**. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor.
- BRUYN, S T. 1972. **La perspectiva humana en Sociología**. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, M. et.al. 1989. **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid: Visor.
- CAZDEN, C. **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. En: WITTRUCK, M. 1989. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós. pp. 627 - 696.
- CLARK C.; PETERSON, P. **Procesos de pensamiento de los docentes**. En: WITTRUCK, M. 1989. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós. pp. 443 - 531.
- CULLEN, C. 1997. **Críticas de las razones de educar**. Buenos Aires: Paidós.
- EISNER, E. 2002. **La escuela que necesitamos**. Buenos Aires: Amorrortu.

- FENSTERMACHER, G. **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza.** En: WITTROCK, M. 1989. **La investigación de la enseñanza.** Barcelona: Paidós.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. 1999. **La escuela que queremos.** Buenos Aires: Amorrortu.
- GASALLA, F. 2001. **Psicología y cultura del sujeto que aprende.** Buenos Aires: Aique.
- GIROUX, H. 1990. **Los profesores como intelectuales.** Barcelona: Paidós.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. **El muestreo teórico.** En: GLASER, B.; STRAUSS, A. 1967. **The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.** Nueva York: Aldine Publishing Company. pp. 1-24.
- HARGREAVES, A. 1996 **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Morata.
- JACKSON, Ph. 1999. **Enseñanzas implícitas.** Buenos Aires: Amorrortu.
- JACKSON, Ph. 2002. **Práctica de la enseñanza.** Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. 1997. **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.** Buenos Aires: Paidós.
- LOMAS, C. 1999. **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.** 2ª ed. Barcelona: Paidós.
- MARTÍ, E. 2005. **Desarrollo, cultura y educación.** Buenos Aires: Amorrortu.
- MC EWAN, H.; EGAN, K. 1998. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu.
- MEIRIEU, Ph. 1997. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?** 2da. ed. Barcelona: Octaedro.
- MES y FOD/ANEP. 1999. **Documento de presentación del Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros. Años del Ciclo Básico.** Montevideo: MESyFOD/ANEP.
- PARDINAS, F. 1984. **Metodología y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.** México: Siglo Veintiuno Editores.
- POZO, J. I. 1999. **Aprendices y maestros.** Madrid: Alianza.
- RODRIGO, M. J. et al. 1993. **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.** Madrid: Visor.
- SANTOS GUERRA, M. 1990. **Hacer visible lo cotidiano.** Madrid: Akal.
- SHULMAN, L. **Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea.** En: WITTROCK, M. 1989. **La investigación en la enseñanza.** Barcelona: Paidós. pp. 9-81.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. 1987. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Buenos Aires: Paidós.
- VALLES, M. 1987. **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.** Madrid: Síntesis.
- VAN DIJK, T. 1997. **La ciencia del texto.** 5ta. ed. Barcelona: Paidós.
- VIGOTSKY, L. 1977. **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: La Pléyade.
- VILLAR ANGULO, L. M. 1988. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.** Alcoy: Marfil S. A.



---

WITTROCK, M. 1989. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. 1998. **Investigar el arte de la enseñanza**. Barcelona: Paidós.

ZAVALA, A.; SCOTTI, M. 2005. **Relatos que son teorías**. Montevideo: ClaeH.

## Referencias

<sup>1</sup> Personas que facilitan el ingreso a las instituciones educativas. Taylor, S.J.; Bogdan, R. 1987. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona : Paidós.

\* El artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Mag. María Cristina Ravazzani. Año 2007.

\*\* *Master en Educación. Profesora de Literatura, CES; de Análisis y Producción de Textos, CETP; de Lenguaje y Comunicación, ISEF-UDELAR; de Expresión Oral y Escrita y Redacción para los medios, ORT-CTC, Paysandú.*

# Prácticas de enseñanza mediadas por la tecnología

## Cómo enseñan los docentes en los foros de discusión de cursos que se desarrollan en modalidad a distancia\*

Mag. Wellington Mazzotti\*\*

### **ABSTRACT**

*This work shows the results of a research on educational practices carried out by different teachers during newsgroups' discussions about e-learning in three educational centres –two in Argentina and one in Uruguay- with varied proposals and formats. The studied discussion groups were closed, only taking part in them the students there enrolled. The underlying concept of the research is that discussion groups are the main tools of any proposal for e-learning. Its power lies in the fact that through such groups it is possible to organise the socialisation of a virtual group, outlining a community of individuals related to each other and with the common aim of building knowledge. This way of communication transmits the observations and the analysis of the teachers' participation at the studied discussion groups within the research's framework. Among other considerations, it is shown how the role of a teacher transcends the institutional proposal. Within similar course formats, teachers assume very different roles and lead the discussion groups in such different ways that their scopes differ substantially from one another. We have observed how some teachers become genuine lighthouses that cast the light on the way to be trodden, while others equal themselves with the students, almost adopting the position of a fellow classmate in a thematic discussion group. The actions of some teachers are error-centered, through the use of subtle and well defined techniques aiming at taking care and strengthening communications, while others display a technique we call "teacher-at-the-rescue" destined to encourage the forum and deepen the exchanges within this environment.*

### **RESUMEN**

En este trabajo se exhiben los resultados de una investigación<sup>1</sup> realizada sobre las prácticas de enseñanza que llevaron a cabo diferentes profesores en foros de discusión de cursos que se desarrollaron en modalidad a distancia, en tres instituciones educativas, dos argentinas y una uruguaya, con propuestas y formatos bien diferentes. Los foros estudiados eran cerrados, y en ellos participaron únicamente los alumnos inscriptos en los cursos.

En la investigación subyace la concepción de que el foro es una de las herramientas centrales en una propuesta de educación a distancia. Su potencia radica en que a través de él se puede vertebrar la socialización del grupo virtual, perfilando una comunidad de sujetos todos ellos relacionados entre sí y con el objetivo común de construir conocimiento.

Esta comunicación describe las observaciones realizadas y el análisis efectuado sobre las intervenciones de docentes en los foros estudiados en el marco de la investigación. Entre otras consideraciones, se muestra cómo el papel del docente trasvasa la propuesta institucional: con un mismo formato de curso, los docentes asumen roles bien diferentes y conducen los foros en forma tan distintas que los alcances que logran difieren sustancialmente unos de otros. Hemos observado cómo algunos docentes se transforman en verdaderos faros que iluminan el camino a seguir, en cambio otros asumen un papel de contertulio, adoptando casi la posición de un integrante

más en una tertulia temática. Las acciones de algunos docentes están centradas en el trabajo sobre el error, utilizando técnicas sutiles y bien delineadas para cuidar y fortalecer las comunicaciones, mientras que otros despliegan una técnica que hemos denominado “docente al rescate” destinada a dinamizar el foro y a profundizar los intercambios que ocurren en él.

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo actual de las tecnologías de la comunicación y la información posibilita la creación de nuevos escenarios educativos que permiten articular un conjunto de herramientas tecnológicas que facilitan el desarrollo de nuevas actividades educativas. Las comunicaciones se potencian por medio de interacciones electrónicas ágiles y dinámicas. Esta modalidad de enseñanza tiene características específicas en tanto crea un espacio diferente al convencional para implementar situaciones de aprendizaje. Por su particularidad, las prácticas de enseñanza son distintas a las que tienen lugar en el aula. Las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes también tienen rasgos singulares ya que ellas están mediadas por la tecnología.

Este trabajo de investigación aborda uno de los temas de la nueva agenda educativa: las prácticas de enseñanza en entornos virtuales. El estudio centra su atención en los procesos de enseñanza que realizan los docentes cuando moderan foros de discusión en cursos universitarios de nivel de postgrado que se desarrollan en la modalidad a distancia. Intenta identificar los aspectos que favorecen el aprendizaje y cómo se enseña cuando la comunicación está terciada por soportes telemáticos. Interesa descubrir algunos indicios que aporten a la reflexión sobre las buenas prácticas de enseñanza a distancia.

La mirada está focalizada en cómo el docente lleva adelante su tarea de enseñante en un entorno que en principio le es novedoso y que no cuenta con una didáctica específica para la transposición de conocimientos. La situación de enseñanza es esencialmente diferente debido a que las relaciones personales no son cara a cara sino que están interpuestas por la tecnología y porque la comunicación se limita a un solo canal: el textual. Además, salvo excepciones, la formación de los docentes ha sido en clases convencionales lo que implica que no tienen experiencias personales de aprendizaje en línea ni profesores memorables de cursos a distancia.

Desde nuestra perspectiva, el foro es una de las herramientas centrales en una propuesta de educación a distancia. Su potencia radica en que a través de él se puede vertebrar la socialización del grupo virtual, perfilando una comunidad de sujetos todos ellos relacionados entre sí y con el objetivo común de construir conocimiento, a decir de Wenger (2001) construyendo una “comunidad de práctica”. El docente como moderador del foro de discusión adquiere un papel relevante en tanto participa del proceso de construcción de significados a través del diálogo e intercambio con los alumnos. Esto convierte a las herramientas de comunicación en la base material de los procesos formativos en los entornos virtuales. En este espacio educativo se pueden crear las condiciones para que las relaciones interpersonales se conviertan en más democráticas o dialógicas de modo que alumnos y docentes participen de intercambios comunicativos en un gradiente de complicidad creciente (Domínguez, 2004).

El estudio se enmarca en las teorías cognitivistas que describen la dinámica de los procesos de aprendizaje. Parte de las teorías clásicas de constructivismo de Piaget que destaca las fuerzas propias del sujeto, con el apoyo de la teoría histórico-cultural de Vygotsky (1979) que atiende a los aspectos socioculturales del individuo y considera que en la adquisición del conocimiento están implicados factores exógenos como las influencias interpersonales y la mediación de la cultura. Incorporamos las aportaciones de Resnick (1989) y Meyer (2000) que centran la atención en el aprendizaje activo, las que conciben al estudiante con un papel protagónico, como un alumno participante, implicado y activo constructor del conocimiento. Estos

autores consideran que el aprendiz debe desenvolver destrezas metacognitivas para hacer conscientes sus procesos de aprendizaje. En una correspondencia lógica de estos supuestos, la propuesta de la enseñanza se centra en la actividad del aprendiz. El rol del profesor aparece como coparticipante con el alumno en un proceso de cognición compartido, esto es en la construcción conjunta de significados en una situación dada. Es así que las teorías constructivistas en entornos virtuales también pueden conjugarse con los supuestos de la teoría del aprendizaje social aplicado a las comunidades virtuales. El docente actuará para generar en estas comunidades compromiso mutuo, conciencia de empresa conjunta, repertorio compartido, construcción y negociación de significados, participación activa y no participación observante o periférica (Wenger, 2001). Los instrumentos que ofrecen en la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación tienen por misión ayudar a los estudiantes a aprender de manera significativa. Los dispositivos cognitivos permiten ampliar, potenciar y reorganizar las capacidades de los estudiantes trascendiendo las limitaciones individuales (Jonassen, 2000). En la interacción con el otro, las capacidades individuales se expanden. Las ideas fluyen y el pensamiento crítico entra en juego. El diálogo que tiene lugar en el foro puede convertirse en un instrumento cognitivo en tanto desarrolle las habilidades del pensamiento reflexivo.

## **2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS INTERCAMBIOS EN LOS FOROS**

### **2.1. La educación a distancia: un nuevo escenario educativo, una nueva complejidad**

Como un pesado legado, persiste hoy en algunos ámbitos la idea de que la educación a distancia se conforma con diseñar cursos de aprendizaje autónomo sobre la base de materiales autosuficientes para sustituir las clases presenciales. Nuestra concepción es bien diferente ya que consideramos que los materiales, por mejores que estén diseñados, por sí solos no completan el complejo acto de conocer. Sabemos que una clase convencional no puede asegurar los logros en el aprendizaje, por lo tanto no es posible pretender reemplazarla por materiales, por más bien que estén diseñados (Litwin, 2003). Los espacios de reflexión colectivos adquieren una importancia sustantiva en nuestra propuesta. Es allí, en donde a través del debate, docentes y estudiantes socializan el conocimiento. El aprendizaje se realiza a través del intercambio de ideas, de experiencias, de preocupaciones, en la profundidad de las discusiones. Tanto la teoría psicogenética de J. Piaget (1975), los enfoques socio-interaccionistas de L. Vygotski (1977) y J. Bruner (1988) o el cognoscitivista de D. Ausubel (1987), coinciden al menos en un aspecto: el aprendizaje es un proceso activo de construcción social de conocimientos mediado por el lenguaje y la cultura. Esto contradice la teoría subyacente de los modelos exógenos, que suponen procesos pasivos e individuales de asimilación y prescindentes del entorno cultural.

En los foros de discusión de los cursos a distancia, los docentes pueden crear estrategias pedagógicas que logren desarrollar procesos de enseñanza similares a los que tienen lugar en las clases convencionales. El desarrollo actual de la tecnología favorece la creación y el enriquecimiento de propuestas para la construcción del conocimiento y nuevas formas de encuentro entre docentes y estudiantes y entre alumnos entre sí (Litwin, 2003). Las estrategias de enseñanza están vinculadas con el qué enseñar y con el cómo enseñar. Este vínculo se basa en una concepción del aprendizaje, en nuestro caso, la teoría cognitivista.

Como cualquier otra, la propuesta didáctica en los cursos a distancia está enmarcada por el tiempo y el espacio, los recursos y los materiales, y por las características de los estudiantes. En los foros de discusión creamos un entorno que favorece el intercambio, fomentando la socialización para lograr el aprendizaje crítico, comenzando con los estudiantes en lugar de atender la disciplina o los materiales. Se busca conseguir atención y no perderla para que los alumnos se comprometan con el proceso de aprendizaje. Mediante actividades variadas, el docente

puede ayudar a los estudiantes a aprender, fomentando el razonamiento disciplinar. Puede desarrollar tareas orientadas a recuperar la información, orientar y reorientar los procesos de comprensión y de transferencia, revisar los materiales, visitar los mensajes publicados por los participantes en el foro, negociar con el grupo virtual, juzgar y elaborar criterios. El soporte tecnológico favorece la interactividad pero lo que verdaderamente determina una buena propuesta de educación a distancia son los contenidos y las actividades que se desarrollan en tanto éstos generen buenos aprendizajes, es decir, la concepción didáctica que la sustenta.

Como toda nueva modalidad comunicativa, la interactividad presenta una serie de problemas nuevos y pone de manifiesto problemas viejos de una manera actualizada (Burbules y Callister, 2001). Entre otros, mencionamos el problema de la interpretación de los mensajes; el de la libre interacción ya que el ámbito del sistema afecta las reacciones y actitudes de los interlocutores; la posibilidad de fracaso debido a la falta de competencias en el uso del medio; un soporte inadecuado, lento e insuficiente, para llevar a cabo la interacción; la frustración operada por el interlocutor por el efecto del retorno, que se pone de manifiesto cuando el tiempo de la respuesta no satisface su concepto de velocidad.

La interactividad que tiene lugar en el foro de discusión constituye en sí misma un espacio que es percibido como lugar de la comunicación y el intercambio, un entorno tecnológico de naturaleza envolvente y penetrante (Colombo, 1995). Este espacio adquiere la dimensión de un ámbito social y en él la identidad social constituye parte del fenómeno de la comunicación. Los nuevos medios permiten crear un entorno cultural dentro del cual existe una circulación continua de mensajes con una profunda interacción humana.

Una cuestión relevante en la comunicación que tiene lugar en el foro es que se produce a través de un único canal: el texto. La semiótica contemporánea considera que el texto puede ser objeto de múltiples lecturas y no una estructura secuencial en el interior de la cual es posible un único recorrido imaginado por el autor (Aroldi et al, 1995). El texto transmite contenido, significado y socialización. La gran riqueza de la comunicación escrita se evidencia en cuanto a que el lector al entrar en contacto con el texto lo resignifica, lo interpreta con gran libertad, construye nuevos significados que a su vez forman parte de los códigos intercambiados en la comunidad virtual (Nunberg, 1998).

A partir de estas cuestiones analizadas, consideramos que un buen programa de estudio para la educación a distancia da cuenta de un cuerpo docente preocupado por la comprensión de los estudiantes y atento a la complejidad que supone la comunicación mediada por la tecnología. Una propuesta educativa adecuada a esta modalidad supone flexibilidad de su implementación, no respondiendo a un modelo rígido sino a una organización que permita ajustar en forma permanente las estrategias aplicadas (Litwin, 2003).

## 2.2. Los foros de discusión

Desde la perspectiva tecnológica, los foros de discusión<sup>2</sup> son una aplicación en el formato web, un sistema informático que los usuarios utilizan accediendo a un servidor a través de Internet o de una intranet. Por lo general, los foros en Internet existen como una herramienta de comunicación en donde se invita a los participantes a discutir y a compartir información relevante en torno a un tema de interés común, en un debate libre, y con lo cual, mediante un uso pedagógico, se puede producir un gran entramado social de modo de fortalecer las interacciones interpersonales con el objetivo de formar una comunidad de aprendizaje. Este soporte telemático permite establecer “una conversación electrónica” sin necesidad de estar presentes físicamente en un mismo lugar ni coincidir en el mismo tiempo. Dentro del mismo se intercambian mensajes, los que son publicados en una sección o página web, respetando el orden de las intervenciones, las que se

enlazan conforme fueron generadas, desplegándose en pantalla la relación completa de intervenciones con su estructura dinámica, es decir, pudiéndose observar lo que opinó cada uno y la secuencia de intervenciones que produjo en los demás. Los foros constituyen una de las estrategias interactivas que buscan propiciar estos intercambios virtuales interpersonales, generando un espacio de colaboración y discusión, por ello que también se les denomina, muy apropiadamente, foros de discusión en Internet, grupos de diálogo o conferencias electrónicas (Icaza, 1999).

La acción del docente es clave para dinamizar los foros y provocar intercambios significativos. En una primera fase, en los foros de discusión la cohesión social es débil. Es el docente que, con estrategias comunicativas adecuadas, procura su fortalecimiento y la construcción de un entramado social que alcance a constituir una verdadera comunidad de aprendizaje. Conduce la conversación de tal forma de convertirla en un diálogo educativo. La comunicación que tiene lugar en una primera instancia corre el riesgo de ser vaciada de contenido, ser superficial y poco significativa. Tiende a ser manipulada, en la mayoría de las veces en forma inconsciente, por los sesgos personales y por la banalización y la trivialidad, aspectos que predominan en las comunicaciones cotidianas en nuestra era posmoderna. Es más fácil situarse en el plano de la información que producir intercambios que conciernen pensamientos profundos que puedan en última instancia provocar rupturas y transformaciones personales (Wolton, 2006). La tendencia inicial es de poco compromiso personal en la construcción del conocimiento; es más fácil ubicarse en el plano de la información. Ella fluye y nos mantiene al resguardo del riesgo del cambio. No es suficiente que los mensajes y las informaciones circulen con rapidez, su función primordial es el enriquecimiento de la vida personal y democrática en el seno de la comunidad.

En los foros, el orden y la fluencia del intercambio comunicativo adquieren un ritmo propio. Un fuerte intercambio de mensajes y una interacción fluida no es sinónimo de comunicación. Para que tenga lugar la comunicación es necesario asumir que el receptor tiene su propio estatus. Y aquí se plantea uno de los principales problemas de la comunicación cuando el emisor entiende que tiene algo importante y legítimo para transmitir, dando por sentado que los receptores no podrán sino que asentir. En la verdadera comunicación esto no es cierto: el otro tiene su propia individualidad y perspectiva del asunto, no sólo podrá disentir, sino que además pondrá en riesgo la legitimidad e importancia de la cuestión (Wolton, 2006). Una comunicación auténtica con el otro es entrar en su problemática, es comprometerse con el otro asumiendo los riesgos que ello implica. Dado este panorama, no sorprende que en una primera instancia el entramado social del foro sea débil. Hay que tejerlo mediante el diálogo pedagógico y una comunicación auténtica.

Pero no toda interacción conversacional con el otro supone un diálogo. Según Burbules (1993), el diálogo implica un compromiso con el proceso mismo de intercambio comunicativo, una disposición para alcanzar acuerdos significativos entre los participantes con el propósito de arribar a un nuevo descubrimiento, una nueva comprensión, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él. La comunicación no se reduce a intercambiar información entre personas que no comparten necesariamente los mismos valores e intereses, sino que, sobre todo, implica la aceptación del otro, estableciendo relaciones sociales que contribuyen al mejor desarrollo de la vida de los seres humanos (Wolton, 2006).

La comunicación en el foro no se reduce al desarrollo de las habilidades técnicas para manejar la herramienta. No es suficiente que los mensajes y las informaciones circulen con rapidez: su función primordial es el enriquecimiento de cada uno compartiendo las visiones de los otros, con una actitud auténticamente democrática. Aceptar al otro y defender la propia identidad.

A menudo se entiende algo distinto de lo que el emisor dice o desearía que se comprendiera. El receptor en línea recibe el mensaje y su libertad consiste en, precisamente, aceptar, repensar, negociar ese mensaje. Esto es parte de la compleja realidad de la comunicación y la razón de sus desfases incesantes (Wolton, 2006). El receptor nunca es pasivo, interpreta desde su individualidad los mensajes que recibe, por lo tanto actúa. A menudo ocurre que no se expresa directamente. Esto no debería hacer suponer al emisor que la conversación está finalizada. Tendrá que volver a interactuar con él para darle realmente contenido a esta comunicación.

Al foro hay que concebirlo como un lugar de encuentro pedagógico y de acción pedagógica en términos de socialización en valores democráticos, a decir de Bridges (1988), para desarrollar una cultura moral en la discusión grupal. Esto implica promover un “clima áulico” que aliente y apoye la razonabilidad, la solidaridad, el sosiego, la veracidad, la libertad de participar, la igualdad y el respeto mutuo. Cuando se participa en el foro hay que desplegar lo que Burbules (1993) denomina las virtudes comunicativas, o sea las disposiciones y prácticas que contribuyen a mantener buenas relaciones comunicativas, como ser la tolerancia, la paciencia, la disposición a recibir críticas, la apertura para reconocer el propio error, la capacidad para entender al otro con cuidado y atención. El diálogo se empobrece si no surgen visiones encontradas, cuestionamientos o desacuerdos. Pero cuestionamientos o desacuerdos sin compromiso personal con el otro harán que el proceso comunicativo se interrumpa (Burbules, 1993).

### 3. ANALISIS DE LAS INTERACCIONES EN LOS FOROS ESTUDIADOS

La investigación se realizó en nueve foros de discusión de cinco cursos diferentes, involucrando a siete docentes pertenecientes a tres instituciones distintas dedicadas a la formación docente a nivel de postgrado, dos ubicadas en la República Argentina y la otra en la República Oriental del Uruguay. Se optó por seleccionar a estas tres unidades académicas en virtud de que en ellas se vienen desarrollando desde hace varios años actividades de formación en modalidad a distancia, con tres propuestas de cursos bien diferentes. Los docentes que participaron en el estudio tienen una vasta experiencia en prácticas de enseñanza en esta modalidad. Los foros estudiados corresponden a cursos con matrícula (cursos reglados) por lo tanto en ellos participaron únicamente los alumnos inscriptos. Las propuestas curriculares de las tres instituciones que participan en este estudio promueven la participación de los estudiantes en los foros, pero no existe una obligación impuesta para que publiquen mensajes.

Previo al análisis de los mensajes publicados en los foros por docentes y estudiantes, se establecieron cuáles eran las dimensiones comunicacionales relevantes a utilizar en el estudio y que fueran coherentes con el marco teórico presentado en el capítulo anterior.

#### 3.1. Las dimensiones comunicacionales en los mensajes de los docentes

A continuación presentamos las dimensiones comunicacionales que pautaron el análisis de los mensajes publicados por los docentes.

**a) Reparadores.** Refieren a los mensajes en donde el docente trabaja el error desde una concepción piagetiana del aprendizaje, en el supuesto de que contribuye a desarrollar el conocimiento en la medida que el estudiante tenga conciencia de sus errores en el proceso interpretativo.

**b) Conceptuales.** Mensajes en los cuales el docente incorpora a la discusión elementos del plano conceptual. Inscribe cuestiones teóricas, refiere e introduce elementos de la bibliografía recomendada.

**c) Reflexivos.** Aluden a mensajes que contienen una reflexión interesante o profunda pero en la cual no se incorporan elementos del marco teórico.

**d) De andamiaje.** Refieren a los mensajes en donde el docente cuestiona o interpela, busca andamiar la construcción de conocimientos en una visión vygostkiana para construir y profundizar los conceptos teóricos.

**e) Socioemocionales.** Mensajes que tienen la finalidad de contener emocionalmente al alumno, lo alientan, lo animan, lo motivan, le da acogida para que se sienta acompañado en el proceso de aprendizaje. Con un lenguaje cálido, generan empatía y colaboran con la formación de un buen clima en el espacio virtual de socialización.

**f) Orientadores.** Mensajes que publica el docente con la intencionalidad de orientar y encauzar la discusión.

**g) Sociocognitivos.** Intervención del docente destinado a animar la participación. Promueve la presencia activa de los estudiantes, los integra al grupo y fomenta la incorporación de elementos teóricos en las reflexiones.

**h) Laterales.** Mensajes que contienen cuestiones o comentarios laterales, que no tienen que ver con el desarrollo del tema o con la resolución de la actividad planteada. Aparecen saludos, agradecimientos o comentarios sobre asuntos operativos u organizativos del curso o del uso de las herramientas tecnológicas.

### 3.2. Las dimensiones comunicacionales en los mensajes de los estudiantes

Los mensajes de los alumnos que participaron en los foros se analizaron en base a las siguientes dimensiones comunicacionales.

a) **Autoexperienciales.** Refieren a mensajes que contienen relatos de experiencias personales o refieren a situaciones vivenciales. No incorporan reflexiones enriquecidas con la teoría sino que se ubican solamente en el plano de la experiencia personal.

b) **Experienciales.** Mensajes que relacionan con las experiencias de otros, tampoco incorporan reflexiones enriquecidas.

c) **Reflexivos.** Aluden a mensajes que contienen reflexiones interesantes o profundas pero en los cuales no se incorporan elementos del marco teórico.

d) **Interrogativos.** Denotan una reflexión que lleva al estudiante a interrogarse, a plantear dudas sobre aspectos de la temática del curso.

e) **Significativos.** Construyen conceptos, crean, innovan, incorporan teoría a sus reflexiones. Incorporan reflexiones profundas con elaboraciones teóricas enriquecidas.

f) **Laterales.** Mensajes que contienen cuestiones o comentarios laterales, que no tienen que ver con el desarrollo del tema o con la resolución de la actividad planteada. Aparecen saludos, agradecimientos, consultas sobre asuntos operativos u organizativos del curso o sobre aspectos tecnológicos.

## 4. DESCUBRIMIENTOS Y HALLAZGOS

Esta investigación realiza una mirada sobre los foros de discusión desde la perspectiva de las buenas prácticas de enseñanza en entornos no presenciales. La tarea de indagación está centrada en obtener algunos hallazgos o descubrimientos y en la construcción de categorías teóricas, las cuales responden a nuestro enfoque como investigador, con vigilancia epistemológica y bagaje de conocimiento teórico, pero con un sentido interpretativo propio, como afirma Sautu (2003), miramos lo que somos capaces de ver, construimos evidencia empírica a partir del marco teórico que nos impregna, ideas y conceptos que subyacen en nuestra mente.



## **a) El foro en relación con la institución**

### **Los foros transparentan al docente. La propuesta institucional no limita sus prácticas de enseñanza**

Cuando se analizan las propuestas de enseñanza de los docentes, existe a priori la idea que ellas responden a se ven fuertemente enmarcadas por el proyecto institucional. Los foros estudiados en esta investigación pertenecen a tres instituciones con diferentes propuestas de trabajo ¿hay por lo tanto tres estilos distintos de proyectos de enseñanza?, ¿los docentes de un mismo centro se ubican en una misma categoría o son capaces de trasvasar el proyecto institucional? Las observaciones del trabajo de campo indican que esta idea previa no se confirma. Por el contrario, encontramos que los docentes asumen roles bien diferentes a pesar de estar bajo un mismo marco de referencia. Mientras unos ocupan la posición de contertulios con intervenciones que hacen desde el lugar de un participante más en una tertulia temática, sin una actitud decidida para imprimirle rumbo al debate, sin incorporar teoría a las reflexiones y sin provocar en los demás participantes reflexiones enriquecidas incluyendo contribuciones referidas a la bibliografía recomendada, otros, trabajando en un curso igualmente estructurado en la misma Institución, asumen un papel protagónico, con una forma de conducción y comunicación estratégicamente elaborada, la que hemos denominado “docentes al rescate” ya que a partir de los mensajes publicados por los alumnos, rescatan y recuperan algún elemento novedoso para usarlo como trampolín, mediante una pregunta sagaz, para que los materiales de estudio sean revisitados con el fin de desentrañar las respuestas y clarificar los conceptos. Orientan, animan, provocan la participación de los estudiantes, proponen líneas de debate, desarrollan teoría y explicitan posiciones teóricas personales, todo lo que incita a una discusión fermental y profunda. La misma institución, el mismo formato de curso, propuestas de enseñanza bien diferentes. Objetivos y formas de trabajar diferentes provocan distintas respuestas de los estudiantes.

Algunos docentes tienen una participación muy activa, son locuaces e histriónicos. Provocan, a partir de las vivencias personales, la lectura de la bibliografía que consideran básica para adentrarse al conocimiento de la materia. Otros en cambio, denotan como preocupación central mantener la dirección de las discusiones con el fin de construir conocimiento a partir de la contención emocional. Imprimen al diálogo mucha calidez, generando en los alumnos beatitud en el espacio virtual, facilitando la socialización de las vivencias personales, para que a partir de ellas reflexionen e incorporen teoría.

En las mismas Instituciones, bajo una misma propuesta, se observan estilos de conducción de los foros bien diferentes. Las prácticas de enseñanza trascienden lo institucional para adquirir la impronta que cada docente le da de acuerdo a sus características personales y a su historia de formación profesional.

## **b) El foro con un sentido pedagógico**

### **Los foros como herramientas para la construcción de conocimiento**

Los objetivos de los foros pueden ser muy diversos. Encontramos los foros de intercambio social, comúnmente denominados cafés, en los cuales se consolidan las relaciones interpersonales, clave para generar un buen ambiente de trabajo colaborativo. Existen también los foros de novedades en donde se intercambian noticias e informaciones respecto a los cursos. Identificamos los foros centrados en la contención emocional del alumno, en donde básicamente se intercambian experiencias y vivencias personales, procurando mantener motivado al alumno evitando su aislamiento y el sentimiento de soledad, factores que frecuentemente terminan provocando abandono de los cursos. Pero también existen los foros focalizados en la construcción de conocimiento es el caso del primero de los foros estudiados. En él se observa que prácticamente

la mitad de los mensajes enviados por los alumnos incorporan teoría a sus reflexiones. Este foro está dirigido por un docente que, a partir de las actividades propuestas, promueve la lectura de la bibliografía recomendada para el curso, generando un intenso intercambio de mensajes con contenidos profundos y reflexiones teóricas. El diálogo generado en el foro, a partir de una propuesta didáctica apropiada, contribuye con la construcción del conocimiento. Una situación similar se observa en los foros dirigidos por los dos últimos docentes estudiados. Éstos utilizan una estrategia de intervención con clara intencionalidad de provocar un intercambio relevante. La mayoría de las intervenciones contienen reflexiones enriquecidas. Los alumnos innovan, investigan, incorporan teoría.

El análisis de los datos recabados en la investigación permite afirmar que los participantes tienden a elaborar conceptos cuando el docente imprime una acción decidida en este sentido. El papel del docente es clave: una conducción que enfatiza la construcción del conocimiento estimula intercambios significativos. Una buena propuesta de enseñanza puede provocar, a través de los intercambios que se producen en el foro, reflexiones enriquecidas y construcción de conocimiento.

### **c) Contener**

#### **El primer paso para provocar participación**

El primer paso es la contención. Esto es lo que hacen los profesores que logran mayor interactividad y más profundidad en las discusiones que tienen lugar en sus foros. Responden a los mensajes de los alumnos en forma rápida, a manera de devolución y para sostenerlos emocionalmente. Procuran crear un ambiente cálido y propicio para el intercambio y el aprendizaje. Se presentan en el foro como conductores del proceso de enseñanza, no como expertos en contenidos con los cuales sólo se puede interactuar si se posee mucha información o conocimiento del tema en cuestión. En general estos docentes proponen una actividad que moviliza el campo emocional de los estudiantes, partiendo de la narración o evocación de experiencias biográficas con el fin de que sean socializadas en el grupo. Se ofrece a los estudiantes un diseño cercano, propio, abordable, no de una altura intelectual para la cual, en una primera etapa, aún no están preparados. Este es el modo de interactuar de cuatro de los siete docentes estudiados cuyos foros fueron los más ricos en cuanto a participación y niveles de discusión.

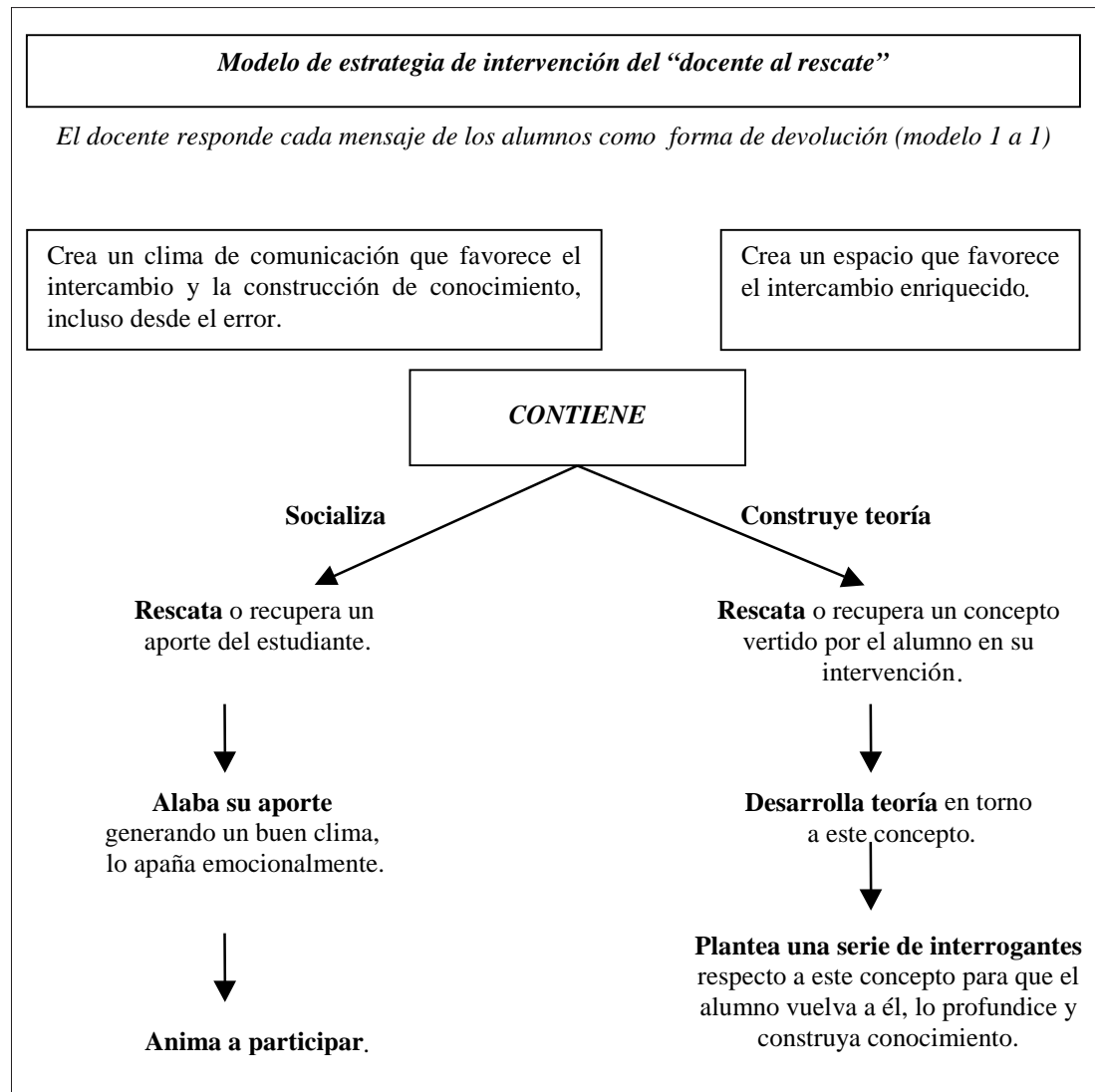
### **d) Docentes al rescate**

#### **Una estrategia para la construcción del conocimiento**

Hemos denominado “docente al rescate” al modelo de intervención que fue implementado por dos de los docentes estudiados. A modo de contención, el docente interviene en el foro ante cada mensaje publicado por los alumnos. Los mensajes de los docentes son iniciados con unas primeras líneas orientadas a crear un clima cálido de comunicación que favorece el intercambio y la construcción de conocimiento, incluso desde el error. En la segunda parte de estos mensajes se observa que con clara intencionalidad de generar intercambios teóricos profundos, recuperan o “rescatan” conceptos vertidos por los alumnos. A partir de ellos, animan a continuar participando en el foro o desarrollan teoría para finalizar con el planteo de interrogantes para que los alumnos vuelvan a reflexionar sobre ellos, los profundicen y de este modo construyan conocimiento.

Como una estrategia cuidadosamente elaborada, “docente al rescate” se convierte en una propuesta de intervención en donde el docente resguarda al alumno, elogiándolo, subrayando el valor de su participación, constituyendo de este modo una fuerte tarea de contención. Luego recupera de los mensajes publicados algún elemento interesante, novedoso, que permita abrir

una línea de análisis donde se lo enmarca en el campo teórico para finalizar con una pregunta o una serie de interrogantes que obligan a los alumnos a acudir a las lecturas recomendadas para construir los conceptos.



**e) El modelo “1 a 1”.**

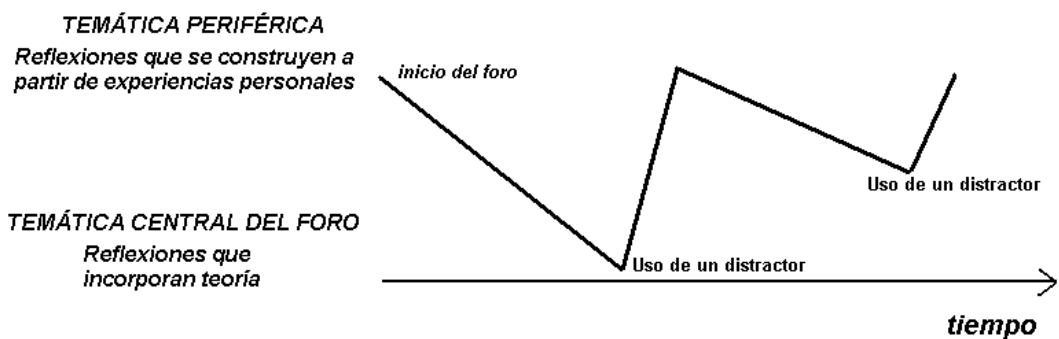
**Provocando participación en el foro**

No todos los docentes lo emplean, pero quienes lo hacen provocan una gran participación de los alumnos en el foro. El modelo “1 a 1” refiere a que el docente publica un mensaje a modo de devolución, ante cada una de las intervenciones de los alumnos. Una intervención de un alumno implica una intervención del docente. Los alumnos se sienten contenidos emocionalmente, sienten que el docente está atento a sus intervenciones, interesado en ellos y en el curso. Esto disminuye el sentimiento de aislamiento que muchos alumnos experimentan al participar en cursos no presenciales. Esta estrategia de intervención exige al docente una activa participación, una dedicación extrema durante el tiempo que está abierto el foro. Los datos que surgen en nuestra investigación muestran que los foros con más participación son aquellos en los que el docente interviene en un modelo “1 a 1”. Las observaciones de nuestro trabajo son similares a las que aportan otras investigaciones (Garrison y Anderson, 2003; Barberà, 2004; Ehuleche, 2007); la frecuencia de las interacciones de los docentes constituye uno de los componentes de mayor significatividad en la dinámica interactiva de un grupo virtual. Las intervenciones de los alumnos aumentan conforme la presencia del docente es más intensa. Una intervención intensa del docente provoca que los alumnos se involucren y se comprometan más con los cursos.

**f) Los distractores que disgregan**

**Recursos que provocan efectos distintos en espacios diferentes**

El uso de los distractores es una práctica habitual que los docentes utilizan en forma casi natural en sus clases presenciales. Se emplea para reducir las tensiones cuando el desarrollo teórico ha alcanzado niveles de saturación o cuando las relaciones interpersonales llegan a umbrales de conflicto. El docente, mediante una ocurrencia, un chiste o un comentario lateral, distrae a sus interlocutores, bajando tensiones, para luego, con otra intervención oportuna, pasado un tiempo prudencial y en el momento adecuado, recuperar la atención, retornando a las actividades de clase. Cuando este recurso se aplica en un diálogo con formato no presencial, no siempre provoca el efecto esperado. Al colocar un distractor en el foro, la conversación se puede disgregar de tal forma que sea muy difícil volver a retomar la discusión en el nivel de profundidad anterior. El hecho de que la comunicación sea asincrónica, impide que el docente pueda controlar el factor tiempo, ya que el tiempo de cada participante en el foro es diferente. Esto constituye un obstáculo real para que el docente recupere fácilmente el control del debate y pueda reanudar la actividad de enseñanza. Esto se observó claramente en el primero de los foros estudiados.



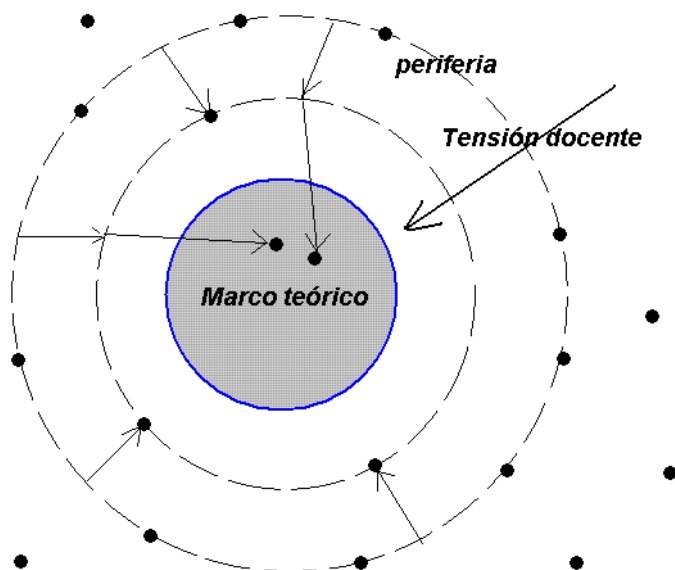
El gráfico muestra cómo la discusión del primer foro estudiado pasa lentamente del plano de las experiencias personales a reflexiones que incorporan teoría. Este estadio parece ser muy inestable ya que basta una pequeña disgresión para que rápidamente se vuelva al estado inicial. Con gran esfuerzo el docente logra que la discusión retorne al plano teórico pero no se alcanza la profundidad anterior. Finalmente y en forma precipitada, a partir del uso de un segundo distractor, se vuelve al plano de las reflexiones personales y superficiales sin el correlato teórico.

## g) El abordaje del núcleo temático del curso

### Un modelo sobre la profundidad de las participaciones

Los alumnos alcanzan niveles muy diferentes en relación a la profundidad de sus reflexiones y a la proximidad del núcleo temático del curso. Conforme se desarrolla el foro, con intervenciones oportunas del docente algunos alumnos van adentrándose en una trama conceptual, logrando superar las primeras etapas de intervenciones anecdóticas o emotivas, hasta alcanzar otras de contenidos más profundos.

La siguiente figura ilustra el modelo sobre la profundidad de las reflexiones en las intervenciones de los alumnos en el primer foro estudiado.



Las líneas alternadas representan estadios de profundidad que van de los más periféricos a los más nucleares. En el centro se encuentra el tema del curso en su dimensión conceptual con su marco teórico correspondiente. Los puntos indican dónde se encuentran las intervenciones de los alumnos respecto al núcleo teórico del curso. El modelo muestra que varios alumnos permanecen estáticos en niveles de discusión periféricos. Unos más cercanos, otros más distantes del núcleo temático, pero todos ellos sin ingresar a él. Otro conjunto de alumnos en cambio logra un acercamiento relativo a las cuestiones teóricas debido a la tensión con el aprendizaje provocado por el empuje del docente. Son unos pocos los alumnos que ingresan realmente al corazón de la temática del curso. Los puntos aislados fuera del núcleo y de la periferia corresponden a alumnos cuyas participaciones son comentarios laterales y sin contenido o a quienes se mantiene fuera del debate con una participación observante.

## 5. CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS TEÓRICAS

### 5.1. Las categorías de los foros

En primer lugar presentamos la categorización que realizamos sobre los foros según el propósito que los docentes persiguen con ellos. Según esta dimensión de análisis, reconocemos tres categorías de foros, a saber:

#### a) Foros de contención

Varios son los formatos que tienen los foros de contención. Son muy habituales los foros de intercambio socializador, denominados “foros café” o “cafetería” en donde tienen lugar charlas de temas generales sin abordar aspectos curriculares. Tienen como objetivo aportar a la construcción social del grupo virtual. Por otro lado están los foros “novedades” en donde se intercambian informaciones y noticias sobre los cursos, una forma de acercar la institución al estudiante a modo de ofrecer un espacio para intercambiar y consultar cuestiones de orden administrativo u organizativo. Estos foros no son parte del desarrollo curricular. Existen otros foros que sí forman parte del curso y que están destinados a la contención. En estos foros se busca principalmente alentar la participación de los alumnos concomitantemente con el desarrollo temático, generando un ámbito de intercambio llano y honesto. Se trabaja en la contención de los alumnos, desde lo emocional a partir de actividades propuestas que evocan experiencias personales, convirtiéndose el foro en un espacio virtual de socialización.

El propósito del docente al animar un foro con estas características es el de dar acogida al estudiante para que se sienta acompañado en el proceso de aprendizaje en la modalidad a distancia, un formato que al estudiante, por lo menos en un principio, puede resultarle ajeno y provocarle un sentimiento de estar distante y aislado de sus profesores y compañeros. Aquí el docente está más preocupado porque los alumnos tengan presencia, manifiesten adhesión al curso y logren involucrarse con el mismo que por el desarrollo del conocimiento. En estos foros el docente trabaja desde el campo emocional, partiendo de las experiencias personales, reflexionando sobre ellas y analizando sus impactos a nivel personal.

#### b) Foros de andamiaje

En estos foros el docente busca andamiar la construcción de conocimientos en una visión vigotskiana para construir y profundizar los conceptos teóricos. Procura que los alumnos entren en contacto con las fuentes bibliográficas e intercambien conceptos abordados en ellas. El accionar docente está sostenido por el modelo socioconstructivista del aprendizaje: la interacción enriquecida en estos contextos virtuales permite la construcción de significados compartidos, explícitos, estructurados y complejos. Mediante el diálogo educativo, se emprende el trabajo sobre los conocimientos previos o concepciones alternativas, buscando sortear las tensiones

dadas por los conflictos sociocognitivos para que los estudiantes aprendan en una comunidad virtual. Se pretende que sean capaces de atribuir significados a los conceptos y de construir en colectivo las representaciones mentales. En este marco, la construcción del conocimiento supone un proceso de elaboración de sentidos, estableciendo relaciones entre los mismos a modo de un mapa conceptual.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya poseen y al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia propia o las experiencias de los otros. Desde esta mirada sociocultural, la educación es un proceso de andamiaje en la construcción del conocimiento, siendo el lenguaje la principal herramienta en dicho proceso. La metáfora del andamiaje describe el papel que juega el docente en el proceso de enseñanza. Así como los andamios en una construcción constituyen el soporte que marca la dirección y la forma que adoptará el futuro edificio, así también los docentes elaboran estrategias como soportes que configuran el desarrollo cognitivo. Los andamios son necesarios y transitorios, como la ayuda que presta el docente, y se van retirando progresivamente a medida que la estructura del edificio se va construyendo y a medida que los estudiantes van adquiriendo una pericia y una autonomía mayores en la realización de una actividad (Coll y Solé, 2001). Esta propuesta se enmarca en la noción de “zona de desarrollo próximo” introducido por Vygotsky (1979) puesto que con los “andamios cognitivos” se pretende que los alumnos desarrollen las funciones superiores de la cognición.

### **c) Foros para la resolución de actividades**

Es frecuente centrar la actividad del foro en la resolución de una tarea, ya sean reflexiones acerca de una lectura sugerida, la elaboración de un pequeño ensayo sobre el tema en cuestión, o la resolución de un problema o de un caso hipotético. Mediante estas tareas abiertas y relevantes, se pretende activar en los estudiantes tanto sus conocimientos previos y sus procesos cognitivos como la organización y elaboración de las estructuras conceptuales. El alumno desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje, al cual se lo concibe como un proceso de reconstrucción en el que el sujeto organiza la trama conceptual. Se suscita en el foro un diálogo en torno a los hallazgos o a las dificultades que expresan los estudiantes. El docente trabaja el error en una concepción piagetiana del aprendizaje.

Esta propuesta pedagógica parte de la concepción de que el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de una actividad que pone en movimiento los instrumentos intelectuales que posee, es decir, las estructuras operatorias de su pensamiento. En este proceso de construcción del conocimiento, la teoría piagetiana asigna un papel significativo al error que el estudiante comete en su interpretación de la realidad. No son considerados como fallas, sino pasos necesarios del proceso constructivo. Se contribuirá a desarrollar el conocimiento en la medida en que el estudiante tenga conciencia de los errores en el proceso interpretativo.

## **5.2. Las categorías de los docentes en los foros**

Se ha observado que los docentes asumen distintos roles cuando moderan los foros de debate. Aquí presentamos una segunda categorización en la cual la dimensión de análisis es el rol que asumen los docentes en los foros. A partir del análisis de las conductas y los comportamientos que los docentes ponen en juego en la conducción y en la presencia en los foros, construimos cuatro categorías, a saber:

### **a) El docente contenedor**

Es un docente que participa en el foro con el objetivo central de contener emocionalmente al alumno en un modelo de intervención que hemos denominado “1 a 1”. El docente responde a cada uno de los mensajes publicados por los alumnos. Esto anima a los estudiantes porque se sienten escuchados (leídos), acompañados, provocando mayor adherencia y participación en el foro. Plantea actividades que procuran, más que desarrollar teoría, narrar, describir o evocar experiencias personales relativas a situaciones de aprendizajes o de enseñanzas. Convierten al foro en un espacio virtual de socialización donde se ponen en juego los factores emocionales y afectivos. Con este papel, el “docente contenedor” logra desarrollar adecuadamente las etapas iniciales del proceso centradas en la opinión y la descripción de experiencias personales, pero sin duda, a medida que avanza el desarrollo del curso, es conveniente adoptar otros roles para favorecer estadios de discusión más profundos.

### **b) El docente faro**

Otros docentes asumen un papel más protagónico en la construcción del conocimiento. Procuran incidir directamente en el rumbo que toman las discusiones del foro. Intentan provocar discusiones profundas y reflexiones enriquecidas. Hemos denominado a los docentes de esta categoría “docentes faro” puesto que iluminan la dirección del camino, dan señales luminosas que muestran el rumbo para la exploración teórica. No dan un mapa del camino a recorrer ni disponen de un canal boyado con señales luminosas a ambos costados. Marcan la trayectoria del camino a recorrer en un mar libre. Mediante sus intervenciones, ponen énfasis en la construcción del conocimiento, no centran su accionar en socializar ni en contener, sino en teorizar. Dejan transcurrir la discusión para intervenir cuando pueden abrir nuevas líneas de discusión o nuevos enfoques, incorporando al debate nuevos elementos de análisis ampliando la perspectiva teórica. En varias oportunidades ponen en relieve en la conversación un tema que, si bien fue mencionado por los alumnos, no fue suficientemente profundizado, o su análisis fue limitado o empobrecido. Conducen con decisión las líneas de discusión del debate, desarrollan teoría y explicitan su posición teórica. Estamos frente a docentes activos y protagonistas que con sus rayos de luz, tal cual un faro, marcan la dirección a transitar en el debate del foro.

### **c) El docente contertulio**

Se ha observado que otros docentes participan en los foros a nivel de comunidad, con participaciones que se pueden confundir perfectamente con las que hacen los estudiantes. Sus mensajes, como lo hacen la mayoría de los alumnos, incluyen relatos de experiencias personales o reflexiones que no incorporan teoría. Tampoco inciden para que las intervenciones contengan contribuciones referidas al marco teórico o reflexiones sobre lecturas de la bibliografía recomendada para el curso. Son docentes que carecen de una actitud decidida para imprimirle rumbo al debate del foro. Los hemos denominado “contertulios” ya que, salvo cuando agregan consignas de trabajo o animan a participar a otros estudiantes, sus intervenciones se hacen desde el lugar de un participante más en una tertulia temática. Como unos contertulios más, acompañan la discusión que tiene lugar en el foro pero no lo conducen.

### **d) El docente tutela**

Otra de las formas de intervención de los docentes es la que hemos denominado “docente tutela”. Ésta se caracteriza por tener al docente en una actitud de vigilancia epistemológica, con poca presencia activa en el foro. Estos docentes sólo intervienen con el propósito orientar la discusión y trabajar el error. Sus intervenciones en el foro son relativamente escasas y puntuales, mantienen una actitud expectante sin intervenir mientras se producen los intercambios entre los alumnos. Los pocos mensajes publicados por ellos están focalizados en la orientación de la



discusión con la intencionalidad de provocar reflexiones profundas. Cuestionan, interpelan y reorientan a los estudiantes procurando intervenciones de mayor profundidad. No intervienen cada vez que lo hacen los estudiantes. No buscan contener a los alumnos. Focalizan su accionar en vigilancia del proceso de construcción del conocimiento y en el trabajo del error, en una concepción piagetiana del aprendizaje.

El “docente tutela” está presente, pero deja transcurrir la conversación al ritmo natural que le imprimen las características del grupo en cuestión. No influye en forma directa sobre la dinámica comunicacional. Si el grupo es naturalmente participativo se verán publicados muchos mensajes; si no lo es, el diálogo podrá resultar exiguo y poco productivo. En nuestra investigación, el tercer docente estudiado asumió en sus dos foros el rol de “tutela”. En el primero de ellos, los estudiantes participaron activamente publicando un promedio de tres mensajes cada uno. A este foro lo podemos catalogar de dinámico; en cambio, en el segundo, la participación de los mismos alumnos, realizando otra actividad, decayó abruptamente a menos de la mitad. El docente no intervino en este sentido, dejó que el diálogo transcurriera a su ritmo natural.

## 6. CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación está centrado en reconocer buenas prácticas de enseñanza mediadas por la tecnología. Describe cómo enseñan los docentes en los foros en cursos que se desarrollan en modalidad a distancia, cuáles son sus propuestas de intervención y cómo éstas inciden para que los intercambios sean favorecedores de procesos reflexivos enriquecidos. En el capítulo anterior hemos descrito los descubrimientos y hallazgos que hemos alcanzado. Nuestra reflexión final nos lleva a pensar en los límites y riesgos que conllevan estas buenas prácticas de enseñanza que por sí mismas y en un justo equilibrio son muy potentes, pero si se conducen con demasiado énfasis en uno u otro sentido, pueden derivar en situaciones de enseñanza no favorecedoras de procesos comprensivos.

Incorporamos una nueva perspectiva al análisis haciendo crecer y disminuir, llevando al límite, las variables que definen a cada una de las categorías de los docentes. Consideramos que estas categorías son importantes en sí mismas en tanto tienen un fuerte poder explicativo. Conociendo sus límites éstas se potencian.

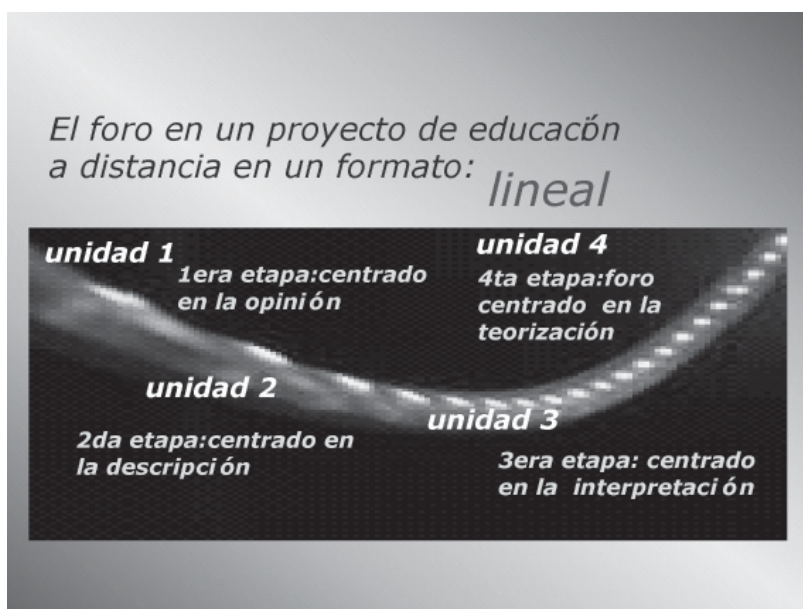
El “docente faro”, como lo hemos descrito anteriormente, se caracteriza por asumir un papel protagónico en el foro provocando discusiones profundas que contribuyen a la construcción del conocimiento. Su papel es el de iluminar la dirección del camino, dar señales luminosas que muestren el rumbo para la exploración teórica. Marca la trayectoria a recorrer en un mar libre para evitar naufragios. Pero si ese protagonismo aumenta a un extremo, deja de ser un rayo de luz que traza una dirección para convertirse en un canal boyado con luces a ambos lados, permitiendo desplazar la nave sólo por el camino señalizado. En este límite el docente asume prácticas convencionales, convirtiéndose en un profesor dirigista que no da lugar a la actividad creadora e innovadora y que no promociona el desarrollo de nuevas ideas. Si por el contrario el “docente faro” abandona su rol protagónico y se recuesta en el otro extremo, en lugar de dirigir el foro, pasa a integrarlo como un “contertulio”: sus intervenciones serán desde el lugar de un participante más en una tertulia temática, como un integrante de la comunidad que acompaña la discusión pero que no la conduce.

El “docente contenedor” trabaja en la contención emocional de los alumnos, colabora en la construcción de espacio virtual de socialización dándole acogida al estudiante para que se sienta acompañado en el proceso de aprendizaje. Está más preocupado porque los alumnos tengan presencia, que manifiesten adhesión al curso y logren involucrarse, que por el desarrollo mismo del conocimiento. Pero, si sólo se trabaja en los componentes socioemocionales y se deja de

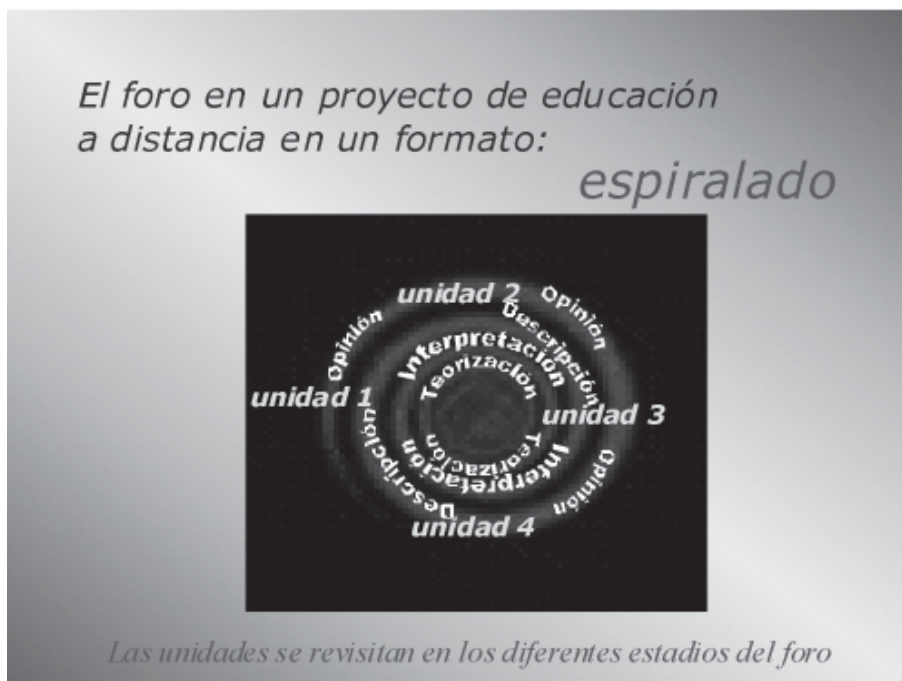
lado completamente los aspectos conceptuales, el debate del foro se puede transformar en una buena charla de café. Si por el contrario se ignoran los aspectos de contención, si el docente se presenta en el foro como un experto de altura intelectual inalcanzable con el cual sólo se puede interactuar una vez que se posea mucha información o conocimiento del tema en cuestión, lo más probable es que se quede solo. De darse esta situación, la comunicación seguramente quedará interrumpida, y en el foro prácticamente no se producirá interacción.

La principal característica del “docente tutela” es la de adoptar una actitud vigilante, con poca presencia activa, interviniendo fundamentalmente para trabajar el error utilizando una cuidadosa elección entre el uso del foro público y el correo electrónico privado para señalar cuestiones a reconstruir. El riesgo de una actitud extrema en el tratamiento del error consiste en estructurar las construcciones teóricas cayendo en una postura prescriptiva tal cual hace un chef cuando instruye en la aplicación de una receta culinaria. Si nos trasladamos al otro extremo, estaríamos en la presencia de un docente que por no asumir el riesgo de generar un conflicto con el alumno, no trabaja el error, no colaborando con su proceso de construcción del conocimiento. En el foro se hallarían conceptos correctos junto a los incorrectos, lo bueno y lo malo juntos, como el blanco y negro que conforman el pavimento de una catedral renacentista.

Desde otro ángulo del análisis, encontramos que todos los foros estudiados responden a propuestas de educación a distancia que se inscribe en un formato lineal. Los intercambios que se producen en el foro pasan por distintas etapas conforme avanza el desarrollo de las unidades del curso. Reconocemos que se transcurre por cuatro estadios: 1) foro centrado en la opinión, 2) foro centrado en la descripción de experiencias personales, 3) foro centrado en la interpretación y 4) foro centrado en la teorización. Sucede que por la dinámica comunicacional, el primer foro del curso se inscribe con el abordaje de la primera unidad, los intercambios que tienen lugar se centran en opiniones personales ya que recién se está iniciando el proceso de socialización por lo que los aspectos conceptuales quedan en un segundo plano. A medida que avanza el curso con el tratamiento de las siguientes unidades, la profundización de los intercambios pasa desde la reflexión de las experiencias personales a la interpretación y el abordaje teórico. Recién se comienza a teorizar en las últimas unidades. Cabe preguntarse qué sucede con la profundización de los contenidos teóricos de las primeras unidades.



Esto conduce a pensar en la posibilidad de instrumentar otro formato para los cursos a distancia. Una configuración del tipo espiralado podría favorecer la construcción de los conocimientos en todas las unidades ya que permitiría el abordaje de cada una de ellas en estadios diferentes, conforme se desarrolla el curso. Cada unidad se revisita con un grado diferente de profundización ya que simultáneamente con el avance del curso, la construcción de red social permite desarrollar intercambios con grados mayores de teorización. A pesar de que este tipo de propuesta implica ajustar los tiempos asignados a los cursos, seguramente este formato colaborará con un mayor aprovechamiento en lo que a la construcción del conocimiento se refiere.



En la misma línea de pensamiento de Donald L. Finkel (2008), sostenemos que la potencia de las buenas prácticas de enseñanza, ya sean presenciales o a distancia, radica en lo que se es y en lo que se hace (más allá de lo que se dice en la clase convencional o se escribe en el foro). Cuando se pretende ayudar a que un grupo de alumnos y alumnas se interesen por el conocimiento, para que lo amen y lo utilicen de manera honesta, la actitud del profesor, el trato, la preparación, la sensibilidad, la dedicación, la escucha, la observación, son formas de enseñanza no menos explícitas que la palabra (o la escritura de mensajes). “Es decir, que no sólo se da clase cuando se explica en voz alta la materia. Y sobre todo cuando se convierte la enseñanza en un proceso mediante el cual lo que está escrito en los papeles del profesor pasa a los papeles del alumno sin pasar por la cabeza de ninguno de los dos” (Santos Guerra, 2007). La dimensión moral del docente tiene que ser central en su práctica. Esto constituye una clave en la intervención docente en el foro.

## BIBLIOGRAFÍA

AROLDI, P. et al. **Conocer con los nuevos media**. En: BETTETINI, G. y COLOMBO, F. 1995. *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós. pp. 177-226.

AUSUBEL, D. et al. 1987. **Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognitivo**. México: Trillas.

BARBERÁ, E. 2004. **La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje**. Barcelona: Paidós.

BETTETINI, G. y COLOMBO, F. 1995. **Las nuevas tecnologías de la comunicación**. Barcelona: Paidós.

BRIDGES, D. 1988. **Education, democracy and discussion**. Nueva York: *University Press of America*.

BRUNER, J. 1984. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza

BRUNER, J. 1988. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Ediciones Morata.

BRUNER, J. 1997. **La educación, puerta de la Cultura**. Madrid: Visor.

BURBULES, N. 1993. **El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica**. Buenos Aires: Amorrortu.

BURBULES, N. y CALLISTER, T. 2001. **Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información**. Barcelona: Granica.

BUCKINGHAM, D. 2008. **Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital**. Buenos Aires: Manantial.

CASTELLS, M. 1996. **La Sociedad Red, La Era de la Información**. [online] [citado 7 setiembre 2008]. Disponible en internet: [http://es.wikipedia.org/wiki/Manuel\\_Castells](http://es.wikipedia.org/wiki/Manuel_Castells)

CASTELLS, M. 1998. **Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa**. En: Revista electrónica La Factoría.(7). [online] [citado 7 setiembre 2008]. Disponible en internet: <<http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7.htm>>

COLL, C. y SOLÉ, I. **Enseñar y aprender en el contexto del aula**. En: COLL, C. et al. 2001. *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 357-386.

COLOMBO, F. **La comunicación sintética**. En: BETTETINI, G. y COLOMBO, F. 1995. *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós. pp. 236-257.

CROOK, Ch. 1999. **Ordenadores y aprendizaje colaborativo**. Madrid: Morata

CUBAN, L. 2001. **Oversold and underused: Computer in the classroom**. Nueva York: Teachers College Press.

DÍAZ, E. 2005. **Posmodernidad**. Buenos Aires: Editorial Biblos.

DOMÍNGUEZ, D. et al. **Metodología para el análisis didáctico de foros virtuales**. Edutec '04: Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano. Barcelona. Noviembre de 2004. [online] [citado 10 diciembre 2007]. Disponible en internet: <<http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/46.pdf>>

EHULETCHE, A. 2007. **Ajustes pedagógicos en entornos virtuales: los procesos colaborativos**. [online] [citado 8 abril 2009]. Disponible en internet: <<http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/148.doc>>

EISNER, E. 2002. **La escuela que necesitamos: ensayos personales**. Buenos Aires: Amorrortu.

- FERNÁNDEZ, L. 1998. **El análisis de lo institucional en la escuela**. Buenos Aires: Paidós.
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. 1999. **Enfoques de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.
- FINKEL, D. 2008. **Dar clase con la boca cerrada**. Valencia: Universidad de Valencia.
- FLATE, M. 1995. **Moderating Educational Computer Conferences**. [online] [citado 10 diciembre 2007]. Disponible en internet: <<http://www.emoderators.com/moderators/morten.html>>
- GARRISON, R. y ANDERSON, T. 2003. **Community of inquiry model**. [online] [citado 8 abril 2009]. Disponible en internet: <[http://edutechwiki.unige.ch/en/Community\\_of\\_inquiry\\_model](http://edutechwiki.unige.ch/en/Community_of_inquiry_model)>
- GREGORI, A. **Estrategias para mejorar la participación: Dinámica en foros de discusión**. [online] [citado 10 diciembre 2007]. Disponible en internet: <<http://www.elearningworkshops.com/modules.php?name=News&file=article&sid=224>>
- GROS, B. 2006. **El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje**. [online] [citado 10 diciembre 2007]. Disponible en internet: <<http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf>>
- ICAZA, J. 1999. **Estrategias didácticas en grupos de diálogo electrónico**. [online] [citado 10 diciembre 2007]. Disponible en internet: <<http://copernico.mty.itesm.mx/~jicaza/papers/intercambio99v2w.htm>>
- JACKSON, P. 1999. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Amorrortu.
- JACKSON, P. 2002. **Prácticas de la enseñanza**. Buenos Aires: Amorrortu.
- JACKSON, P. 2003. **La vida moral en la escuela**. Buenos Aires: Amorrortu.
- JONASSEN, D. **El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje**. En: REIGELUTH, C. 2000. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana. pp. 225-249.
- LITWIN, E. 2001. **Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad**. [online] [citado 7 setiembre 2008]. Disponible en internet: <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp>
- LITWIN, E. 2003. **La educación a distancia**. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. 2005. **Tecnologías educativas en tiempos de Internet**. Buenos Aires: Amorrortu.
- MANSUR, A. **La gestión en la educación a distancia: nuevas propuestas, nuevos interrogantes**. En: LITWIN, E. 2000. *De las tradiciones a la virtualidad. La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 53-72.
- MANSUR, A. **Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase**. En: LITWIN, E. 2005. *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 129-154.
- MARCELO, C. et al. **Análisis del discurso y comunicación asincrónica: un sistema de análisis**. Edutec '01: Congreso Internacional de Tecnologías, Educación y Desarrollo sostenible. Murcia 2001. [online] [citado 10 diciembre 2007]. Disponible en internet: <<http://www.uib.es/depart/gte/edutec/edutec01/edutec/comunic/EXP11.html>>
- MEYER, R. E. **Diseño educativo para un aprendizaje constructivista**. En: REIGELUTH, Ch. 2000. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Santillana. pp. 153-172.
- MIRANDA, A. et al. 2007. **Patrones de análisis de las interacciones en línea desde la perspectiva de la actividad**. [online] [citado 22 noviembre 2007]. Disponible en internet: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2284802>>
- NUNBERG, G. 1998. **El futuro del libro**. Barcelona: Paidós.

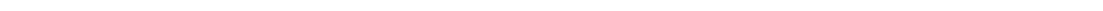
- ORELLANA, D y SÁNCHEZ, M. 2005. **Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa.** [online] [citado 22 noviembre 2007]. Disponible en internet: <[http://www.um.es/depmide/RIE/contenido/24-1\\_10.html](http://www.um.es/depmide/RIE/contenido/24-1_10.html)>
- PALINCSAR, A.S. *The role of dialogue in providing scaffolding instruction.* En: Education Psychologist. 1986. (21). pp. 73-98.
- PIAGET, J. 1975. **Problemas de Psicología Genética.** Barcelona: Ariel.
- RESNICK, L. y KLOPFER, L. 1989. **Curriculum y cognición.** Buenos Aires: Aique.
- ROMAÑÁ, T. 2007. **Evaluar el trabajo con foros electrónicos: propuesta de un sistema.** [online] [citado 22 noviembre 2007]. Disponible en internet: <<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/romana.html>>
- SALOMON, G. PERKINS, D. y GLOBERSON, T. **Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes.** En: Comunicación, lenguaje y educación. 1992. (13). pp.6-22.
- SANTOS GUERRA, M. 2007. **Dar clase con la boca cerrada.** [online] [citado 8 abril 2009]. Disponible en internet: <<http://blog.laopiniondemalaga.es/eladarve/2007/04/12/dar-clase-con-la-boca-cerrada/>>
- SAUTU, R. 2003. **Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.** Buenos Aires: Lumière.
- VYGOTSKY, L. 1979. **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: La Pléyade.
- VYGOTSKY, L. 1988. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Grijalbo.
- VITTADINI, N. **Comunicar con los nuevos media.** En: BETTETINI, G. y COLOMBO, F. 1995. *Las nuevas tecnologías de la comunicación.* Barcelona: Paidós. pp. 103-171.
- WENGER, E. 2001. **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.** Barcelona: Paidós.
- WOLTON, D. 2000. **Internet ¿Y después?.** Barcelona: Editorial Gedisa.
- WOLTON, D. 2006. **Salvemos la comunicación.** Barcelona: Editorial Gedisa.

<sup>1</sup> Este trabajo de investigación constituyó la Tesis presentada para la obtención del Master en Educación en la Universidad ORT Uruguay. Como tutora de Tesis participó la Dra. Edith Litwin.

<sup>2</sup> En esta investigación los foros de discusión son cerrados, o sea pertenecientes a cursos en los que participan solamente los alumnos inscriptos en ellos, por lo que no se deben considerar foros de discusión abiertos como son las listas de distribución o grupos de discusión abiertos.

\* El artículo se enmarca en la tesis de maestría del autor, dirigida por la Dra. Edith Litwin. Año 2009.

\*\* *Master en Educación abierta y a distancia, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Master en Educación, Universidad ORT. Profesor de Física, Instituto de Profesores Artigas. Director, Enseñanza Secundaria, IUDEP. Coordinador de Cursos a Distancia, Instituto de Educación.*



# El acontecer en el Aula Tecnológica y el aprendizaje de los alumnos\*

Griselda Constantino\*\*

## ABSTRACT

*The Technical and Professional Education Council of Uruguay (also known as Work University) offers the graduates from all the primary schools of the country the possibility of attending the "Ciclo Básico Tecnológico" (Technological Basic Cycle). Besides the traditional subjects this cycle includes the technological learning through a subject called "Área Tecnológica" (Technological Area), with the elaboration of projects that are developed throughout the year.*

*This research aims at achieving a throughout understanding of the Aula Tecnológica as well as its possible influences on good learning-strategies. From a qualitative-interpretative approach, it enquires into the relationship between teacher and student, the syllabus proposal, the learning methods, the didactic resources, and the physical space where everything takes place. In this case in particular, at the Escuela Técnica de Colonia del Sacramento (Technical School at Colonia del Sacramento).*

*As a conclusion, the technological area is seen as a bridge between theory and practice, where 'learning-by-doing' is what leads the work.*

## RESUMEN.

El Consejo de Educación Técnico Profesional ofrece a los alumnos egresados de las escuelas de nuestro país, la posibilidad de ingresar a una propuesta de estudio en el Ciclo Básico Tecnológico, que incluye además de las asignaturas tradicionales el componente tecnológico, a través de un espacio denominado Aula Tecnológica con la elaboración de proyectos que se llevan a cabo durante el año lectivo.

En este trabajo de investigación se intenta entender el Aula Tecnológica en todo su acontecer, y sus posibles influencias en buenas estrategias de aprendizaje. Se indaga desde un enfoque cualitativo-interpretativo especialmente la relación docente-alumno, la propuesta programática ofrecida, sus métodos de enseñanza, los dispositivos didácticos y el espacio físico en el que todo ello transcurre, inmerso en este caso particular en la Escuela Técnica de Colonia del Sacramento.

Se concluye en que el aula tecnológica se reconoce como un lugar de puente entre la teoría y la práctica en la cual es el aprender haciendo el que guía el trabajo.

## 1. El aula tecnológica: su forma de trabajo y su vinculación con el aprendizaje de los alumnos

La presente investigación ha tenido como objeto las estrategias de enseñanza que introducen los docentes en el aula tecnológica de la Escuela Técnica y su vinculación con el aprendizaje de los alumnos.

Nos ha interesado conocer de qué forma las estrategias de enseñanza de los docentes del aula tecnológica potencian la relación docente-alumno y cómo intervienen para lograr un buen aprendizaje en los alumnos. En este sentido algunas de las preguntas que han orientado el



proceso de investigación son: ¿qué métodos utilizados favorecen el buen aprendizaje en la educación tecnológica?, ¿qué concepciones de tecnología tienen los docentes del área tecnológica de la Escuela Técnica de Colonia?, ¿qué acciones didácticas o pedagógicas se llevan adelante en el aula tecnológica para que los alumnos logren un buen aprendizaje?

El objetivo que ha guiado la investigación ha sido el de reconocer las estrategias de enseñanza de los docentes del aula tecnológica e indagar si potencian los aprendizajes de los alumnos.

Nos hemos propuesto además:

- Reconocer las estrategias de trabajo utilizadas en el aula.
- Identificar las formas de intervención docente y su relación con los aprendizajes.
- Describir la organización y utilización del espacio físico del aula tecnológica.
- Analizar las metodologías y dispositivos y construir categorías que permitan entrecruzar la enseñanza de la tecnología y el aprendizaje en el contexto del aula tecnológica.

El trabajo de investigación ha apuntado, por tanto, a comprender las relaciones entre las estrategias de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes en el aula tecnológica.

Siendo el aula tecnológica el elemento que distingue la propuesta educativa de las Escuelas Técnicas en el ciclo básico es que nos ha interesado conocerla en relación con los aprendizajes logrados por los alumnos.

Desde que egresé del instituto de formación he tenido la oportunidad de trabajar como docente en diferentes Escuelas Técnicas del departamento, y así he podido acercarme a la propuesta que plantea el aula tecnológica, y me ha parecido pertinente y relevante profundizar en las estrategias y el tipo de conocimiento que se genera desde el aula tecnológica, motivo por el cual me he embarcado en esta investigación.

Ha sido mi interés indagar sobre la forma en que es concebida la tecnología desde este espacio educativo, para analizar a la luz del marco referencial que le da origen a la propuesta programática, el planteo educativo que allí se realiza. Como es de esperar hay algunos supuestos que han sido parte de la investigación. Entre ellos el supuesto de que el desarrollo de un país no está condicionado por sus recursos naturales, sino por la capacidad de transformarlos en bienes de alto valor agregado en la cadena productiva, y es justamente el aporte tecnológico quien lo hace posible.

La ciencia y la tecnología se han incorporado a todos los aspectos de la vida del hombre, y por eso la necesidad de brindar educación tecnológica acorde a los tiempos que corren, desde un enfoque transversal, porque los conocimientos tecnológicos están condicionados históricamente y socialmente y también ellos condicionan la vida del hombre.

Se pretende enfocar la enseñanza de la tecnología como un saber práctico en relación con los conocimientos teóricos, y que además puedan aplicarse en la producción de bienes y servicios para solucionar problemas o responder a necesidades humanas.

El aula tecnológica se concibe como un salón-taller, que tiene las dimensiones, características, comodidades y herramientas propias de un taller, pero que también cuenta con un pizarrón y un escritorio para los docentes.

Los alumnos trabajan en mesas con los compañeros de su equipo de pares cuya integración se organiza al comienzo del año lectivo y disponen de taburetes para sentarse. Son los propios alumnos además los encargados de preocuparse por el orden y la prolijidad del salón-taller.

La metodología que se emplea es la resolución de problemas a través de la realización de un proyecto tecnológico, definido en la fundamentación del plan vigente y cuya última modificación corresponde al año 2007, con las ideas que se presentan a continuación aunque no en forma textual, pero que hacen referencia a los proyectos tecnológicos como el proceso y el producto resultante que tienen como objetivo la creación, modificación y/o concreción de un producto, o la organización/o planificación de un proceso.

En las diferentes fases del proyecto tecnológico, hay que tener en cuenta todos los factores que pueden condicionar o incidir en el producto, los cuales pueden ser técnicos, tecnológicos, socioculturales o económicos.

En este sentido el trabajo de tesis me ha permitido, de alguna manera, resignificar mi propia mirada sobre las formas del enseñar y del aprender en el contexto del aula tecnológica y revisar mis propios supuestos desde una mirada analítica y teórica.

## **2. UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA: EL CLIMA DE TRABAJO EN EL AULA TECNOLÓGICA**

Las encuestas han dado cuenta de diferentes modos en que los estudiantes encuentran placentero el trabajo en el aula tecnológica. Por un lado, por la modalidad de taller y de producción; por una mirada docente atenta que otorga valor al trabajo del alumno y fortalece su sentido de agencia (Bruner, 1997).

Desde una interpretación cualitativa y según la mirada analítica sobre los datos, hemos reconocido que los alumnos manifiestan su agrado por trabajar en el aula tecnológica, prefiriéndolo como espacio físico para realizar sus tareas más que el salón que sigue respondiendo al modelo vareliano, organizado con bancos uniformemente dispuestos, por los cuales el alumno tiene como línea de horizonte la nuca de su compañero y le dificulta la movilidad, el trabajo en equipo y el intercambio, tan oportunos para favorecer los procesos de aprendizaje.

En la modalidad de trabajo del aula tecnológica uno de los aspectos bien interesantes a señalar es que los docentes trabajan en equipo, constituyen una pareja pedagógica ya que dos docentes son los encargados del grupo, trabajan en simultáneo, e incluso según pudimos saber por el relato realizado por el coordinador cuando el plan se creó en el año 1997, estaba previsto que los equipos de trabajo fueran de tres docentes que pertenecieran a diferentes áreas, para de esta manera complementarse en el trabajo, para que existiera más amplitud y oportunidades diversas para los alumnos en el momento de elegir su proyecto o señalar sus centros de interés, y que pudieran contar con el asesoramiento y la guía necesaria para llevarlos adelante de la mejor forma posible. Si bien hoy esto no es así, se ha desvirtuado el espíritu que el plan tenía en este aspecto para responder a necesidades laborales, dejando que los docentes opten por la escuela o los grupos en los que les queda mejor trabajar sin que se constituya en impedimento el que dos docentes pertenezcan a la misma área.

De todas maneras, en el caso de la escuela en que se realiza la investigación, la pareja pedagógica cumple con esta característica de ser un docente egresado de la escuela de mecánica y el otro de la de carpintería. Al respecto éste último nos decía; *“trabajamos en simultáneo los dos docentes sí, porque como tenemos distintos perfiles -el perfil mío es de base de carpintería y el otro compañero que trabaja conmigo es mecánico-, se combinan y vamos manejando los temas según nuestra especialidad”.* (1)

Resulta significativo que en el aula tecnológica trabajen dos docentes juntos a cargo del mismo grupo conformando una pareja pedagógica que comparte objetivos, planificaciones, modalidades

de trabajo, acuerdos áulicos, pero este aspecto sólo es mencionado en contadas ocasiones por los alumnos.

Una primera interpretación podría dar cuenta de que el trabajo en pareja pedagógica muestra mayor atención, mayor contención. No obstante, no es apreciado así por los alumnos, o quizás el hecho se ha naturalizado e incorporado al ritual áulico del taller. En este sentido, disiente la mirada desde los docentes con las apreciaciones de los estudiantes.

El hecho anteriormente mencionado se corrobora con la observación de clase ya que uno de los docentes permanece sentado en su escritorio la mayor parte del tiempo, por lo que tal vez los alumnos no aprecien sus aportes académicos o sus intervenciones en la construcción del conocimiento.

El docente que ocupa el cargo de coordinador del aula tecnológica desde el año 1997 al momento de realizarse la investigación cuenta con una experiencia de 11 años y además, 24 años de experiencia como maestro técnico, efectivo, grado 7, factores que nos indican muy importantes insumos vivenciales. También recibió formación específica para trabajar según la modalidad que plantea el aula tecnológica durante 6 años en la capital del país, favoreciendo así la diversidad de miradas y enfoques, entre los docentes del aula tecnológica.

Es interesante señalar que muchas veces sucede que el espíritu, la intención que fue puesta en la elaboración de los programas, básicamente en su fundamentación, no se materializa en el acto educativo una vez que la propuesta es llevada adelante por el docente.

La modalidad de trabajo en pareja pedagógica en un aula con las características que hemos señalado constituyen el aula tecnológica, tiene las siguientes virtudes: atención más personalizada, protección frente a diversos peligros propios del uso de herramientas que se utilizan; atención inmediata a los emergentes que puedan llevar a perder el trabajo de todo el equipo por una inexactitud de centímetros, especificidad en la orientación del proyecto teniendo en cuenta que ambos docentes pertenecen a diversas áreas, amplitud en el planteo teórico y práctico del problema, considerando esta diferente especificidad que aporta al enriquecimiento del proyecto en su conjunto, respuesta más rápida y eficaz del docente a cada equipo.

Los alumnos trabajan en grupos sentados alrededor de diferentes mesas distribuidas en el taller, debiendo el docente sólo en casos excepcionales cambiar los integrantes, después de haber sido invitados a pensar que "cuando el río esta picado, no hay que abandonar el bote sino remar juntos para llegar a la orilla" (metáfora utilizada por uno de los docentes observados y entrevistados).

Se desprende de las encuestas e incluso de las entrevistas realizadas a los alumnos, el gusto por el trabajo en modalidad de proyecto, al punto tal que utilizan la palabra proyecto para referirse no sólo a la forma de trabajo empleada en el aula tecnológica sino también, la que constituye la actividad que más les gusta realizar, sin precisar un momento específico del trayecto que involucra trabajar con dicha modalidad, sino como si en sí mismo el proyecto fuese una actividad de aula.

Esta idea se refuerza con lo expresado por los alumnos al decir no recordar o no ser conscientes de haber trabajado antes, desde la escuela, con el método de proyectos que, sabido es, quizás no con la formalidad que se usa en el aula tecnológica, pero si es usado fundamentalmente en ciencias en la escuela primaria.

En síntesis, reconocemos que se han naturalizado ciertas prácticas y modos de trabajo. Esta naturalización, no obstante, no obstruye la manifestación del placer por estos modos de abordaje en el aula.

### 3. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en la lógica cualitativa en tanto el objeto consiste en reconocer determinadas prácticas en contexto e interpretarlas a la luz de desarrollos teóricos derivados de la didáctica, el campo de la tecnología educativa y la psicología.

La investigación cualitativa tal como lo expresa el autor Eisner (1998) influye en los hechos cotidianos de la vida diaria. El pensamiento cualitativo.... *"se extiende por nuestros juicios diarios y proporciona las bases para nuestras investigaciones más importantes"...*(2) porque desde el nacimiento y a lo largo de nuestra vida le asignamos cualidades y aun antes las experimentamos a través de los sentidos, para luego establecer categorías.

En este caso se conocerán los dispositivos didácticos, las intervenciones docentes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula tecnológica, para desde el reconocimiento de su metodología y estrategias comprender el aprendizaje que los alumnos logran, y su aplicación a situaciones nuevas e incluso en otras áreas o ámbitos de trabajo.

Se trata de ahondar en el uso del espacio educativo que denominamos aula tecnológica, en vista a comprender las prácticas educativas y a poder pensar en mejores aprendizajes potenciados por los docentes del aula tecnológica.

Según lo planteado por Salkind en "Métodos de Investigación", es de tipo no experimental, descriptiva, porque reseña características de un fenómeno existente, no de un único caso sino del alumnado de un grupo perteneciente al Ciclo Básico Tecnológico de la Escuela Técnica de Colonia, considerado en el aula tecnológica.

El docente en ese "rol extendido" que ha asumido en las últimas décadas, además de contener, formar, facilitar, también constantemente es un explorador en búsqueda de los aspectos que a simple vista se presentan solapados, escurridizos, escondidos, y que pudieran informarnos sobre lo que a nuestro alumno le ocurre, sobre lo que necesita, sobre su "situación real".

No debemos olvidar que los significados se construyen; que tienen que ver con los métodos que usamos para llegar a ese caudal informativo, y que son miradas de un hecho o asunto pero que también hay otras igualmente válidas.

Para intervenir en las situaciones de aprendizaje que se producen en un espacio áulico, necesitamos saber sobre su contexto, su historia, sus cualidades, características del todo (el espacio) y de cada uno de los participantes, porque este conocimiento nos ayudará a interpretar los datos. Sin duda algo de esto intentamos los docentes cada año al comenzar el año lectivo elaborando fichas personales, participando de la reunión de antecedentes, acercándonos al equipo multidisciplinario en el caso de que nuestra institución educativa lo tenga, y es en este sentido, que en esta investigación se conocerá el acontecer en el aula tecnológica en relación con las propuestas programáticas, los métodos utilizados, los dispositivos didácticos, la relación docente-alumno, las características áulicas, los instrumentos de trabajo, el aprendizaje de los alumnos, para entender su múltiple influencia.

Algunas otras características de la investigación que se realiza son:

- Seccional en relación con el alcance temporal, o sea un estudio transversal porque se observa y analiza un proceso en un momento determinado (año lectivo 2008).
- De profundidad descriptiva porque da cuenta de las características de los fenómenos, del acontecer, referido a personas en un lugar y un tiempo.
- De utilización de fuentes mixtas primarias y secundarias.

### 4. TÉCNICAS UTILIZADAS

Para esa investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes del aula tecnológica, teniendo en cuenta primero el propósito de la entrevista según las metas del proyecto.

Se elaboraron algunas preguntas estructuradas de antemano y otras surgieron en la propia entrevista, pero teniendo en cuenta que debían ser formuladas desde los aspectos más sencillos

a los más complejos y de forma clara y directa para evitar confusiones. Las entrevistas fueron realizadas en la propia aula tecnológica, ambiente por naturaleza muy cómodo para los docentes y para el Coordinador del Área Tecnológica en horario extraescolar.

También se realizó una encuesta a alumnos de 1er año del Ciclo Básico Tecnológico para conocer la concepción, la idea, la representación del aula tecnológica y su utilidad para ellos mismos y para su aprendizaje, además de las motivaciones que pueda presentar esa modalidad de trabajo. El universo de encuestados comprendió a todos los alumnos de 1er año o sea un total de 120 estudiantes a quienes se les consultó con preguntas o afirmaciones para que seleccionaron la opción que preferían en forma clara y concisa, comenzando con las más generales y luego las más específicas.

Otra de las técnicas utilizadas y de vital importancia, fue la observación de clase no participativa, de la que se hizo un registro escrito pormenorizado y se grabó el audio, para poder describir y comprender al grupo protagonizando sus vivencias en el aula tecnológica.

Eisner (1998) expresa: *“La observación científica consiste en un proceso sistemático, deliberado y selectivo por el cual un investigador obtiene información relativa a una situación o problema; es fundamental en la investigación cualitativa y proporciona una representación de la realidad en la que intervienen la percepción y la interpretación del observador”.* (3)

La metodología implementada en esta investigación incluye la observación de clases en el aula tecnológica, en el taller como lugar de construcción del conocimiento, desde la cooperación, por su formato, por sus características espaciales, por la manera en que está concebido en cada institución educativa.

De la primera observación realizada a una clase del grupo 1º C en el aula tecnológica, se pudieron inferir algunas consideraciones que permitieron clasificar los sucesos que son parte del acontecer de la clase, lo vivido por los diferentes actores del acto educativo, y otros que corresponden a las impresiones y sensaciones percibidas por el observador en una estrategia de observación no participativa.

Una vez realizada la encuesta a la totalidad de los alumnos de 1er y 2do año del ciclo básico tecnológico y comenzando con la tarea de leer las mismas para sistematizar los resultados, se hace evidente la necesidad de repreguntar, de profundizar en algunos aspectos que de acuerdo a las características de la técnica usada (encuesta) resultaba escasa la información y seguramente muy pertinente insistir en aspectos claves para la investigación.

Por tal motivo se resuelve agregar entrevistas a 9 alumnos del grupo 1º C al cual acompaño los viernes en sus clases cuando realizo la observación no participativa, entendiendo que el hecho de que los alumnos me vean habitualmente en su salón de clase, que conocen que estoy realizando una investigación y no calificando sus actuaciones, favorecerá para que sus respuestas sean sinceras y claras.

Si bien en lista figuran 24 alumnos, el día que se realiza la entrevista asisten a clase 18 alumnos, por lo cual se opta por entrevistar a 9 de ellos tanto varones como chicas para que sea representado el 50% del grupo asistente a clase. Las entrevistas se realizan en un salón de clase del centro educativo en horario escolar, ingresando los alumnos en tríos para favorecer su desenvolvimiento, para que no se sientan cohibidos sino que cómodamente puedan responder a las preguntas formuladas sobre su trabajo en el aula tecnológica.

La entrevista fue diseñada al estilo semiestructurada, con breves preguntas para no cansar a los alumnos y lograr la mejor actitud y clima de trabajo, lo que se evidenció en su interés en ser entrevistados, incluso algunos de ellos manifestaban lo relevante que era para ellos poder formar parte del trabajo de investigación que se estaba realizando.

---

Cabe señalar que al momento de realizar las entrevistas a los docentes, también se buscó crear el ambiente más cómodo y oportuno, por lo cual uno de los docentes y el coordinador fueron entrevistados en el taller, en la propia aula tecnológica, en su lugar físico de trabajo, y el otro docente en el salón de clase que usaban para las clases teóricas porque los talleres estaban ocupados con clase el día y a la hora previstos para la entrevista.

## 5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En la presente investigación hemos indagado acerca de cómo se aprende en el aula tecnológica. Como toda investigación reconocemos que no hemos acabado las preguntas ni encontrado todas las respuestas, sobre el aprendizaje o acerca de qué estrategias didácticas introducen los docentes para trabajar en dicha aula, pero hemos descrito un escenario en donde se produce el acto educativo con sus singularidades, en un contexto determinado, y podemos hacer algunas precisiones al respecto, como también señalar otros caminos a recorrer, siendo llevados por el deseo de conocer cómo se aprende y cómo se enseña en el aula tecnológica, para lograr una buena enseñanza.

En esta investigación hemos pretendido describir e interpretar los fenómenos educativos con un enfoque holístico y contextualizado, tratando de entender el trabajo del aula tecnológica y su alcance en los procesos constructivos del alumno.

Jackson (2002:34) sostiene que hay muchas maneras de actuar para lograr una buena enseñanza y Litwin (2008:27) señala que los mecanismos por los cuales elegimos una estrategia y descartamos otras para un tema y en un momento determinado, “*siguen siendo una interrogante potente*” (4), porque de esta decisión depende aquello de una buena enseñanza, máxime si tenemos en cuenta que los grupos son heterogéneos y las diferentes situaciones harán que surjan emergentes diversos, no pudiendo sostener una clase en forma idéntica a otra, aunque se utilice la misma planificación de base, aunque se intente aplicar la misma estrategia.

El aula tecnológica se configura como un espacio de aprendizaje que tiene su identidad propia, y dicha identidad se construye en base a ciertas pautas de funcionamiento que le son propias, y que en ciertos casos no conciben con las de la institución educativa que las contiene y de la cual forman parte.

Esta aparente arbitrariedad de actuación en el proceder puede derivar de dos fuertes improntas. Una está relacionada con el hecho de que los docentes y el coordinador son expertos, con varias décadas de desempeño docente y con el absoluto convencimiento de que la forma de trabajo y las estrategias utilizadas son las más convenientes, no sólo para el aula tecnológica, sino incluso debieran ser adoptadas y utilizadas por todos los docentes. La otra, con la fuerza soslayada que le dio origen como escuela para recuperar jóvenes de hábitos inadecuados para la vida social, y reeducarlos en un oficio que los insertara en forma “útil” en esa sociedad a la que pertenecían y que poseía un fuerte espíritu disciplinador.

La estrecha relación, entre la aplicación del método científico para solucionar problemas planteados a los alumnos, contextualización al medio, y fundamentalmente el hacer como camino posible para llegar al aprendizaje significativo, es lo proclamado sin cansancio por los docentes que tienen en alta estima todas las estrategias utilizadas desde el aula tecnológica y desvalorizan el trabajo teórico, lo producido por la mente, por la inmediata asociación a actividades aburridas, monótonas. Parecería que se olvida el placer de la lectura, de la búsqueda y la posibilidad de construir desde lo cognitivo, desde lo teórico, se olvidan las múltiples posibilidades de construir y hacer que no pasan necesariamente por lo manual, que no implican ruido y trabajo en taller, sino que se pueden lograr desde el pensamiento, desde la metacognición.

Hay en el discurso de los docentes del aula tecnológica una fuerte intención de preparar operarios para el mundo del trabajo, aquello de insistir permanentemente en el uso correcto de las herramientas de trabajo, en el orden que implica usarlas y devolverlas al tablero para que todo quede como al comienzo de la clase, la higiene del taller, el colocar los taburetes sobre las mesas al retirarse los alumnos del taller, aunque al ingresar el siguiente grupo, lo primero que harán será volver a bajarlos de las mesas para poder trabajar, pero en esta ceremonia, están fuertemente implícitas las ideas de orden e higiene que se requieren en una fábrica. Se termina el día de aprendizaje cual día de trabajo, y es necesario en un cierre de actividad que no queden puertas abiertas para el otro equipo, cabos sin atar, todo en perfecto orden, y para ello, se destinan diez minutos de clase previo al final para las mencionadas tareas.

Desde las entrevistas se puede apreciar cómo los docentes sienten y piensan que preparan para la vida, lo que le va a ser útil al muchacho cuando egrese, pero cargando a esa palabra "útil" de una conceptualización unida específicamente al mundo del trabajo. Tengamos en cuenta que los docentes referidos han iniciado su labor docente cuando el diseño educativo de la institución tenía como finalidad preparar operarios para un país que intentaba industrializarse para responder a las demandas del mercado mundial (primera mitad del siglo XX), Universidad del Trabajo del Uruguay como reza su nombre.

Hoy, que las Escuelas Técnicas del país han diversificado sus propuestas y contienen también la posibilidad de que el alumno egrese de ciclo básico y continúe sus estudios en bachillerato, y luego acceda a la universidad para hacer una carrera de corte academicista, no debemos olvidar que continúa estando presente el componente técnico, ya que se denominan bachilleratos tecnológicos los ofrecidos por las Escuelas Técnicas y se pretende en cada una de sus orientaciones que el alumno básicamente en 3ero, a la vez de realizar sus estudios, tenga la oportunidad de hacer pasantías en empresas privadas o entes públicos como primera experiencia laboral.

En posteriores trabajos de investigación sería interesante, dándole más tiempo a esta experiencia, indagar sobre las repercusiones que esta estrategia ha tenido en los ámbitos en los cuales se produjo y en el proceso de aprendizaje de los alumnos involucrados. Podríamos suponer que aquello del contrato fundacional que da origen a las instituciones hace nuevas apariciones en cada innovación programática que se produce, no pudiéndonos desprender del matiz que nos dio origen, o no queriendo perder ese matiz porque se considera lo útil y necesario para la formación de nuestros jóvenes, para el país que queremos. Si bien la educación no es la única responsable en la formación del destino de cada país, tiene un aporte fundamental, en tanto y en cuanto, quienes tomarán las decisiones políticas en el futuro, tomando esta palabra en su más amplio sentido, serán algunos de los jóvenes que hoy están siendo formados en algunas de las aulas tecnológicas bajo las premisas educativas que se han considerado en la presente investigación.

Quizá la reflexión que podemos realizar a esta manera de considerar el aprendizaje y la enseñanza, es que existen múltiples maneras de conocer el mundo; el saber se hace y se descubre, las representaciones de lo que nos rodea se construyen y no hay un único camino.

La importancia de este tipo de enseñanza técnica tiene que ver con que no todos seguimos carreras universitarias, pero sí, todos en algún momento de nuestras vidas tendremos que trabajar, ingresar al mercado laboral, sin duda en algún momento de nuestras vidas nos enfrentaremos a un manual de algún artefacto que nos requiera decodificar lenguaje técnico.

En síntesis hemos encontrado que:

- El aula tecnológica se reconoce como un lugar de puente entre la teoría y la práctica en la cual es el aprender haciendo el que guía el trabajo;
- La estrategia de trabajo en modalidad de proyectos acerca al alumno con su docente,

potenciado por la carga horaria de cinco horas semanales destinadas para el trabajo en el aula tecnológica;

- El hecho de trabajar en pareja pedagógica facilita mayores y mejores tiempos para el aprendizaje, en tanto la atención a cada equipo de trabajo puede ser más detenida, pausada;

- Los docentes entienden que la tecnología permite la resolución de problemáticas de la vida cotidiana que se materializan en la concreción de un trabajo, artefacto, y esta idea optimista, de confianza en la tecnología como facilitadora de la vida del hombre, es transmitida constantemente al alumno en forma explícita o implícita;

- El trabajo en equipo, integrado además de forma heterogénea, estimula al alumno a negociar desavenencias y a resolver conflictos de manera pacífica, lo cual es necesario en todos los órdenes de la vida;

- El estilo de trabajo en el aula tecnológica, así como su entorno físico y su mobiliario, favorecen la potenciación de vínculos cooperativos de trabajo entre pares y con el docente que media dichos encuentros;

- Los alumnos encuentran el trabajo en el aula como placentero porque se logra un clima de trabajo muy distendido y porque el centro del curriculum en torno al cual se desarrollan todas las actividades áulicas hace referencia a un problema real, contextualizado, que les plantea el desafío de crear, hacer, para encontrarle una solución factible;

- Los docentes están convencidos de que el método y estrategia de trabajo por ellos utilizados son los únicos válidos y debieran ser utilizados por todos los docentes sin excepción;

- El hacer, como único camino posible para llegar al aprendizaje significativo, es la concepción que se desprende de lo expresado por los docentes;

- Hay en el discurso de los docentes del aula tecnológica, una fuerte intención de preparar operarios para el mundo del trabajo;

- En las entrevistas se puede apreciar cómo los docentes sienten y piensan que desde su lugar preparan para la vida, aportan mucho más que los conocimientos de una asignatura, facilitan las competencias y habilidades necesarias para la vida misma.

## CITAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>1</sup> Entrevista al profesor del aula tecnológica, profesor Washington Alvarez

<sup>2</sup> EISNER, E. 1998. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.** Barcelona: Paidós.

<sup>3</sup> EISNER, E. 1998. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.** Barcelona: Paidós.

<sup>4</sup> LITWIN, Edith. 2008. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.** Buenos Aires: Paidós.

## BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, J. 1997. **La Educación: Puerta de la Cultura.** Madrid: Visor.

BRUNER, J. 1998. **Desarrollo cognitivo y educación.** Madrid: Morata.

BUCKINGHAM, D. 2008. **Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.** Buenos Aires: Manantial.

CARRETERO, M. et al. 1998. **Procesos de enseñanza y aprendizaje.** Madrid: Aique.

CARBONELL, J. 2001. **La aventura de innovar. El cambio en la escuela.** Madrid: Morata.

C.E.T.P. 2007. **Educación y Arte Pedro Figari** Montevideo: Escuela de Artes Gráficas.

CORNU, L. 1999. **La confianza en las relaciones pedagógicas.** Buenos Aires: Novedades Educativas.



- DABAS, E. 1998. **Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas.** Buenos Aires: Nueva Visión.
- DAVINI, M. C. 1996. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía.** Buenos Aires: Paidós.
- DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (coord.). 2000. **Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio.** Barcelona: Octaedro.
- EISNER, E. 1998. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.** Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. 1998. **Cognición y currículum. Una visión nueva.** Buenos Aires: Amorrortu.
- ELLIOT, J. 1993. **El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción.** Madrid: Morata.
- FERNANDEZ, L. 1994. **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.** Buenos Aires: Paidós.
- FERRÉS, J. 2000. **Educación en una cultura del espectáculo** Barcelona: Paidós.
- HANSEN, D. 2001. **Llamados a Enseñar.** Madrid: Idea Books.
- ICART, M. T. 2006. **Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina.** Barcelona: Edición Universitat de Barcelona.
- JACKSON, P. 1999. **Enseñanzas implícitas.** Buenos Aires: Amorrortu.
- KACHINOVSKY, C. 1988. **Observaciones sobre la Inteligencia. Su exploración y revisión crítica.** Montevideo: Roca Viva.
- KINCHELOE, J. 2001. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente.** Barcelona: Octaedro.
- KUHN, TH. 1971. **La Estructura de las Revoluciones Científicas.** México: FCE.
- LISTON, D. 1997. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** 2da. ed. Buenos Aires: Morata.
- LITWIN, E. (comp) 2005. **Tecnologías educativas en tiempos de Internet.** Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. 2008. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.** Buenos Aires: Paidós.
- MARTI, E. 2005. **Desarrollo, cultura y educación.** Buenos Aires: Amorrortu.
- MARTINEZ MONTERO, A. et al. 1967. **Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay.** Montevideo: Escuela de Artes Gráficas.
- MEIRIEU P. 2001. **La opción de educar. Ética y pedagogía.** España: Octaedro.
- MEIRIEU P. 1992. **Aprender, Sí pero ¿cómo?** Barcelona: Octaedro.
- MORIN, E. 2001. **Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro.** Buenos Aires: Nueva Visión.
- PARDINAS, Fe. 1996. **Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.** 36 Ed. Montevideo: Siglo XXI.
- PERKINS, D. 1995. **La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.** Barcelona: Gedisa.
- POZO MUNICIO, J. 1996. **Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje.** Madrid: Alianza.

- POZO, J. 2001. **Humanamente. El mundo, la conciencia y la carne.** Madrid: Morata.
- PRIETO, D. 2005. **La comunicación en la educación.** Buenos Aires: Stella.
- RESNICK, L. 1996. **Curriculum y cognición.** Buenos Aires: Aique.
- REYES ABADIE, W. et al. 2000. **Crónica General del Uruguay.** Montevideo: Banda Oriental.
- SALKIND, N. 1999. **Métodos de Investigación.** 3era ed. México: Pearson Educación.
- SCHVARSTEIN, **FALTA INICIAL** 1991. **Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes.** Buenos Aires: Paidós.
- SIERRA BRAVO, R. 1988. **Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicio.** Madrid: Paraninfo.
- SIERRA BRAVO, R. 1984. **Ciencias Sociales. Epistemología, Lógica y Metodología. Teoría y Ejercicios.** Madrid: Paraninfo.
- STAKE, R. 1998. **Investigación con Estudios de Casos.** Madrid: Morata.
- TORP L. et al. 1998. **El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria.** Buenos Aires: Amorrortu.
- VALLES, M. 1997. **Técnicas Cualitativas de Investigación Social: reflexiones metodológicas y práctica profesional.** Madrid: Síntesis.
- WAINERMAN, C. et al. comp. 1997. **La Trastienda de la Investigación.** Buenos Aires: Lumière.

\* El artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Dra. Carina Lion. Año 2009.

\*\* *Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Educación Media –Especialidad Historia, Instituto Cerp del Suroeste. Docente en Consejo de Educación Técnico Profesional y Consejo de Educación Secundaria.*



# La enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires: tradiciones y perspectivas

Marilina Lipsman\*\*

## ABSTRACT

*The core question of our research has been how, since 1957, the teaching traditions of the School of Pharmacy and Biochemistry of the University of Buenos Aires (Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires-UBA) have been relating to the present practices. In order to understand the complexity of teaching, we had to get to know about the past of the teachers there involved, as well as about the traditions of institutional and disciplinary pedagogical practices in which teachers think and work. From a hermeneutic perspective we understood tradition and innovation as complementary processes. Within the frame of traditions we seek innovation, and in genuinely doing so we regain the best of traditions. Dialogue between traditions and present teaching has allowed us to recognize four perspectives that help us analyze the core question of our work: a) structural changes at the University; b) subjects giving rise to changes; c) the impact of changes within the institutional framework, and; d) the links between teaching and the disciplinary territory.*

## RESUMEN

Cómo se relacionan las tradiciones de enseñanza de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, con las prácticas presentes desde la perspectiva de la buena enseñanza desde 1957 constituyó la pregunta central de nuestro estudio de investigación. Entendimos que para comprender la enseñanza teníamos que sumergirnos en el pasado individual de los profesores y en las tradiciones de las prácticas pedagógicas institucionales y disciplinares donde los docentes piensan y trabajan. Desde una perspectiva hermenéutica comprendimos la tradición y la innovación como procesos complementarios. En el marco de las tradiciones buscamos la opción de innovar y en la innovación genuina recuperamos lo mejor de las tradiciones. A partir del diálogo entre tradición, actualidad y perspectiva en la enseñanza reconocimos cuatro perspectivas que permiten analizar el interrogante central del trabajo: a) los cambios estructurales de la Universidad, b) los sujetos que dan origen a los cambios, c) las repercusiones de los cambios en el marco institucional y d) los vínculos entre el territorio disciplinar y la enseñanza.

## INTRODUCCIÓN

En este proyecto de investigación abordamos ciertos aspectos de las problemáticas de la enseñanza de las Ciencias de la Salud en el nivel superior universitario e indagamos sobre las formas en que las tradiciones pasadas de enseñanza se entrelazan con las prácticas presentes desde la perspectiva de la buena enseñanza.

Para ello, nos propusimos identificar, describir y analizar las tradiciones en la enseñanza, originadas y vividas en el devenir de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires desde su creación en 1957 para vislumbrar qué permanece y qué cambia en el marco de las tradiciones en las propuestas vigentes; comprender e interpretar el sentido que asumen estas tradiciones para las prácticas de enseñanza de la Facultad en la actualidad y

generar dimensiones de análisis que permitan comprender e interpretar las propuestas actuales que recuperen las tradiciones en el marco de la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989; Litwin, 1999).

En este marco nos preguntamos ¿qué es lo que permanece y qué es lo que cambia en el marco de las tradiciones en las buenas propuestas de enseñanza vigentes? ¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre las prácticas de producción del conocimiento, las prácticas profesionales y las prácticas de enseñanza? ¿Qué se enseñaba y cómo se enseñaba en el origen de la Facultad? ¿Qué se enseña y cómo se enseña hoy en el marco de las tradiciones de la Facultad?

### **Acerca de los orígenes de las preguntas de investigación**

La presente investigación surgió en el marco de las tareas de formación docente, asesoramiento pedagógico y, especialmente, tareas de investigación que realizamos en el Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires.

En primer lugar, comenzamos esta investigación a partir de la reformulación -en un proceso dialéctico- de los resultados obtenidos en la investigación sobre las prácticas de enseñanza innovadoras en la facultad<sup>1</sup> que realizamos durante los años 2001 y 2004. En este proyecto buscamos identificar, analizar y comprender las prácticas de enseñanza innovadoras desarrolladas por los docentes de la Facultad.

Allí identificamos que las innovaciones no ocurren con independencia de las prácticas usuales y habituales que se vislumbran a priori como más tradicionales. Las innovaciones aparecen en un relato donde se marca -y a veces opone- “lo nuevo” y “lo viejo”, se relaciona aquello que cambia y aquello que permanece, se entrelaza la tradición, la actualidad y la proyección. Así fue como situamos el foco de la investigación en la contracara de la innovación como espacio de indagación: las tradiciones de la enseñanza y sus perspectivas en la actualidad.

Diversos estudios muestran la relación entre lo nuevo y lo viejo, entre aquello que cambia y aquello que permanece. La originalidad pareciera actuar dentro del marco de la tradición, siendo una tradición totalmente nueva “*uno de los sucesos más improbables*” (Waring en Goodson; 2003).

De esta manera reconocimos lo particular, lo original de las buenas propuestas de clase, que permitieran rastrear aquellas primeras tradiciones que despertaron la preocupación por enseñar aquello que vale la pena ser enseñado.

Nos preguntarnos por la historia de estas prácticas y nos encaminamos al rastreo de las tradiciones y legados en la expresión de las prácticas actuales, no sólo de la enseñanza sino también las relativas a los diversos ámbitos en los que dichas tradiciones toman cuerpo (como las prácticas de la enseñanza, los espacios curriculares (teóricos, trabajos prácticos, residencias, entre otros), los planes de estudio, los espacios físicos de desarrollo de las prácticas (aulas y laboratorios), entre otros).

En esta búsqueda nos ocupamos de analizar cuáles eran las relaciones entre la enseñanza y la investigación dado que reconocíamos que las cátedras en la Facultad tienen un alto nivel de producción científica y esto debía, de alguna manera, estar presente en las prácticas pedagógicas. Indagamos el sentido que adquieren las prácticas de enseñanza en el contexto de las prácticas de producción de conocimientos, de investigación desarrolladas en la Facultad. Por ende, intentamos recuperar este sentido en las prácticas presentes, pero también en las pasadas,

pues cada comunidad elabora en su contexto significados propios que construyen su identidad (Lemke, 1997). Así iniciamos nuestra búsqueda en la perspectiva de la buena enseñanza, dado que nos centramos en aquellas prácticas con fuerza moral y epistemológica, que comprometan a sus docentes en la tarea compleja y gratificante de educar a otros seres humanos (Fenstermacher, 1989).

Siguiendo estos supuestos, los objetivos de la investigación se definieron de la siguiente manera:

- Identificar, describir y analizar las tradiciones en la enseñanza, originadas y vividas en el devenir de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires desde su creación en 1957.
- Reconocer las continuidades y los cambios en el marco de las tradiciones en las propuestas de enseñanza vigentes.
- Comprender e interpretar el sentido que asumen estas tradiciones para las prácticas de enseñanza de la Facultad en la actualidad.
- Generar dimensiones de análisis que permitan comprender e interpretar las propuestas actuales que recuperen las tradiciones en el marco de la buena enseñanza.

### **Consideraciones metodológicas**

Encuadramos este proyecto dentro de un enfoque cualitativo y crítico-interpretativo, por esto la comprensión del problema de estudio se realizó en colaboración con los actores cuyas prácticas se analizaron, se validaron las sucesivas construcciones teóricas con ellos y con especialistas del campo educativo y de las ciencias de la salud.

Adoptamos un punto de vista interpretativo, pues el significado primordial de este enfoque en la investigación sobre la enseñanza se refiere "...a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido" (Ericsson: 1989: 197). Los estudios cualitativos parten de un conjunto menos específico de conceptos y sistemas clasificatorios vinculados a la teoría sustantiva que los elabora y reelabora en el curso de la investigación (Sautu, 2000).

Además, situamos esta investigación en una perspectiva narrativa. La narrativa oral –como la biografía o simplemente el relato cotidiano acerca de uno mismo- sería entonces una presentación más fiel de las experiencias personales que otros modos de expresión. Las historias relatadas permiten apreciar la manera en que los actores piensan la actividad docente y en general, las prácticas pedagógicas. Es necesario trascender los estados psicológicos individuales del docente para preguntarnos cómo surgieron tales estados mentales. "Para entender la docencia, tenemos que sumergirnos en el pasado, y no sólo en el pasado de los docentes individuales sino también en las tradiciones de práctica pedagógica dentro de cuya órbita los maestros piensan y trabajan" (McEwan, 1998).

La hermenéutica, la interpretación de los textos o documentos, de narraciones, de observaciones, nos permitieron encontrar sentidos y construir dimensiones para comprender ciertos aspectos del desarrollo de las prácticas, los acontecimientos, los actores involucrados y ocupados en la enseñanza desde la creación de la facultad hasta la actualidad.

Desde esta perspectiva elaboramos acciones vinculadas a recabar y analizar información de diferentes actores y documentación que dieron cuenta de una mirada histórica de la enseñanza y así poder construir el primer sistema de categorías. Tomamos como fuentes de consulta: documentos producidos por la Facultad: memorias, registros, planes de estudio, recomendaciones y circulares, decisiones del Consejo Directivo de la Facultad, con el fin de profundizar nuestra visión sobre el objeto; trabajos de congresos presentados por docentes de la Facultad; una selección intencional de docentes a observar, registramos por medio de observaciones “sistemáticas amplias” las clases de estos. Asimismo, entrevistamos a los docentes observados (las observaciones fueron no participantes); tomamos entrevistas en profundidad (con su respectivo registro de grabación de audio) a reconocidos docentes de la comunidad académica de la Facultad y escribimos un diario de investigación.

Con un análisis inicial validamos los primeros resultados con los actores de la comunidad académica con los que trabajamos. Más tarde, buscamos la reinterpretación de las primeras categorías desde el reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis, es decir, comenzamos la construcción de un segundo sistema de categorías. Con este segundo sistema, de doble hermenéutica, buscamos validar los resultados con expertos en el campo de la Didáctica del nivel superior y de las ciencias de la salud.

## Avances del proyecto

Al estudiar las tradiciones en la enseñanza en el marco de las prácticas educativas vigentes en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, entendemos por “tradición” una forma de vida, un modo relativamente coherente y unificado de pensar, sentir y actuar dentro de un dominio concreto, en este caso el de la enseñanza. Una tradición tiene una larga y respetable historia, que ha comenzado hace tiempo, siendo más que un argumento intelectual: suscita sentimientos de adhesión y lealtad hacia un determinado punto de vista, implicando además, un compromiso con una serie de prácticas conexas. Plantear el problema en términos de “tradiciones” nos recuerda que ellas tienen una dimensión vivida que las convierte en mucho más que un argumento polémico (Jackson, 2002).

En este proceso hemos reconocido cuatro perspectivas de análisis a partir del diálogo entre la tradición, la innovación o cambio, la actualidad y las perspectivas de la enseñanza. Éstas son:

1. Los cambios estructurales de la Universidad y su vinculación con los cambios en la enseñanza: la universidad de elite y la universidad de masas
2. Los sujetos que dan origen a los cambios: individuos o grupos en las propuestas de enseñanza. Quiénes son los actores protagonistas de los cambios
3. Los cambios en los bordes o en el centro del currículo
4. Los vínculos entre el territorio disciplinar de la Farmacia y la Bioquímica y la enseñanza

### **1. Los cambios estructurales de la Universidad y su vinculación con los cambios en la enseñanza: la universidad de elite y la universidad de masas**

Nuestro primer abordaje del objeto nos llevó a reconocer las tradiciones a partir del cambio profundo que ha sufrido la Universidad en estos últimos cincuenta o sesenta años, esto es, el pasaje de una institución de elite a otra con ciertas características de una organización de masas. Hemos encontrado ciertos datos que nos han permitido hipotetizar que algunas conformaciones de la buena enseñanza en la universidad de elite pueden perder su cualidad de significación y potencial de enseñanza en la universidad de masas, en especial, en aquellos momentos en que, por decisiones políticas, la apertura de la matrícula ha sido abrupta desde la perspectiva de los entrevistados (años 1974 y 1984).

La cantidad de alumnos, para los docentes, fue un problema al que debieron dar respuesta formando criterios personales. Algunos optaron por organizar su cátedra multiplicando las ofertas que ya funcionaban, ampliaron la oferta de horarios teóricos y prácticos de forma tal de mantener la forma de enseñanza que creían valiosa y crearon nuevos espacios de enseñanza y formación:

*“Los sábados de 18 a 22 hs realizaba una clase de repaso, síntesis o resumen de los temas tratados en la semana. A esta clase los alumnos iban por decisión propia”* (Entrevista 1)<sup>2</sup>.

Otros tomaron otras formas de trabajo: *“En la época que tenía 35 no dábamos clases, las clases las daban los alumnos porque venían a discutir las cosas”*.

*...en el 84/85 tuvimos 1200, y aprendimos otra cosa e hicimos otro modelo de enseñanza y dentro de los grupos elegíamos a aquellas personas que tenían mayor interés y con ellos trabajábamos como para mostrarle el laboratorio. ... donde cabían 40 personas de las 1200... que era la falsificación ideológica...”* (Entrevista 2).

La masividad parece enfrentar a los docentes a dilemas éticos, las estructuras organizativas parecen no dar indicios para responder o generar buenas resoluciones para la enseñanza en esas condiciones. Aparecen elecciones o selecciones de grupos que pueden acceder a ciertos tesoros de conocimientos que se ven encarnados en los laboratorios, en los prácticos individuales, en las discusiones sobre el conocimiento con los maestros. De todas maneras parece que el ámbito que más se perjudicó fue el laboratorio: *“Como alumno... vos tenías tu muestra y tenías que informar al final qué catión tenías y si no embocabas el catión te desaprobaban el trabajo práctico por más que tuvieras el escrito previo... así quedaban mesas vacías. Ahora se hace la demostración en los trabajos prácticos. La cuestión es cuando vos trabajás individualmente y tenés tu pipeta y tenés que responder por un resultado, cuando son dos la responsabilidad es compartida, no es lo mismo”* (Entrevista 1).

Otra arista que cambió fue la relación entre profesores y alumnos en calidad de intercambios y encuentros. Con esto no afirmamos que la masividad haya sido la única variable en juego de este cambio.

*“La relación del Profesor con los alumnos se perdió, su función... creo que el profesor tiene que dar una guía que conduzca, tiene que estar con el alumno, tiene que tener contacto con el alumno y eso no ocurre, eso está en manos de JTP”* (Entrevista 3).

Así se marcan puntos nodales de conflicto o tensión: el acceso a las clases teóricas, el trabajo individual de laboratorio y el contacto con los profesores.

## **2. Los sujetos que dan origen a los cambios: individuos o grupos en las propuestas de enseñanza. Quiénes son los actores protagonistas de los cambios**

A partir de las entrevistas realizadas reconocimos por lo menos dos tipos de cambios: los que surgen para resolver los problemas de la enseñanza y atenuar las dificultades planteadas por el devenir de las modificaciones que ha sufrido la Universidad (planteados en el punto anterior) y los que intentan romper con formas existentes aportando una mirada y justificación más amplia que la primera.

Sostenemos que “la innovación implica introducción o incorporación de algo nuevo a una realidad preexistente [donde] aparecen (...) aspectos innovadores de las nuevas propuestas, donde no todo es innovador. Las propuestas pueden ser parcialmente innovadoras cuando se modifican aspectos, instancias o partes del sistema vigente; son parciales cuando no rompen en su totalidad con las tradiciones de sus cátedras, o con el mismo sistema de regulación (...) Son innovadoras con respecto a algo y ese 'algo' refiere a 'algo vigente', 'tradicional', 'clásico', 'viejo' o 'anterior”



(Lipsman, 2002) sin embargo, pueden tener diversas justificaciones y significaciones. Algunas propuestas responden solamente a problemas de comprensión y otras se presentan como impacto en una práctica que ha sido mejorada o se configura como rupturista, en contra de las dinámicas actuales y tradicionales del campo de la enseñanza de FFyB.

Esta reelaboración y distinción del cambio y la innovación nos compelen a profundizar el análisis de las propuestas ubicadas en el segundo sentido presentado, entendiendo como innovación a las propuestas de carácter rupturista.

A partir del análisis del trabajo de campo encontramos cambios en las propuestas de enseñanza presentados como individuales o grupales. Nos preguntamos entonces quiénes son los sujetos de estos cambios y cuáles son las diferencias percibidas entre ellos. Cuando el cambio o la diferencia son buscados por los sujetos a partir de reconocer en lo “ajeno” los rasgos innovadores de otros docentes se ubicó el potencial innovador a partir de la seguridad y basándose en la experticia disciplinar, éste es vivido como un hito personal, individual, como una toma de conciencia singular.

“[Innovás o cambiás cuando] *tenés seguridad con respecto a la disciplina*” (Entrevista 4).

“*Uno tiene muy claro lo disciplinar, por qué aplica ese contenido a la enseñanza*” (Entrevista 5).

“*Uno tiene más armas, uno conoce*” (Entrevista 6).

“*Uno toma conciencia de que existen otras formas de enseñar*” (Entrevista 7).

Aquí la innovación no parece ser un producto de la reflexión y de la acción colaborativa de grupos de docentes, sino un logro estrictamente personal, al que se arriba solo. Podríamos interpretar que, en este caso, se trata de una innovación del autor el cual, a partir de su experticia puede tener movilidad para generar cambios genuinos.

En contrapunto reconocimos las propuestas de innovación llevadas adelante por equipos docentes organizados en el marco de una cátedra o departamento, que refieren a cambios grupales con impacto en diferentes ámbitos de la práctica docente: reuniones grupales, investigación-acción, cambios en las propuestas de enseñanza, cambios en las ofertas educativas de la cátedra, etc. Estos grupos generalmente están compuestos por Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares Docentes.

### **3. Los límites, alcances y repercusiones de los cambios en el marco institucional**

En la tercera línea encontramos como recurrencia el surgimiento de propuestas actuales de cambio sobre aspectos que parecen no estar saldados en la cursada regular. Se producen cambios como complemento de la propuesta pedagógica de la cátedra más que como cambios en el centro del currículo. La innovación parece desarrollarse en espacios complementarios: espacios que acompañan y completan la propuesta de clase, de ejercitación y práctica, de formación tanto de alumnos como de auxiliares docentes jóvenes, de comunicación vía correo electrónico, de discusión sobre publicaciones científicas, entre otros.

En un espacio central, algunos profesores observados señalan que “el origen” de los cambios en la cátedra fueron la preocupación y el deseo de los docentes de su cátedra de mejorar la enseñanza, y éstos se encuentran en el centro del currículo: los trabajos prácticos.

“*La idea fue de los JTP. Los JTP dijeron ¿y si hacemos un trabajo práctico creativo tipo mini beca? Y que los tipos vengan acá y lo trabajen. Y yo les pregunté: ¿ustedes van a asumir la consecuencia de esto, la plata que va a salir, el esfuerzo de ustedes por montar todo eso? ... es el cuarto año en que se hace esto*” (Entrevista 8).

Estos cambios tienen “el espíritu” o parecen retomar lo mejor de las tradiciones o formas de enseñanza de los profesores reconocidos por la comunidad en los años 60:

*“En Química dábamos TP con una característica particular, de laboratorio abierto, no era el trabajo práctico que empieza a las 2 de la tarde y termina a las 3. Le dábamos problemas prácticos, ... teníamos como un especie de becario a los estudiantes y lo reconocen, muchos de ellos” (Entrevista 3).*

En las dos citas marcamos el peso del “nosotros” en el sostén y organización de los trabajos prácticos.

Así entendemos que los límites, alcances y repercusiones de los cambios en el marco institucional quedan enmarcados en las cátedras y a veces en las comisiones, pero que tienen anclaje en las tradiciones o formas de ver el mundo de la formación profesional y científica. Comprendemos que “la independencia relativa de los distintos ámbitos permite introducir innovaciones y cambios en determinados espacios sin que esto implique una modificación del conjunto de la organización. La adaptación localizada implica, en estos términos, también una baja propensión al cambio global, al mismo tiempo que una alta capacidad de sobrevivencia.” (Krotsh, 1994: 109).

#### **4. Los vínculos entre el territorio disciplinar de la Farmacia, la Bioquímica y la enseñanza**

Los cambios y las permanencias de la enseñanza en la Facultad creemos que están relacionados con los cambios y los límites de las disciplinas que se transmiten. Sostenemos, siguiendo las ideas de Becher (2001), que la enseñanza en el ámbito universitario está vinculada a los límites de las disciplinas que se transmiten, *“las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan (...). Las prácticas habituales de una disciplina se correlacionan estrechamente con las características de los dominios de investigación pertinentes”* (Becher, 2001:16). Se establecen vínculos entre lo social y lo cognitivo, *“entre las tribus académicas y los territorios que habitan”* (Becher, 2001: 21). Si bien la investigación de Becher está centrada en el área de investigación y él mismo nota que no ha indagado en el campo de la enseñanza, creemos que podemos utilizar su hipótesis y afirmar que en la enseñanza se reeditan y se ponen en juego las tensiones propias del campo disciplinar, la lucha por la independencia de otras áreas y la búsqueda de una identidad propia.

Desde diversas fuentes empíricas pudimos notar que la bioquímica es una disciplina que en la Argentina delimitó sus fronteras de manera particular en términos profesionales y académicos. En “sólo dos países se dicta como carrera de grado (España, Argentina y algunos países de Latinoamérica)”<sup>3</sup>. En otros territorios es un campo que los químicos, los médicos o los biólogos obtienen con estudios de posgrado. La disciplina es definida por sus miembros como un área que estudia la organización y el funcionamiento de sistemas biológicos, tienen una mirada físico-química biológica sobre la vida.

*“La bioquímica fue formando un cuerpo doctrinario que pronto logró una independencia legítima. Si bien se dan en ella los dictados de la química y de la física, se fue imponiendo el criterio de que los fenómenos biológicos necesitaban un asentamiento en una nueva disciplina que tuvo los ribetes de interdisciplina primero y que luego asegurara su propia identidad (Iovine E, 2000: 11).*

Los límites del área son y fueron objeto de lucha. Afirmamos esto a partir de diferentes documentos que dan cuenta de los debates acerca de la creación de la Facultad y las notas que dan cuenta del rechazo que tuvo durante cuatro años (de 1954 a 1957) la solicitud de independencia de la Escuela de Farmacia y Bioquímica de la Facultad de Ciencias Médicas y su conformación como Facultad. La oposición estaba concentrada en la comunidad académica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la profesional de químicos. Estaban en juego las incumbencias profesionales, se enfrentaban miradas profesionalistas y científicas de la universidad y se discutían los límites de la disciplina y su independencia como tal.

En 1956, frente al renovado pedido de la creación de la Facultad, la Asociación Química Argentina públicamente se opuso a esta solicitud con las siguientes palabras: *“no parece justificado crear una nueva facultad que se especialice en una de las ramas de la química pues la universidad debe ser reestructurada sobre la base de Departamentos o Escuelas, antes que en Facultades en el sentido profesional que tienen en nuestro país”* (Barrios Medina, 2006).

Luego de varios intentos, el lunes 13 de abril de 1957 se reabrió en el Consejo Superior la discusión sobre la creación de la Facultad de Farmacia y Bioquímica. Allí los límites de la disciplina volvieron a ser tema de debate. El representante de Ciencias Exactas y Naturales sostuvo: “tuve algunos puntos de vista que significan reparos a la creación, pero nada más que reparos, y no oposición”. En ese sentido discrepó con la denominación propuesta de Facultad de Farmacia y Bioquímica y afirmó que daría su voto favorable a la creación de la Facultad si se llamara Farmacia, pues Bioquímica daría lugar a interferencias científicas y profesionales con la Facultad de Ciencias en la cual ya existía un doctorado en Bioquímica. El interventor de la Escuela de FyB replicó que esa interferencia no existía pues la bioquímica que “nosotros enseñamos” era la bioquímica humana u hospitalaria o clínica, y que la objeción era improcedente pues el título ya tenía treinta y siete años” (Barrios Medina, 2006).

Estos son debates por los límites de un campo, que tal como se presenta en las notas anteriores, configuraron el área de conocimientos con particularidades regionales (recordemos que en Europa y en países anglosajones, la Bioquímica es una especialización).

En esta discusión también se presenta la supuesta clara delimitación de Farmacia como una disciplina aplicada, con un campo profesional históricamente definido y arraigado a la tradición profesionalista universitaria argentina. La enseñanza de Farmacia se remonta a mediados del 1800: la Escuela de Farmacia fue creada específicamente en 1864. Así planteado parece no haber dudas sobre este campo como área profesional, pero la investigación comienza a tomar importancia a partir de 1920 y, por ende, los límites del campo también se amplían y se interrelacionan con los estudios bioquímicos y clínicos. Marca de esto son los trabajos sobre la historia de la disciplina de Barrios Medina y los documentos realizados por la Facultad en conmemoración de los 40 y 50 aniversarios de la facultad donde se enarbolan las áreas de investigación de Farmacia y de Bioquímica.

Alrededor de la creación de la facultad se generó una lucha por la definición de un campo propio y de una institución que lo cristalizara. Estas luchas no sólo se batieron en términos políticos, sino que se entramaron en las decisiones de macro y micro política de la enseñanza. En términos macro y como hito histórico encontramos el gran cambio de estructura curricular en 1959, y en el ámbito de la didáctica encontramos la preocupación por la especificidad bioquímica y farmacéutica de las ciencias básicas ubicadas como asignaturas en los primeros años de la carrera, la producción de libros específicos para resolver esta preocupación, y el diseño de formas de enseñanza que previeran la formación en la investigación “laboratorio abierto”.

#### 4.1. La definición disciplinar-profesional y los cambios curriculares

La Facultad se creó a fines de la década del cincuenta en un contexto de desarrollo científico-técnico caracterizado por una serie de procesos institucionales que permitieron consolidar en la Argentina a la investigación como profesión. Por una parte se produce un importante movimiento de modernización de las universidades argentinas que se tradujo en una serie de innovaciones tales como la creación de la Universidad Nacional del Sur bajo el modelo departamental, el desarrollo de la autonomía en las universidades nacionales, el aumento significativo de las dedicaciones exclusivas docentes y particularmente en la Universidad de Buenos Aires bajo el rectorado de Risieri Frondizi, la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el de Tecnología Industrial (INTI), entre otros.

Otra impronta de este impulso fue la consolidación de nuevas disciplinas en las Ciencias Sociales, tales como las carreras de Sociología y Psicología que mostraban un clima de renovación bajo las premisas del desarrollismo en materia económica y educativa. En este plano, la educación era parte del plan modernizador que iba a permitir pasar de una sociedad tradicional a una sociedad moderna, tal como lo postulaba el pensamiento de la CEPAL, que bajo el influjo de Raúl Prebisch, permitió dar a la investigación un importante impulso. No debería dejar de mencionarse que en este período se inicia un incremento constante y exponencial de la matrícula universitaria de alumnos universitarios: nuevas carreras, la feminización de la matrícula, el acceso de los sectores medios a la educación universitaria acompañado previamente por el desarrollo de las tasas de escolarización del nivel medio. Hacia 1958, por otra parte, se dicta la denominada Ley Domingorena, que permitió la creación de universidades privadas en el sistema educativo argentino.

En lo que se llamó la “Universidad de oro”, la Facultad de Farmacia y Bioquímica se constituyó como tal, separándose de la Facultad de Ciencias Médicas y enfrentándose a la de Exactas. En ese contexto se brinda un gran apoyo a las investigaciones bioquímicas, y se crean institutos de Conicet.

En 1959 se realizó el cambio de plan de estudios más grande de la institución donde la carrera de Bioquímica dejó de ser una licenciatura que se obtenía luego de obtener el título de Farmacéutico. Se creó un ciclo común y los ciclos superiores de cada carrera. En el ciclo común se brindó mayor importancia a las llamadas ciencias básicas para brindar “fuertes fundamentos” y se organizaron las materias por cuatrimestre.

*“...soy de la segunda camada del régimen cuatrimestral que se inicia en el 59, a los tres años de la creación de la facultad. Antes la carrera se regía por un régimen anual con los cuatro primeros años de Farmacia y los años posteriores para Bioquímica. Es decir, que las carreras no estaban bifurcadas, si vos primero hacías cuatro años de Farmacia, te recibías de Farmacéutico, hacías dos años más y te recibías de Bioquímico.*

*- ¿Sabe por qué se dio este cambio?*

*- Yo pienso que a partir de una preponderancia de la enseñanza de las ciencias básicas porque la idea del plan de estudios del régimen cuatrimestral era tener un ciclo básico, lo que hay es ciclo común, fuerte en materias básicas. Pero, el hecho de tener tres cursos de física, dos cursos de matemática, ya te da la pauta de que había una fuerte preponderancia de materias más bien de las ciencias duras. A partir de este régimen cuatrimestral la carrera se estructura sobre un Ciclo Básico Común a las dos carreras a partir del cual se abren los dos ciclos especializados, el de Farmacia y el de Bioquímica” (Entrevista 1).*

Los fundamentos de estos cambios estaban ligados a la necesidad de desarrollar profesionales con “buenos fundamentos” para la realización de estudios científicos en las dos áreas en que formaba la facultad. Ser referente científico pasó a ser uno de los mandatos del pasaje de escuela a facultad, impronta que se destaca en los documentos para conmemorar los 40 y 50 años de la facultad. Dichos escritos ponen el acento en el desarrollo de la investigación por medio de la creación de institutos de investigación y de cargos con dedicación exclusiva.

*“El Decano Lugones y ese primer Consejo Directivo produjeron trascendentes cambios en la vida académica de la nueva facultad al implantar el régimen cuatrimestral de enseñanza de las materias a partir de 1959, reformulando a su vez el plan de estudios, designando nuevos profesores y favoreciendo la adopción de la dedicación exclusiva por un número importante de profesores y docentes auxiliares. La modalidad resultante del nuevo estilo de vida académica era similar a la de la Facultad de Ciencias Exactas, y favorecería grandemente la investigación científica asociada con el desarrollo académico”<sup>4</sup>.*

La investigación parece erigirse como eje vertebrador de la nueva facultad, del cambio. Es objetivo, es meta. En las memorias las referencias a la enseñanza están en términos de cantidad de profesores y alumnos, pero no se presenta en modo de reflexión o problematización de la enseñanza, cuestión que sí encontramos en las historias de los entrevistados.

## **4.2. Los límites y avances de la disciplina y la enseñanza en el aula**

### **4.2.1. Las “básicas” para los bioquímicos y farmacéuticos**

Sostenemos que la lucha por los límites de las disciplinas atraviesan el campo de la enseñanza en la facultad desde su creación hasta estos días, especialmente en las materias que se dictan en los primeros años de la carrera que tienen como objeto de estudio a las ciencias básicas o puras-duras, según Becher, por ejemplo “matemática”, “química inorgánica”, “física” y que se enfrentan al problema de encontrar una particular configuración para dar cuenta de su especificidad en la formación de farmacéuticos y bioquímicos.

Esto lo afirmamos porque de diversas maneras los entrevistados dieron cuenta de la preocupación que se tiene en la institución sobre el recorte que se realiza de los contenidos, sus alcances y profundidad, la perspectiva epistémica y práctica que se toma en las materias del Ciclo Común. Por ejemplo un profesor emérito, reconocido por la comunidad académica, nos comenta que al asumir la titularidad de la asignatura de matemática en los años 50 reestructuró la materia:

*“Lo primero que hice en matemática fue escribir un libro. Yo me dediqué a hacer esa matemática aplicada y la condensé en ese libro y ese libro tiene un poco más de lo que yo trabajaba en las clases pero no mucho más. ...la enseñanza de la asignatura a mi cargo tiene como base una ejercitación constante como ejemplos y problemas propios de su orientación científica y profesional”* (Entrevista 3).

El problema era pensar la matemática para los farmacéuticos y bioquímicos. Para este entrevistado esta asignatura básica debe cobrar un carácter aplicado, de herramienta. El desafío era encontrar su utilidad y pertinencia, no descontextualizarla de los límites de las disciplinas que se impartían en la facultad.

*“Sin olvidar los conocimientos básicos, en las páginas que siguen hemos mantenido siempre presente la finalidad de quien recibe la enseñanza. Estamos colaborando en la formación de un profesional diestro en el descubrimiento, síntesis y elaboración de las sustancias y productos*

que la medicina utiliza para mantener o devolver la salud al hombre. Este farmacéutico puede, además, orientar sus inquietudes hacia el estudio de la química de la materia viva cuyas alteraciones ayuda a corregir. El bioquímico resultante se halla en el dominio más apasionante de la biología: estudia el funcionamiento de la vida en sus detalles más íntimos” (Paladini, 1955: 7).

En la introducción a su libro de matemática Paladini subraya que los conocimientos básicos están en función de los perfiles profesionales de cada carrera, del estudio y cuidado de la salud y la vida desde una integración propia de la biología y la química.

Esta ocupación de encontrar lo propio a ser enseñado de las “básicas” en el Ciclo Común de las carreras es una tensión que hoy en día encontramos en los relatos de los docentes de la facultad. Los docentes de física hace aproximadamente diez años que discuten e innovan en la enseñanza de esta asignatura para promover el pensamiento, la lógica de investigación y los conocimientos que aporta la física para los farmacéuticos y bioquímicos (Diario de investigación).

Barnett afirma que *"dada la complejidad interna de las distintas disciplinas y funciones que se relacionan entre sí y con la sociedad, se pueden contar diversas historias legítimas entre disciplinas y actividades académicas que están en tensión unas con otras"* (Barnett, 2002: 51). Aquí la tensión aparece en lo que se dispone a ser enseñado en función del avance científico de las disciplinas de origen o básicas y lo distintivo y útil para las áreas profesionales y de conocimientos que se desarrollan en la Facultad.

#### 4.2.2. "Los trabajos prácticos como investigaciones acotadas"

El impulso a la investigación es el elemento común que aparece cuando preguntamos a los entrevistados y a los docentes que observamos -que tuvieron o tienen a su cargo materias del Ciclo Superior- sobre los cambios que generaron en sus cátedras.

Diseñar el espacio de los trabajos prácticos como una investigación acotada o como un espacio abierto donde los tiempos de ejecución y análisis estén marcados por el experimento y no por los requerimientos organizativos de las normativas educativas, parece ser una innovación constante o una tradición que se renueva.

Podemos encontrar que en la cátedra de química biológica, en los años 60, los trabajos prácticos no tenían horario de salida; el Profesor los pensaba como “laboratorio abierto”. *“...en química biológica dábamos Trabajos Prácticos con una característica particular, de laboratorio abierto, no era el Trabajo Práctico que empieza a las 2 de la tarde y termina a las 3. Le dábamos problemas prácticos y el problema práctico no termina cuando termina el horario, termina cuando termina el experimento, entonces le dábamos el laboratorio abierto para que..., es decir teníamos como un especie de becario a los estudiantes y lo reconocen muchos, muchos de ellos. Uno de los alumnos que tuvimos en aquella época, que luego emigró a los EEUU, fue candidato serio al Premio Nobel y ahora lo acabamos de nombrar miembro correspondiente de la Academia Nacional de Medicina”* (Entrevista 3).

En el año 2005 encontramos que la comunidad de la facultad presenta como innovación en la enseñanza que los alumnos elaboren sus propias determinaciones, que puedan diseñar el protocolo, realizarlo, recabar los datos, analizarlos e informarlos, hacer de la cursada un espacio donde el estudiante se proponga un desafío en términos de investigación en el área:

“- ¿Cuántos están cursando?

- Unos 80. La mitad trabaja con una enfermedad no órgano-específica y la otra mitad con un modelo de diabetes y un anticuerpo, anti glutamato decarboxilasa. Los alumnos tienen que elaborar sus propios protocolos. Por supuesto que nosotros ponemos el ojo para que no elijan algo que no tenemos, instrumentos o algo, pero tienen libertad pautada.

... [Hay días específicos de prácticos que] son de actividad experimental, pero tal vez les cae un miércoles, un viernes, están incubando algo y tienen que venir en la mitad de la semana por más que no tengan clases”.

“...Cuatro años atrás lo hacíamos por el método convencional, la guía de TP, hacíamos un simulacro, lo veían 80 tipos, dos o tres trabajaban, los demás miraban, todos pipeteaban, ningún acto creativo. Llegaba la autoevaluación de fin de año, que era anónima, nos ponían: los teóricos lindos”, los trabajos prácticos -(el entrevistado hace una cara que comunica una valoración negativa por parte de los alumnos)- ya sabíamos. Los JTP dijeron ¿y si hacemos un trabajo práctico creativo?, ¿tipo mini beca? Y que los alumnos vengan acá y lo trabajen. Y yo les pregunté: ¿ustedes van a asumir la consecuencia de esto, la plata que va a salir, el esfuerzo de ustedes por montar todo eso? Bueno, ya este es el cuarto año en que se hace esto” (Entrevista 8).

Así aparecen las buenas prácticas de enseñanza en términos morales y epistemológicos, se presentan como valores: el conocimiento de la cocina de la investigación, del enfrentarse a retos de estudio, de “hacerse cargo” de los resultados y de las definiciones conceptuales y metodológicas que se toman. Es importante formar para ser investigadores y profesionales que pueden producir conocimiento y valor de enfrentarse al no saber, a los tiempos a veces indeterminados de los ensayos, a los errores, a los nuevos intentos, a los nuevos desafíos. Estas definiciones aparecen como improntas en el origen que por momentos parecen desintegrarse para volver a tener fuerza en las innovaciones. Son las tradiciones que se reeditan en forma creativa.

## PALABRAS FINALES

Creemos importante señalar que el par tradición-innovación no puede ser entendido como un par antinómico. Por el contrario, es en el marco de las tradiciones donde buscamos la opción de innovar. A su vez, es en la innovación genuina en donde queremos recuperar lo mejor de las tradiciones en el marco de la buena enseñanza, en la FFyB de la U.B.A.

Asimismo, entendemos que el estudio de la problemática educativa en cualquiera de sus aspectos, como el del cambio y permanencia en las tradiciones de la enseñanza, nos convoca siempre al reconocimiento de las articulaciones de ambos con la realidad política y social. En este sentido, y para ser coherentes con la adopción de un enfoque crítico-interpretativo, consideramos que el momento en el cual se ha ubicado este trabajo de investigación se vincula con cambios sustantivos en la universidad pública, transformaciones que involucran niveles políticos, pedagógicos, curriculares, financieros, entre otros, que siempre tenemos presentes dado que forman parte de la compleja realidad advertida en el recorte del objeto de investigación.

\*Estos son los resultados del Proyecto de investigación UBACyT B100: La enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires: tradiciones y perspectivas, dirigido por la Mg. Lipsman Marilina, en el cual han participado los miembros del Área Pedagógica de la FFyB: Augustovski, Ianina –Becaria; Florio, María Paz; Hara, Gabriela y Salvatierra, Fernando.

## BIBLIOGRAFÍA

Barnett, (2002). Un cierto modo de conocimiento, en: **Los límites de las competencias**. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Buenos Aires, Argentina: Ed. Gedisa.

Becher, Tony (2001). **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**. Barcelona, España: Ed. Gedisa.

Camilloni, A. y otras (1996). **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Chaiklin, S. y Lave J. (comps) (2001). **Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires : Amorrortu.

Erickson, F. (1989). **Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza**, en Wittrock, M. (ed.) La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Buenos Aires : Ed. Paidós.

Fenstermacher, G. (1989). **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**, en: Wittrock, M. (comp.) La investigación de la enseñanza. Vol. I. Barcelona Ed. Paidós.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). **Enfoques de la enseñanza**. Buenos Aires : Ed. Amorrortu.

Fernández, L. (1994). **Instituciones educativas**. Buenos Aires : Ed. Paidós.

Gil Pérez, D. (1991). **Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias**, Revista Enseñanza de las ciencias, vol. 9. Barcelona : Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Vicerectorat d'Investigació de la Universitat de València

Goodson, I. (2003). Estudio del currículum. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.

Guijarro, R. B. y Messina Raimondi, G. (2000). **Estado del arte sobre la innovaciones educativas en América Latina**. Convenio Andrés Bello (Secab). Bogotá.

Hargreaves, A.; Earl, I.; Shawn, M.; Manning, S. (2001). **Aprender a cambiar**. Barcelona: Octaedro.

Huberman M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En, **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.

Jackson, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.

Jackson, P. (2002). **Práctica de la enseñanza**. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.

Kroscht, P. (1994). **Organización, gobierno y evaluación universitaria**, en: Kroscht, P. y Puiggrós A. Universidad y evaluación: estado del debate. Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social. Buenos Aires : Aique Editores.

Lemke, J. (1997). **Aprender a hablar ciencia**. España: Paidós.

Lipsman, M. (1997). **Una práctica con informática**, en Litwin, E. (coord.): Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. Buenos Aires, Argentina: Ed. El Ateneo.

Lipsman, M. (2002). **Nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. La innovación en la evaluación**. Tesis de Maestría en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Lipsman, M.; Fernández, B.; Schreier, L.; Wikinski, R. W. y otros (2002). **“La capacitación docente en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires”**. Escuela de Graduados, Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA. Ponencia aprobada para ser presentada en la Sexta Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica de la Convención Universidad 2002. La Habana.



- Litwin, E. (1997). **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior**. Buenos Aires : Ed. Paidós.
- Litwin, E. (coord.) (1997). **Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo**. Buenos Aires : Ed. El Ateneo.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (1998). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires :Ed. Amorrortu.
- Meirieu, P. (2001). **La opción de educar. Ética y pedagogía**. Barcelona : Ed. Octaedro.
- Popkewitz, T. (1994). **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid : Ed. Morata.
- Rivas Navarro, M. (2000). **Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias**. Madrid : Ed. Síntesis.
- Sancho, J. y Hernández, F. (1993). **La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar**. Congreso Internacional de La Coruña. Ed. Mimeo.
- Shulman, L. (1989). **Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea**, en: Wittrock, M. (comp.): La investigación de la enseñanza. Vol. I. Barcelona :Ed. Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). **Investigación y desarrollo del currículo**. Madrid : Ed. Morata.
- Tishman, S.; Perkins, D.; y Jay, E. (1998). **Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento**. Buenos Aires : Ed. Aique.
- Valles, M. (1999). **Técnicas cualitativas de investigación social**. España: Editorial Síntesis.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2001). **La trastienda de la investigación**. Buenos Aires : Ed. Lumière.

## La historia en los documentos

- Paladini (1955). Matemáticas para estudiantes de Farmacia y Bioquímica. Editorial Harcor, Buenos Aires. Introducción.
- Barrios Medina, Ariel (2006). Escuela de Farmacia y Bioquímica, Doctorado en Bioquímica y Farmacia, Facultad de Farmacia y Bioquímica. Un esbozo biográfico de cuatro generaciones. Trabajo premiado por la Academia Nacional de Farmacia y Bioquímica, 2006. Publicado en: <http://www.ffyb.uba.ar/academia/Barrios%20Medina.doc>
- Autobiografía inédita del Dr. Paladini (capítulos X -sin título- y IV: Palabras pronunciadas por Alcides R. Rega el 4 de abril de 1986 en el Acto Académico con motivo de la designación del Dr. Paladini como Profesor Emérito de la UBA).
- Documento elaborado para el 40º aniversario de la Facultad de Farmacia y Bioquímica. 1957-1997.
- 20 Años de Democracia en la Facultad de Farmacia y Bioquímica. Universidad de Buenos Aires. 2007.
- Planes de Estudio de la Facultad
- Iovine Enrique (2000). **Hitos Fundamentales en el desarrollo histórico de la Bioquímica**. . Buenos Aires :Editorial Dunken.

<sup>1</sup> Subsidio UBACyTB 013, "Enseñanza universitaria de las Ciencias Biomédicas: prácticas innovadoras en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires" dirigido por Marilina Lipsman

<sup>2</sup> Entrevistas realizadas a docentes de FFyB y a profesores eméritos de la comunidad académica de la institución.

<sup>3</sup> Diario de investigación, nota 2004.

<sup>4</sup> 50 años Facultad de Farmacia y Bioquímica. pag.7

*\*\* Doctora (Cand.) en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Especialista y Magíster en Didáctica, UBA. Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Coordinadora de la Asesoría Pedagógica y Profesora Adjunta del Componente Pedagógico, Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA. Tutora, Master en Educación.*



## EL DISCURSO DOCENTE

### En el aula, se habla la misma lengua, pero... ¿se entiende la misma lengua?\*

*Edit Silveira\*\**

#### **ABSTRACT**

*This research was about the existence of a register of the teachers' discourse at the classroom. As the existence of such a discourse was confirmed, we aimed at widening the knowledge about oral interaction in the classroom through the description of its typological features. A determined site was chosen Montevideo's outskirts-, a specific situation classrooms at compulsory state comprehensive schools during 2008-, within a determined institutional scenario the Council of Secondary Education (which is the institution that either dictates courses or habilitates and controls them)-, as well as at a duly authorized private high-school, within the frame of the curricular plan known as "Reformulación 2006". This research studied pupils ranging from 12 and 15 years old. It recorded data about teachers of different subjects and fields of knowledge.*

*The whole research has been carried out within the boundaries established by the official curriculum in the field of knowledge.*

#### **Resumen**

Esta búsqueda trató acerca de la existencia de un registro del habla propio de los docentes en la clase. Al comprobar la existencia de este Discurso Docente trató de ampliar el conocimiento sobre la interacción oral en el aula por medio de una descripción de sus características tipológicas. Se realizó en un lugar determinado -la periferia de la ciudad de Montevideo-, en una situación específica - el aula de enseñanza media obligatoria (año 2008)-, en un ámbito institucional recortado, el Consejo de Educación Secundaria, y un liceo privado, que cuenta con la autorización estatal pertinente para el dictado de estos cursos; en el marco curricular del plan llamado Reformulación 2006, en una franja etaria recortada -alumnos entre doce y quince años-.

Consigna datos de aulas de profesores de diferentes asignaturas y campos del conocimiento.

Toda la investigación se realiza dentro de los límites de la visión, que con respecto a los conceptos de la construcción del conocimiento, está presente en el currículo oficial del Consejo de Educación Secundaria.

Este trabajo refleja el trabajo de la tesis de mi maestría en Educación en la Universidad ORT. La investigación se desarrolló en el período 2008-2009.

Mi objetivo de investigación se focalizó en el modo de hablar de los docentes en el aula, si este discurso<sup>1</sup> tenía una peculiaridad específica y si optimizaba la comunicación y los aprendizajes de los estudiantes.

De acuerdo a la discusión y guía de mi tutora Mag. Mirtha Ricobaldi, la metodología establecida fue de corte cualitativo y fenomenológico, y el trabajo de campo fue estructurado en dos estrategias, la entrevista semiestructurada con los docentes en la apertura y cierre del mismo y la observación participativa en diferentes aulas<sup>2</sup>.

Los resultados permiten hoy establecer tres cosas que se relacionan.

-Primero, que existe un modo peculiar de hablar de los docentes en el aula, más allá de la asignatura que enseñen, es decir que, la enunciación en clase tiene características propias del

rol y la situación, por lo tanto, existe una modalidad de registro que puede ser considerada como un discurso docente (ver definición del término al final de la página).

-En segundo lugar, que esas características funcionan como estrategias de comunicación eficaces en cuanto son recibidas y aceptadas por todos los interlocutores, por lo que el postulado de un supuesto obstáculo para la comunicación en el aula queda descartado.

-En tercer lugar, señalar que las acciones lingüísticas de ese discurso docente presentan algunos límites en la enunciación y que pueden ser mejoradas para las demandas de la recepción.

Aparece además -y no es un asunto menor- una reflexión desde los docentes como emisores del manejo y el alcance del registro que se elige para enunciar, desde el lugar de la acción de enseñar.

Al mismo tiempo ocurre que en la reflexión desde la teoría sobre el tema, lo elaborado es disperso, poco y tangencial, ya que aparece a partir de otras búsquedas y otras demandas, como son las del análisis de la acción concreta de enseñar, o de los análisis del manejo del poder u otros aspectos variados.

Por eso considero, que esta aproximación es válida, en principio para exponer el tema y luego para comenzar un camino de búsqueda y construcción de conocimientos que lleve a mejorar las prácticas lingüísticas en el aula y que podrían ser aplicados en la didáctica de todas las asignaturas.

La pregunta de si existe un registro del habla de los docentes en enseñanza secundaria en primer ciclo, queda, entonces, laudada de manera afirmativa.

De acuerdo a los hallazgos analizados en el trabajo de campo existen, por lo menos, once características comunes de hechos lingüísticos que manejan los docentes en el aula.

Estas características tienen que ver con la forma de la enunciación de toda la interacción que allí se realiza y no solamente con la especificidad de la asignatura dictada, aunque dicha especificidad también produce estrategias lingüísticas determinadas. A modo de ejemplo, la docente PT - en la entrevista de cierre dice que utiliza el tiempo presente, porque enseña biología y la descripción anatómica y los procesos de los sistemas vitales son hechos permanentes, que no quedan en el pasado, aunque se hayan explicado en una clase pasada.

Esta observación y estrategia de la práctica es un indicador muy claro de la existencia del discurso docente, así como de la conciencia de los agentes de su existencia y de los posibilidades del mismo dentro de las acciones didácticas en el aula.

La constatación de la existencia de este registro específico al que llamo discurso docente se apoya en lo determinado por Halliday (1982): "Registro = variedad "acorde con el uso"... "Un registro es: lo que usted habla (en un momento dado) determinado por lo que usted hace (naturaleza de la actividad social que realiza), y que expresa la diversidad de proceso social (división social del trabajo). Y, en principio, los registros son modos de decir cosas distintas y suelen diferir en semántica (y por tanto en lexicogramática y a veces en fonología, como realización de ésta)".

Resulta por lo tanto una variedad `diafásica<sup>6</sup>.

Está claro que esta descripción en el presente trabajo del habla de los docentes en el aula, está encuadrada dentro de estos límites que señala Halliday: el registro es lo que un agente habla, en un momento determinado, en relación con lo que ese agente hace dentro del proceso de interacción lingüística, que está determinada por la división social del trabajo, en este caso dictar clase.

Al analizar estos elementos que permiten observar la tipología propia del discurso docente conviene precisar algunos de sus rasgos tanto inherentes al discurso, como otros que resultan de la contextualización en relación con la acción de enseñar y también en la realidad histórica en la que se inscriben sus circunstancias de época y de lugar.

Desde el punto de vista de la teoría relevada, hay dos enfoques que se abocan a la investigación de la interacción oral en el aula: por un lado los trabajos de corte lingüístico que se han centrado en la situación asimétrica de los hablantes en el aula y atienden a la relación de poder, docente/alumna/o (Bernstein, 1993,1996; Van Dijk, T. A. comp.,2000; Gabbiani, B y Madfes, I.,2006) y por el otro lado las reflexiones acerca del uso de la lengua como apoyo para desarrollar los procesos de aprendizaje (Vygostsky, 1982 -1988; Bruner, 1984); Mercer, 1997; Burbules,1999).

El presente trabajo da cuenta de que existe un aspecto más: el registro pragmático del discurso docente, que muestra que el agente enuncia un discurso con características propias que alcanzan para determinar un recorte de registro singular por la tarea y el contexto en el que se da.

De acuerdo a lo relevado y analizado podemos ver que el discurso docente tiene en el aula de educación media las siguientes características, que lo recortan de otros registros del habla y que son, a saber:

**Discurso docente** -Se delimita de otros discursos por las siguientes características halladas en el análisis de la observación participativa.

1.	La forma en que se usa el paradigma verbal <sup>7</sup>
2.	la validación de lo enunciado en intervalos regulares con formas recurrentes y los mismos lexemas (palabras) o sintagmas (grupo de palabras con una función única) [ <i>verdad, sí, ahí está</i> ]
3.	el uso de un campo semántico <sup>8</sup> especial para los verbos <i>ver</i> y <i>mirar</i>
4.	un campo semántico determinado para el lexema <i>bueno</i>
5.	la ausencia de un vocativo <sup>9</sup> común y preciso para nombrar a los estudiantes como grupo social
6.	el uso de la figura retórica <sup>10</sup> de la ironía con todas sus variantes y efectos
7.	la temporalización secuencial del discurso por medio de adverbios como <i>entonces</i> y <i>después</i>
8.	las reiteradas referencias al recuerdo por medio de los lexemas <i>acordar[se]</i> y <i>recordar</i>
9.	el uso del verbo <i>ir</i> en su variante del presente del indicativo, primera persona del plural [ <i>vamos</i> ] para indicar acciones de enseñanza
10.	el pasaje constante del tratamiento del <i>tú</i> y <i>vos</i> al <i>usted</i> con la intención de provocar conductas distintas en los estudiantes
11.	la presencia del pronombre <i>yo</i> en la formulación de frases, que para el castellano oral resulta enfático y generalmente se omite en la enunciación en otras interacciones conversacionales.

En conclusión entonces, estos elementos que he identificado como peculiares y definidores del discurso docente, tienen dentro del mismo estas significaciones.

Uno de los rasgos que limita por un lado e integra por otro al registro llamado discurso docente -para los datos obtenidos en el trabajo de campo-, es una forma particular de manejo del paradigma verbal del castellano. Esta forma específica se origina en la particularidad de la situación del aula, porque allí se habla de un objeto determinado por el currículo, en un tiempo también determinado por ese currículo y por las características institucionales<sup>11</sup>, acotado a la duración de la clase.

En general esta interacción que he observado se inicia en clases anteriores y se dirige a clases posteriores, en una secuenciación organizada por temas dentro de los programas y por el momento del año lectivo en que se da la situación de aula.

El asunto tratado es conceptual, muchas veces está ausente como objeto real y se vuelve presente en el aula a través de un esquema u otra forma de mostrarlo o consignarlo, además de que se lo menta con el habla.

Así aparecen dibujos, por ejemplo, en geometría y biología y mapas en historia y geografía, además de otros elementos representativos. Esto lleva a un manejo de la enunciación que permita acceder y asociar elementos ausentes. Es para esta asociación que el discurso docente se vale de una forma particular de uso del paradigma verbal.

De los tramos seleccionadas por medio de los procedimientos determinados para ello, que fueron ocurrencias<sup>12</sup> y recurrencias<sup>13</sup> se desprende que los actores docentes solucionan esta demanda de manera diferente, en cuanto a diferencias de estilo personal, como a necesidades de la asignatura dictada o a la contextualidad circunstancial de la interacción, pero que estas soluciones participan de la serie de estrategias de la lengua que se consignaron como parte del discurso docente.

Así, en la clase de matemática, la temporalidad de enlace de explicaciones teóricas acerca de la geometría axial tiene una solución estratégica en la multiplicidad de apariciones de tiempos y modos verbales diferentes, que se complementan con la metaforización de acciones de los conceptos, la personificación de las propiedades de la geometría axial, así como en cambios de sujetos de la enunciación, *yo, nosotros, ella o él*, ya sea que se evoque lo explicado en clases anteriores, se plantee la reproducción de una explicación en el pizarrón o se indique una tarea de aplicación del conocimiento descripto.

Este manejo no es un obstáculo, porque los hablantes de una lengua pueden acceder a todas las instancias del paradigma sin dificultad, pero las ambigüedades que los cambios generan, sí podrían ser objeto de una dirección de las asociaciones no esperada por el locutor de acuerdo al orden en que se enuncia el elemento tiempo en el discurso.

Como, por ejemplo en la ocurrencia A 2, (En este caso por parte del docente), donde el uso del verbo ser en el pretérito imperfecto - eran - podría llevar al hablante a suponer que en el presente ya no lo son. (Las propiedades de la geometría axial en ese caso)

SECUENCIA A <sub>2</sub>	GRABACIÓN A0044
<p><b>PR</b> -Fuimos sacando esas propiedades una de ellas decía que esta recta si yo tenía acá - vamos a marcar acá -para que quede más claro - si yo unía –unía estos puntos ¿verdad? unía el punto <b>a</b> con el <b>a'</b> y el <b>c</b> con el <b>c'</b> (DN) ¿cómo eran las rectas <b>a - a'</b>; <b>c - c'</b>? (DC)</p>	<p>Indicadores DN; DC señalan características del discurso. Ver el cuadro N° 5</p>

La conceptualización de la elaboración significativa de estos hechos para la didáctica parte de los trabajos de Labov (1977) demostrando que las variaciones lingüísticas son inherentes al sistema del lenguaje y que todos los hablantes tienen competencia para usar más de un registro, además de que esta funcionalidad no tiene relación con una estimación o medida de la inteligencia.

Otro aspecto a señalar, en la conclusión de este análisis, es el uso de la voz pasiva refleja para hablar de hechos ocurridos en el pasado o de aquellos hechos de los que no se desea o no se puede mostrar un agente causal, porque son abstractos o generales o porque se piensa que tienen condiciones inherentes a los mismos que forman parte del concepto o hecho que se muestra de manera estructural.

Procedemos a explicar que las oraciones construidas con la partícula *se*, en castellano, tienen un sujeto nocional implícito. Esto quiere decir que en ellas se predica (en el sentido gramatical de sujeto\_predicado), se dice, una cualidad del sujeto gramatical (objeto nocional<sup>16</sup>).

El término nocional está tomado en el mismo sentido en que lo usa Jespersen (1968) para quien la “gramática nocional” parte de la supuesta existencia de categorías extralingüísticas universales en la medida en que pueden aplicarse a todas las lenguas<sup>16</sup>.

Además, la posibilidad de usar distintas voces, la voz pasiva o la voz activa, llamada técnicamente la diátesis verbal; se muestra como la relación que se establece entre los papeles semánticos subcategorizados por un verbo (los significados - lo que se entiende) y la expresión superficial de tales papeles semánticos (los significantes, lo que se ve o lo que se oye) que se muestran en el discurso como relaciones sintácticas, es decir en una dependencia de relación. En este caso ese orden sintáctico sería, por ejemplo en una instancia de clase, la registrada en la secuencia A 3; en la intervención resaltada donde el alumno pregunta por el sujeto activo: ¿quién es *se*?

Benot (1889: I, 93-95; 1910: 147-148) lo explica, psicológicamente, como el efecto del punto de vista elegido por el hablante, que en este caso, prefiere subrayar el resultado de un acto antes que el agente que realiza dicho acto, en lo que se refiere a las llamadas construcciones causativas. (¿Quién hizo qué?)

Como también señala Bello (1847)<sup>18</sup> en la reflexividad significada por los elementos gramaticales -es decir, cuando se usa la partícula *se-*, la idea de acción se desvanece, y queda solamente la idea de pasión<sup>19</sup>, o de modificación recibida (pasión en el sentido de recepción de una acción).

De esta manera aparecen estas ocurrencias que se señalan en la secuencia A3, donde la recepción de la propuesta enunciativa del docente no es unívoca, por ejemplo del discurso de PD, lo que queda demostrado por la interrogante del a1, quien frente al enunciado de que, en la Banda Oriental se extraían cueros sin procesar, formulado en pasiva con *se*, pregunta ¿quién es *SE*?, (ver secuencia A3 para comprender en detalle). Esto corresponde a lo señalado por Hymes (1968), en relación al sintagma: competencia comunicativa con la que se refiere al conocimiento implícito o explícito de las reglas psicológicas, culturales y sociales, que se presuponen en una comunicación. Se podría definir en el contraste entre dos sujetos con competencias comunicativas límites, uno en el sentido positivo y otro en el negativo. Este espacio, que crean ambos extremos, que queda delimitado, así como sus contenidos conceptuales es por un lado, modal<sup>20</sup>, y por otro semántico. Esta competencia explica el grado de comunicación recíproca del saber y también los malentendidos o ambigüedades (Hymes, 1968).



SECUENCIA A <sub>3</sub>	GRABACIÓN B0040	Asignatura: Historia
<p>PD -Quiero silencio y vamos a comenzar la clase <sub>(DC)</sub>                      PD -A ver esteeee -si. vamos a empezar un tema nuevo. a ver Piñeiro- sí...Piñeiro ¿qué fue el último tema que trabajamos? Quiero que se escuchen entre ustedes</p>	<p>30 alumnos presentes</p>	
<p>a -Profe ¿le puedo decir algo?                      PD -sí                      A -Ya habíamos hablado [del escrito]                      PD -Le acabo de decir, que no vamos a hacer la corrección del escrito, la vamos a hacer luego, estamos muy atrasados en el programa vamos a ver que trabajamos antes de la corrección del escrito para continuar con -inaudible - Piñeiro me va... nos va a contar - ¿qué estábamos trabajando?                      A -responde                      PD -Bien trabajamos con la BO<sup>1</sup> - ¿n[ó]es verdad? - eh -Si mal no recuerdo trabajamos no solamente la población sino las actividades económicas que se dieron en la BO                      As -intervienen varios <b>Un alumno dice -¿quién es SE?</b>                      PD -otro -otro - de forma oral                      A -dijimos que era la vaquería del mar                      PD -[es]ta -[es]tá -está bien vamos a poner entonces - escuchen todos -vamos a poner de subtítulo porque estamos dentro de la BO [se refiere al tema de clase] vamos a poner de subtítulo <i>actividades económicas en la- actividades económicas en la BO</i> (repite dictando)</p>	<p>D N; D C señalan a indicadores del cuadro N° 5 cuando corresponde</p>	

En esta ocurrencia y su respuesta receptiva podemos aplicar los criterios de Bernstein (1993), de oposición de un código elaborado, donde estarían comprendidas estas consideraciones sobre la voz pasiva y un código restringido que se hace evidente en la respuesta del alumno que pide un sujeto agente para la acción mencionada en el discurso docente (solicitando un quién para el se).

Ya que la propuesta de la pasiva refleja tiende a la generalización y objetividad en el tratamiento de los datos de la actividad económica -en un momento del pasado, en el territorio que hoy habitamos-, pero se opone a la manera de establecer referencias para la acción lingüística del código restringido que se caracteriza por el particularismo, la subjetividad y la ubicación contextual estricta, es decir que, imagina la referencia de las acciones como particulares y subjetivas, un algo no se hace solo, siempre alguien hace algo (para el código restringido), de allí la pregunta del alumno sobre la identidad subjetiva psicológica y gramatical del se.

Estos serían algunos de los límites de la enunciación del registro, que podrían depurarse o mejorarse al tener en cuenta aspectos de las características formativas y de las de comprensión del código elaborado que usan los docentes y las características del código restringido que usan los estudiantes (Bernstein, 1993).

Esta forma resulta una característica específica y necesaria para el rol y la eficacia didáctica, el docente necesita marcar dentro de la multiplicidad de lo enunciado, cuáles elementos de la totalidad del discurso son los núcleos indicados para el aprendizaje deseado. Para esto recurre

---

a una validación sistemática que se apoya en una panoplia de términos cuyo valor semántico depende del locutor. No todos los docentes utilizan los mismos, pero que por su ubicación gramatical y su formulación dentro del campo del significado todos los actores presentes comprenden sin lugar a dudas.

Éstas serían las instancias en las que aparecen lexemas reiterados como ahí está, verdad, claro, ¿sí?

LEXEMAS DISTINTOS ENUNCIADOS	SIGNIFICADO RECEPCIÓN
Ahí está Sí Verdad Claro	Está correcto, resulta aprobado, es el conocimiento deseado

Son conectores<sup>21</sup> de la iteración, pero también son indicadores de las expectativas para los aprendizajes esperados, tanto en el terreno del conocimiento específico de las asignaturas como en el territorio de la conducta y del comportamiento social ideal.

Estas ocurrencias son verdaderos andamiajes reconocidos por todos los actores. En las notas de registro encuentro consignado que a partir de estas ocurrencias los estudiantes, en cantidad significativa, toman notas o hacen un espacio de silencio en una clara indicación de que reconocen la señal del registro.

En este caso estaríamos en la instancia de las características del registro discurso docente, que funcionan como estrategias de comunicación eficaces.

El grupo de ocurrencias que corresponde a las características de los campos semánticos distintivos para una serie de lexemas (ver y mirar, acordar [se], recordar, ir, bueno) tiene como elemento común el hecho de que resulta notorio que tienen una significación distinta a la del uso coloquial y, que esta significación es creada para el rol y la función de dichos lexemas (Halliday, 1982), ya que el significado y la creación de sentido en el discurso fuera del aula es diferente.

1) En el caso de ver y mirar, el nuevo campo semántico lleva estos enunciados al territorio de la constatación de hechos de la realidad empírica o conceptual y no a la acción de ejercitar el sentido de la vista. Hay, por lo tanto, un desplazamiento metafórico, un traslado de sentido, que se acepta en el territorio de la significación por la contextualidad del discurso. Esto es así en la acción didáctica en el aula.

Todos los actores del aula en la observación realizada, entienden este desplazamiento del sentido sin dificultades, ya que no aparece en ninguno de los registros un cuestionamiento o pedido de aclaración para este hecho de parte de los estudiantes.

2) En el caso de acordar [se] y recordar, el desplazamiento semántico es menos notorio, porque en realidad se consideran acciones que están estrechamente relacionadas con el significado habitual de uso, pero en este caso -el del aula- asumen también la función de conectores con acciones de aprendizaje realizadas en el pasado que quedan validadas en su necesidad de realizarse. Cuando el docente enuncia cualquiera de estos lexemas en cualquiera de sus formas, los estudiantes registran la necesidad de saber el asunto que se ha mentado. Eso se puede ver y lo constato en mis notas en un movimiento general del cuerpo: adelantan el torso o hacen una rápida consulta a los compañeros próximos o a sus notas escritas, cuando no en una interrogación directa al docente.

3) El desplazamiento semántico del verbo ir, en cierto sentido es similar, porque no se refiere a un desplazamiento espacial, sino a un traslado en el asunto que se está tratando, ya en el contenido temático, ya en actividades necesarias para ejercitarse o para registrar datos o adquirir conocimientos. Vamos a ver, vamos a escribir, son fórmulas presentes en todos los registros. Nuevamente, señalo que son comprendidos sin dificultad por todos los actores y en general todos los estudiantes ejecutan las acciones demandadas por esta enunciación, salvo en casos de interrupción disciplinaria, hay un caso de este tipo en la secuencia de la clase de historia. (Secuencia J1)

SECUENCIA J <sub>1</sub> GRABACIÓN A0044	Asignatura Historia
PD -Por eso me encantaría que la levantara [la mano] para participar A -No quiero PD -No quiere, bueno, Cristaldo la escuchamos ... Diego -tenemos que hablar intensamente para poder sacar cuál es el problema que vos eternamente me molestás.	[se dirige al alumno llamado Diego] El alumno interrumpió, el desarrollo de la clase con una frase inconveniente y sin relación con el tema que se estaba tratando.

4) El último caso de desplazamiento semántico, específico del registro del discurso docente es el del lexema bueno. El uso de bueno en el aula indica a los actores una focalización en el tema de enseñanza, centra y retoma el asunto que por diversas causas se ha expandido a otros aspectos, dudas sobre temas anteriores, preguntas sobre procedimientos o hechos ajenos a los temas de la asignatura, interrupciones para observaciones de conducta en lo interno del aula o interrupciones externas, entradas de adscriptos, y otras circunstancias como ruidos externos. Luego de cualquiera de estas interrupciones al enunciar el docente el lexema bueno, resulta como una señal de la necesidad de volver a centrar el tema y la actitud.

Como ya ha señalado Mercer: "En cualquier campo de aplicación, las teorías están pensadas para guiar criterios prácticos y nuevos desarrollos. Pueden ayudar a los usuarios a compartir la comprensión, para que dispongan de más elementos, además de los testimonios y de la experiencia personal con los que organizar y evaluar sus actividades" (Mercer: 1997).

En este sentido llevar al plano de la reflexión consciente estrategias que se manejan y comprenden en un escenario dado puede ser interesante para potenciarlas.

También podemos considerar esta ocurrencia dentro del criterio de Bruner (1984) como un andamiaje, en el sentido de que prepara la situación y la actitud. Lo que me interesa señalar es que estas características didácticas operan enteramente en el campo de la interlocución en la relación profesor / estudiantes dentro del aula de enseñanza media y en el contexto he determinado.

La conclusión sobre el desplazamiento del campo semántico para varias ocurrencias del registro del discurso docente tiene una característica común de andamiaje en el sentido en que lo indica Bruner (1984) como ya fue indicado con anterioridad resulta uno de los elementos que constituyen estrategias de comunicación específicas del discurso docente, eficaces en la acción didáctica.

También ese rasgo permite concluir que las estrategias de comunicación son eficaces en la interlocución que presenta el registro definido como discurso docente y que son eficaces en la acción didáctica.

Otra de las características determinada como rasgo pertinente del registro discurso docente es el uso de la figura retórica de la ironía, que aparece como una estrategia con variadas finalidades. Como forma de expresión que opera por una traslación y desplazamiento de sentido, a priori podría pensarse que queda dentro de las dificultades de contacto entre el código elaborado y el código restringido, porque hay que interpretar algo que no está directamente enunciado en el discurso.

No siempre ocurre así,. Por el rasgo de contextualidad que tiene la figura de la ironía, éste es un desplazamiento que se produce en razón de algo que pasa en el momento de la enunciación (por la forma como se da en la interacción en el aula aminora el extrañamiento de este procedimiento).

En el trabajo de campo aparece con una variedad de formas y también buscando una variedad de efectos.

Invertir el rol y "pedirle permiso" al alumno que interrumpe, es captado sin dificultad (tiene la ventaja de eludir el reproche directo personal y aminorar la asimetría). También marca que no es una instancia personal, pero sí un asunto de roles dentro del aula. Si tú cambias el rol y yo también lo hago se pierde la estructura -dice en realidad la enunciación- pero reviste de amabilidad el reproche de conducta.

La segunda incidencia tomada en el análisis tiene otra finalidad. La calificación de la actitud de un estudiante (está espléndido) es excesiva, lo que se desprende de las notas por la actitud del alumno al recibir el elogio, de las sonrisas de los compañeros y de la gestualidad de la docente. Esta aparición de la ironía señala lo bueno pero a la vez mantiene presente la actitud negativa (antes no participaba) en un contraste que trata de llevar la conducta hacia esa nueva actitud. En la entrevista de cierre la docente expresa que esa acción tiene buenos resultados con algunos estudiantes en este contexto y que la aplica conscientemente en los casos en que lo considera apropiado por las características del estudiante y del grupo. Por lo tanto, es una estrategia de andamiaje para lograr un proceso en la actitud del estudiante con respecto al estudio y a la intervención en clase.

La instancia en la que la profesora se asegura de que la intervención del estudiante está a la altura de la tarea (la pregunta ¿estudiaste?) cuando el alumno se había ofrecido de forma voluntaria para exponer el tema queda en un territorio más impreciso. Si bien no existe más respuesta del estudiante que el asentimiento con la cabeza, suena en un tono más inquisitivo. No es una forma de interacción motivadora para la intervención y exposición del conocimiento desde el punto de vista del uso de la lengua. Pero, si me atengo al resultado, el estudiante procede sin inhibiciones registrables, expone y lo hace bien, es posible que en el contrato pedagógico vigente entre esa docente y la clase, esta clase de ritualización irónica sea un elemento habitual de la acción interlocutoria. No tengo una amplitud de registros como para determinarlo con aserción. Esta es una de las ocasiones en que la soledad en la recogida de datos no me permite profundizar con solvencia en la casuística, porque no tengo certeza de la objetividad.

En esta circunstancia no aparece como una instancia óptima del manejo del lenguaje. En la entrevista de cierre otra profesora habla del respeto y de los espacios de silencio como elementos motivadores de la intervención de los estudiantes. Comparto que es un manejo más adecuado que una ironía que manifiesta desconfianza en lo realizado por el estudiante.

De acuerdo a estas muestras, las estrategias de ironía utilizadas son eficaces en cuanto a la comunicación; todos comprenden el desplazamiento, pero son complejas en cuanto a otros aspectos didácticos. En algunos casos se manejan en la interlocución como otro elemento, otra forma de exponer un asunto; en otros se reflejan en la percepción que muestra el estudiante de su manera de ejercer ese rol.

Los docentes no hablan espontáneamente de su uso, en las entrevistas cuando se la menciona, minimizan el hecho o dan explicaciones. Tal vez instancias de reflexión metalingüística en momentos de coordinación y/o en la formación docente permitirían una mejora reflexiva en el

manejo de un recurso que está presente y que es transversal a todas las prácticas, donde aparece como resorte para el marcado de asimetría sin mostrar aspectos de sostén o andamiaje positivos destacables.

La temporalización del discurso emitido por los docentes en el aula por medio de adverbios como entonces, después..., es otra de las características encontradas a través del trabajo de campo.

El habla escolar -la interacción docente/estudiantes en el aula- es peculiar y es, en el sentido de considerar la realidad lingüística, absurda. Lo que se cuenta no ocurre allí, los casos son ejemplos y están descontextualizados, las preguntas que se hacen no piden información, sino que controlan lo que se sabe. Este asunto ya ha sido señalado por autores como Gadamer (1975), Lemke (1973) y Young (1993). Dentro de estos parámetros el ubicar en un tiempo ficticio -el del aula- el tiempo de los hechos no es una tarea menor. Hacer ver como reales entidades abstractas o como vívidos hechos de un pasado remoto, es una tarea de los docentes y la herramienta básica para lograrlo es la lengua: el manejo del paradigma verbal ya explicado y el uso de lexemas que modalizan el discurso con matices temporales, para ver que la iteración del discurso descansa dentro de estos lexemas temporales, entonces, después u otros similares en muchas ocurrencias del discurso docente.

Este *entonces*, este *después* se refieren a una temporalidad superpuesta. Además de la secuencia cronológica vital, el estudiante debe tener en cuenta la relación temporal clase a clase y superponerla.

Esta herramienta puede resultar clara y segura en el caso en que los estudiantes recuperen y asocien los conocimientos mentados, pero puede resultar ubicua y desmotivadora cuando por la razón que sea -faltas al curso, desatención, falta de estudio o comprensión- les falten referentes para construir la representación.

Su uso de forma positiva está condicionado a la puesta a punto cada vez de los elementos que se relacionan con la asociación temporal y por la mención de que la temporalidad iterada corresponde a la clase y al tema y no a la realidad temporal vital. Esto lo decimos acá y ahora pero debe ser elaborada una proyección para que pueda ser aplicado al mundo objetivo real.

En cuanto al uso enfático del pronombre YO, se relaciona con la situación de asimetría. El yo que enuncia como docente tiene el peso de la doble autoridad, la de la función institucional y la del conocimiento acreditado y se puede interpretar desde la perspectiva de los estudios de Kincheloe (2004) en relación con la organización del poder y los grupos que se definen como dominantes y centrales y los periféricos.

En cuanto a su uso en la intervención es enfático desde el punto de vista del uso general de la lengua. En general en castellano resulta omitido y enmascara una señal de focalización sobre la aserción del enunciado, se refiere a que menta objetos de conocimiento o hechos de comportamiento a los que el docente da por medio de este recurso un sentido contundente, señala por medio de la enunciación un valor de convencimiento y un valor social ya sea de conocimiento o de comportamiento.

En una de las entrevistas de cierre una docente reflexiona:

"... a los alumnos debemos darles determinadas certezas, una de ellas es que, 'esto' puede ser modificado con nuevos descubrimientos y adelantos tecnológicos en el futuro, pero hoy se lo conoce así -si no estamos enseñando un mundo irreal. También puede funcionar como disparador para aquellas mentes inconformistas que buscan la verdad".

Es una realidad que los docentes saben que determinadas estrategias tiene una función, pero pueden desatar diferentes consecuencias.

El uso del YO enfático puede ser un elemento de validación, pero también puede ser un desafío a crecer y cuestionar críticamente lo expuesto por el docente y el sistema.

Desde aquí vemos que la concepción de los docentes en cuanto al manejo de la lengua ve a ésta, en ciertos casos, como liberadora. Esto es un hallazgo potente e interesante para profundizar la investigación.

El tratamiento de usted y tú, que varía como un elemento de ajuste, es común al uso de los docentes en los datos relevados. Ello se ajusta a una indicación de conformidad/disconformidad con la actuación, sobre todo en lo referente al rol de alumno, en el aspecto de la conducta en clase.

En los comentarios de las entrevistas de cierre, un docente comenta -muy gráficamente- que su intención es “marcar el límite: a partir de ahora [a partir de la inconducta] te convertiste en otra figura”. Es una muestra clara de la potencia del discurso para situar los roles y del manejo que de este instrumento hacen los docentes.

El último de los elementos consignados, para determinar la ocurrencia de un registro particular del habla para el discurso de los docentes en el aula, es la ausencia de un vocativo común e inequívoco para nombrar a los estudiantes. Como señalé, el asunto trasciende la actividad de enseñar y es transversal a la interlocución de la clase.

En nuestras sociedades posmodernas la adolescencia es objeto de deseo y como tal resulta idealizada y temida. Como concepto de nominación de una etapa del desarrollo humano es de tardía aparición, tiene connotaciones complicadas ya que la etimología del término en una de sus búsquedas señala el padecimiento, la enfermedad o por lo menos la falta de normalidad.

Para el diccionario de la RAE es la “*edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo*”. Como ya dije con respecto al lexema general, al nombre de esta etapa le corresponde el sustantivo particular, el que designa al individuo -adolescente-. En una misma relación gramatical que al sustantivo general niñez le corresponde el sustantivo particular niño. Sin embargo en cuanto a su uso en la interlocución real, en clase y fuera de ella esta correspondencia no funciona de forma biunívoca. Si bien a un individuo que se encuentra en la etapa de la niñez lo puedo llamar con el vocablo niño, (en el caso de una clase con el plural *niños*), en la ocurrencia de lo adolescente eso no pasa de esta forma. Hablo de adolescencia y de adolescentes, pero en ausencia del objeto gramatical mentado, cuando el adolescente está presente, -es decir en la acción de interlocución- no se usa el término y no tiene una sustitución determinada. Ahí aparece entonces una serie de vocativos que tienen muy distintas connotaciones y ocurrencias, atadas a representaciones variables, a emergentes locales, culturales e ideológicos: muchachos, chiquilines, gurises, etc.

Entre todas las variantes que he consignado en las secuencias de análisis y algunas más, con los desvíos significativos más variados, una docente menta como niños a adolescentes de trece y catorce años en una ocurrencia discursiva. Esto hace que el discurso sea extremadamente contextual, la interacción depende de la circunstancia, de la persona, de la situación locativa y sociocultural.

Un docente que no participó en la investigación pero a quién le comenté este hallazgo en una sala de profesores me señaló que él utilizaba dos términos distintos para llamar a sus alumnos según la ubicación de éstos en lo geográfico y lo social; les dice gurises en la periferia y chiquilines en un liceo privado de un barrio residencial, no por prejuicio personal sino porque percibe los términos son mejor recibidos por sus interlocutores diferentes.

Este hallazgo en mi reflexión resulta fronterizo en cuanto a su relación con el hecho de la enseñanza, en parte porque lo trasciende. No ocurre solo en el aula y no ocurre solo en el discurso docente aunque en él tiene una significación más potente y, en parte, porque su cambio no puede partir únicamente de la acción lingüística del docente en el aula.

Sus efectos sí tienen incidencia en la recepción, porque resulta obvio que cuando no existe una identidad grupal clara, muchas de las apelaciones al grupo quedan diluidas o no aparecen.

Si no hay un modo directo de decirme las cosas es como si no las dijeran porque puedo con entera libertad no considerarme aludido. Es un ejemplo del caso el hecho de mencionar los alumnos adolescentes como niños.

En relación con esto, Litwin (2008:17) señala que: "Son las relaciones sociales, económicas y políticas las que dan sentido al concepto de infancia. Las formas que la infancia adopta en una sociedad están vinculadas directamente con esas relaciones, las maneras en que se organizan la familia, la escuela y los vínculos sociales".

Este es uno de los aspectos que son punto de partida para continuar con una investigación, más detallada y en profundidad en ese aspecto recortado de otros.

En definitiva se constató la presencia en el aula de un registro homogéneo de la lengua que es operativo para el desempeño del rol de profesor y que como todo registro de habla es peculiar y forma parte de un ritual de reconocimiento y pertinencia, ya que se incluye dentro de un conjunto con sus límites y sus condiciones.

A su vez, este registro opera de manera clasificatoria para los que pertenecen al conjunto y los usan (los profesores) y para los que están afuera del conjunto pero lo escuchan y lo reconocen pero no lo emiten, (los alumnos).

Como parte del rol de profesor este registro facilita ciertas instancias que son manejadas de forma implícita y dificulta las posibilidades de acciones creativas que serían soluciones profesionales a las instancias de comunicación en el aula.

En ese sentido, este campo recortado de la acción didáctica podrá enriquecerse, si a partir de esta acción discursiva que lo destaca, se trabaja sobre él desde el campo de la reflexión y la teoría, tanto en el campo de la lingüística, como en el campo de la enseñanza.

En cuanto a este último creo, que la profundización en algunos de los aspectos señalados por Mercer(1997), Kincheloe (2004); y Merieu (1992) que ya he citado con anterioridad, son fundamentales, como también algunos de los trabajos de Giroux (1990), quien señala en cuanto a la transformación pedagógica:

"Los profesores y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad (pág. 35)... Los intelectuales transformativos necesitan comprender cómo las subjetividades se producen y se regulan a través de formas sociales de naturaleza histórica [el lenguaje es una de ellas] y cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares (pág. 38)".

En relación a mi pregunta inicial y a los resultados de la búsqueda de la respuesta concluyo que, como ya he expresado existe un discurso docente. En cuanto a su posible dificultad de comprensión por parte de los estudiantes de ciclo básico en liceos de la periferia de Montevideo, ésta no aparece como un emergente crítico, aunque existen aspectos que operan mejor que otros.

Lo que queda claro es que este es un campo de reflexión que merece atención en cuanto a profundizarlo y a sistematizar esa reflexión en una teoría que pueda ser incorporada a la didáctica, ya que los docentes son conscientes de que la lengua es un instrumento y desarrollan estrategias para usarla como tal en el aula. Por esto sería muy interesante que tuvieran un marco de consulta e investigación que construyera estas prácticas de una forma sistemática y que permitiera intercambiarlas y profundizarlas y ampliar los conocimientos referidos a ellas.

Luego de estos años de trabajo e investigación me es posible, al menos, determinar algunas nuevas preguntas o, tal vez debo decir nuevos caminos, que me gustaría recorrer y que recorrieran aquellos que comparten conmigo la inquietud de saber y la esperanza en la acción educativa cuando es comprometida y liberalizadora.

Las preguntas del conocimiento, cuando se contestan solamente dan lugar a nuevas preguntas, nunca hay un punto al que llegar, solo hay caminos para recorrer.

Por otro lado, he coincidido -localmente- con algunos de los estudiantes que estuvieron en clase en los momentos de la observación participativa y que enorme interés a preguntar por los resultados del trabajo, es como siempre, con ellos, que me siento comprometida y también por ellos, -que en principio representan a todos los estudiantes-, que me siento interpelada.

Esta interpelación llama a plantear, por lo menos abrir nuevas puertas, que faciliten el tránsito por una tarea que se ha vuelto cada vez más demandante, pero también cada vez más apasionante; la de provocar aprendizajes.

En ese sentido creo que habrá que acercar e inquietar en el ámbito de formación docente y en el de la investigación, sobre el tema específico del discurso docente como instrumento de enseñanza para todas las asignaturas y no confinar esta instancia del manejo de la lengua al aula de lengua materna.

Por otro lado, el hallazgo de la operatividad particular del término *adolescente* muestra un manejo del campo semántico y la construcción de representaciones muy interesante para profundizarlo: ¿por qué los adolescentes no son nombrados como tales individualmente? ¿qué restricciones controlan este hecho en lo socio-cultural? Esta es una de las preguntas que me gustaría contestar.

También, realizar una búsqueda especular acerca de los efectos del discurso docente que he registrado, ahora desde el punto de vista del aprendizaje, parece un desafío interesante y necesario para la nueva agenda de la investigación en educación.

En una palabra, investigar y sistematizar sobre estos procedimientos para que la concepción de los docentes en cuanto al manejo de la lengua llegue a ser más liberadora y eficaz.

## CUADROS ANEXOS DEL TRABAJO

INDICADORES A SEÑALAR DURANTE LA OBSERVACIÓN DEL DISCURSO DE LOS DOCENTES				
Discurso expositivo	Discurso argumentativo	Discurso narrativo	Discurso interrogativo	Discurso de control
Indicador <b>DE</b>	Indicador <b>DA</b>	Indicador <b>DN</b>	Indicador <b>DI</b>	Indicador <b>DC</b>
utilizados en posición subíndice cuando corresponde				
Titulares del discurso: <b>P</b> - profesor+iniciales del nombre del actor / <b>a</b> <sub>1,....,n</sub> - alumno / <b>as</b> - alumnos en grupo				

## BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, B, (1996). **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid : Morata.
- Bernstein, B, (1993). **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid : Morata.
- Bruner, J. (2001). **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid, Morata.
- Burbules, N. C. (1999). **El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica**. Buenos Aires : Amorrortu.
- Denzin, D.K. y Lincoln, S. (2000). (2ª Ed.) **Handbook of qualitative research**. California : Sage Thousand Oaks, citado por Waineman y Sautu (2001).
- Díaz Villa, M, (2001). **Del discurso pedagógico: problemas críticos**. Bogotá, Magisterio.
- Gabbiani, B. y Madfes, I. (2006). **Conversación y poder**. Montevideo : U.DE.LA.R.
- Giroux, H. (1990). **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona : Paidós.



- Greimas A. J. y Courtés, J. (1979). **Dicionário de Semiótica**. São Paulo : Editora Cultrix.
- Halliday, M. A.K. (1982). **El lenguaje como semiótica social**. México : F.C.E.
- Kincheloe, J. L.; Steinberg, S. R.; Villaverde, L. (comp.) (2004). **Repensar la inteligencia**. Madrid : Morata.
- Labov, W. y D. Fanshel (1977). **Therapeutic discourse**. New York, Academic Press. Litwin, E. (1997), (1era.Reimp.) **Las configuraciones didácticas**. Buenos Aires : Paidós.
- Mercer, N. (1997). (1era. edición) **La construcción guiada del conocimiento**. Buenos Aires : Paidós.
- Meirieu, P, (1992). **Aprender sí, pero ¿cómo?** Barcelona : Ed. Octaedro.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (2000). **El discurso como interacción social**. Barcelona : Paidós.
- Vygostsky, L. (1982 -1988). **Obras escogidas**. Varios tomos Barcelona : Visor.
- Wainerman, CI y Sautu, R. (2001) **La trastienda de la investigación**. Buenos Aires : Lumière,

## BIBLIOGRAFÍA EN INTERNET

drae.rae.es/ cotejado 17 de abril de 2010 hora: 10:56  
<http://culturalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20alemana/Verbos%20-%20Clasificaci%C3%B3n%20sint%C3%A1ctica.htm> cotejado 19 de abril de 2010 10:36.

Espinosa, J. **Estructuras sintácticas transitivas e intransitivas en español**. Cádiz : Universidad de Cádiz, 1997, p. 37 n. 16].

"Qué es hablar", en Discursos leídos ante la Real Academia Española en la recepción pública de... el día 14 de abril de 1889 Madrid: Imprenta de la Viuda de Hernando y Compañía, 1889.

## REFERENCIAS

<sup>1</sup> Cuando se habla del paradigma verbal de una lengua, se refiere al modelo de la conjugación en esa lengua.

<sup>2</sup> Un conjunto de unidades lexicales (con función de palabras) que se considera como hipótesis de trabajo como dotado de una organización estructural subyacente, se usa como concepto operativo de análisis.

<sup>3</sup> Caso de la declinación, que sirve únicamente para invocar, llamar o nombrar, con más o menos énfasis, a una persona o cosa personificada. drae.rae.es/

<sup>4</sup> Son palabras o grupos de palabras utilizadas con intención de dar énfasis o destacar el discurso. El énfasis deriva de la desviación consciente del hablante o creador con respecto al sentido literal de una palabra o al orden habitual de esa palabra o grupo de palabras.

<sup>5</sup> El tiempo estipulado está normado por los planes educativos, pero coexisten en el mismo sistema clases de treinta y cinco, de cuarenta y de cuarenta y cinco minutos de duración. Además existe otra modalidad de clase llamada módulo que suma dos unidades de cuarenta minutos (con o sin recreo) lo que proporciona instancias de ochenta minutos. A esto hay que sumarle que la entrada y salida de clase toma un tiempo que está muy relacionado con la cultura institucional de cada centro. En más de una instancia de observación aparecen distintas ocurrencias de interacción verbal referidas a esta situación, no analizadas en el trabajo porque no son pertinentes a los objetivos planteados.

<sup>6</sup> Se refieren al rol de profesor excluyendo lo específico de cada asignatura, no explicaciones definidas sino enunciaciones que hagan a la generalidad de la tarea de enseñar.

<sup>7</sup> La frecuencia o recurrencia dentro de la enunciación, es decir, el número de instancias en que se usa una voz, un lexema o sintagma.

<sup>8</sup> Utilizo el término metáfora en el estricto sentido de la retórica, como desplazamiento y sustitución del sentido dentro del nivel de los lexemas.

<sup>9</sup> El emisor del discurso.

<sup>10</sup> Espinosa, J.: Estructuras sintácticas transitivas e intransitivas en español. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1997, p. 37 n. 16] [http://elies.rediris.es/elies23/hurtado\\_cap9.htm](http://elies.rediris.es/elies23/hurtado_cap9.htm)

"Qué es hablar", en Discursos leídos ante la Real Academia Española en la recepción pública de... el día 14 de abril de 1889 Madrid: Imprenta de la Viuda de Hernando y Compañía, 1889.

<sup>11</sup> BO Banda Oriental nombre antiguo del territorio que luego fue el Uruguay

<sup>12</sup> Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos (Santiago de Chile, 1847) [http://elies.rediris.es/elies23/hurtado\\_cap9.htm](http://elies.rediris.es/elies23/hurtado_cap9.htm)

<sup>13</sup> R.A.E. XXII Edición. Pasión - 4. f. Estado pasivo en el sujeto.

<sup>14</sup> En la lógica preposicional, las fórmulas representan proposiciones y las constantes lógicas son operaciones sobre las fórmulas que producen otras fórmulas de mayor complejidad.

<sup>15</sup> Iteración Repetición de una secuencia de instrucciones o eventos.

<sup>16</sup> La aclaración es mía.

<sup>A</sup> Las construcciones pasivas como construcciones inacusativas:

El hecho de que el sujeto sintáctico de un verbo inacusativo sea su objeto nocional ha llevado a numerosos autores a establecer un paralelismo entre las construcciones con verbos inacusativos y las construcciones pasivas. Este paralelismo se observa de forma más clara cuando comparamos una oración transitiva activa como Juan cerró las puertas. [transitiva activa] con su construcción inacusativa y pasiva equivalentes. Las puertas se cerraron. [inacusativa] Las puertas han sido cerradas. [pasiva]

Si la construcción inacusativa se puede definir como aquella en la que el objeto nocional (tema o paciente) se realiza sintácticamente como sujeto, las construcciones pasivas son entonces un ejemplo de construcciones inacusativas, incluso cuando se forman con \*El puente se construyó (él solo). [op. cit., § 25.1.3]

"Hay que diferenciar cuidadosamente las oraciones inacusativas con se de las oraciones pasivas con se. Formalmente, no hay diferencias entre estos dos tipos de oraciones. Así una oración como La puertas se cerraron es ambigua: (i) una interpretación inacusativa y (ii) una interpretación pasiva en la que hay implícito un agente con intencionalidad a una causa externa que no se menciona porque interesa únicamente destacar la acción verbal.

Se hundió el barco {él solo/por sí solo} [inacusativa]

Se hundió el barco {intencionadamente/para cobrar el seguro}[pasiva]

El contraste es más claro con verbos que pueden formar pasivas con se, pero que por su significado no pueden aparecer en construcciones inacusativas, como construir o divulgar, ya que no pueden expresar eventos que se realizan de forma espontánea sin la intervención volitiva de un agente [op. cit., p. 1587].

\*<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/Gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20alemana/Verbos%20-%20Clasificaci%C3%B3n%20sint%C3%A1ctica.htm>

\* El artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Mag. Mirtha Ricobaldi. Año 2009.

\*\**Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Educación Media, Especialidad Literatura, Instituto de Profesores Artigas. Docente, Consejo de Educación Secundaria - ANEP. Docente, Facultad de Administración y Ciencias Sociales, Universidad ORT Uruguay*

# Instituto de Educación

El Instituto de Educación se dedica a la investigación educativa, la formación docente de postgrado y la extensión. Creado en 1980 como una unidad de investigación, el Instituto ha sido pionero en nuestro país en investigar y asesorar en áreas como informática educativa, cambio e innovación institucional, desarrollo curricular y pedagogía de nivel superior.

Ha alcanzado una reputación internacional por sus investigaciones educativas, muchas de ellas pioneras en América Latina. Ha obtenido importantes premios científicos por su trabajo en esta área, entre ellos el Premio Nacional de Informática y el premio CREI de Plata del Gobierno de España.

A nivel de postgrado el Instituto otorga el Master y Diploma en Educación, con la cooperación académica de la Universidad de Harvard, y el Master en Gestión Educativa y Diploma en Planificación y Gestión Educativa, con la cooperación académica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dicta los Certificados de Actualización en Ciencias de la Educación (CACE) y Gestión de Centros Educativos (CGCE) orientados al desarrollo de docentes, directores y otros profesionales vinculados a la educación. Los estudiantes de estos postgrados y cursos cuentan con un cuerpo académico con amplia formación y experiencia, y tienen la oportunidad de participar en un activo ambiente de investigación aplicada a la realidad nacional, utilizar la más moderna bibliografía y relacionarse con especialistas de todo el mundo.

Desde el año 2007 funciona en el Instituto el Centro de Actualización en la Enseñanza Superior (CAES) que tiene como misión apoyar la mejora continua de la calidad de la enseñanza de la Universidad ORT a través de servicios de asesoramiento y formación permanente a los docentes. Las actividades del CAES se inscriben en el marco conceptual de la didáctica superior universitaria y no universitaria, y brindan a docentes nuevos o experimentados, sin formación docente inicial, un conjunto de servicios que los apoyan en la reflexión de su práctica docente, introduciendo mejoras en sus métodos de enseñanza y evaluación.



*Educando para la vida*

Cuareim 1451 Tel. 2908 93 24 Tel/Fax 2908 47 51  
info@ort.edu.uy - www.ort.edu.uy