



V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur

PODER, GOBIERNO Y ESTRATEGIAS EN LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA DEL SUR

Mar del Plata; 8, 9 y 10 de Diciembre de 2005



LA GESTIÓN DE CONOCIMIENTO: LA PROFESIONALIZACION DEL ROL DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR.

Lic. Jorge Feld

Proyecto: PROGRAMA DE INTERVENCION PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO (U 011) SeCyT UBA, Ciclo de Programación Científica 2004/2007. Proyecto Subsidiado, Director: Dr. Jorge E. Freiria/ Codirector: Lic. Jorge S. Feld
Investigadores: Arq. Genaro Gigliotti, Lic. José Zampicchiatti, Lic. Miguel Petridis

Einstein en los años 40, señala que "todos los imperios del futuro van a ser imperios del conocimiento, y solamente los pueblos que entiendan cómo generar conocimientos y cómo protegerlos, cómo buscar a los jóvenes que tengan la capacidad para hacerlo y asegurarse que se queden en el país, serán los países exitosos. Los otros países se quedarán con litorales hermosos, con iglesias, minas, con una historia fantástica, pero probablemente no se queden ni con las mismas banderas ni con las mismas fronteras, ni mucho menos con un éxito económico".

RESUMEN

El trabajo pretende una reflexión a partir de considerar aspectos que hacen a la realidad de la Universidad en el mundo actual. Se consideran aspectos que van desde las tendencias en Educación Superior hasta la problemática de la profesionalización del rol docente a partir de la capacitación permanente. Se señalan los aspectos fundamentales que hacen a la relación docente- alumno a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incorporando lo que en nuestra investigación hemos denominado "pensamiento creativo" como instrumento cognitivo para la adquisición del conocimiento universitario. Finalmente se presenta una propuesta implementada en el CBC (Ciclo Básico Común) de la UBA para trabajar con los docentes, para que a su vez ellos la extiendan a sus alumnos: los Programas de Intervención.

INTRODUCCION

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el SXXI convocada por la UNESCO y celebrada en París en octubre de 1998, se señalaba:

“Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y, no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza”.

Desde esta perspectiva, hace más de 10 años que trabajamos en la Universidad de Buenos Aires, investigando cómo desarrollar capacidades en los alumnos universitarios, a partir de propuestas innovadoras que propicien la adquisición del conocimiento universitario a partir de lo que denominamos “pensamiento creativo” como instrumento cognitivo. Y pensando que es fundamental para ello, la implementación de la capacitación docente en lo que denominamos “Programas de Intervención”.

En esta ocasión haremos un pasaje por las características principales que a nuestro juicio atraviesa el sistema universitario argentino y en particular la UBA para luego pensando en la profesionalización del rol docente presentar una propuesta de capacitación docente.

LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La enseñanza superior es una temática compleja que es abordada por diferentes disciplinas. Hemos investigado distintos materiales que dan cuenta de su alta complejidad, y que van desde documentos de política educativa, pasando por teorías del aprendizaje, hasta observaciones empíricas. No pretendemos con ello agotar el tema, sólo dejar planteados algunos puntos relevantes que enmarcan la problemática universitaria, desde esta perspectiva. Temas que merecen analizarse con detenimiento como financiamiento, relación universidad-comunidad, las articulaciones: escuela media con universidad y carrera de grado con postgrado, etc., sólo serán enunciados, ya que exceden nuestra propuesta de investigación.

Señalamos algunas preguntas que se plantean hoy día en un contexto general, que atraviesan a todas las instituciones universitarias en todos los países: ¿cuáles son las tendencias actuales en educación superior?, ¿Cuáles son los principales desafíos que se le plantean a la enseñanza superior?, ¿Cuál es el papel de pertinencia en el contexto social de la enseñanza universitaria?, etc. Aún siendo estas cuestiones importantes, constituye un trasfondo que como ya señalamos, no profundizaremos. Sí intentaremos trabajar sobre aspectos más específicos que hacen a la relación de los partícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje: docentes, alumnos, tratamiento de los contenidos.

¿A QUE NOS REFERIMOS EN LA ACTUALIDAD CUANDO HABLAMOS DE UNIVERSIDAD?

Una visión real de los problemas que afectan a la enseñanza superior, lo aporta el Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Enseñanza Superior. (UNESCO; 1998) Algunos de los puntos más significativos del mismo, indican que:

Los principales desafíos que se plantean a la enseñanza superior en un mundo que se transforma rápidamente se pueden agrupar en tres grandes categorías:

- **pertinencia:** que significa el papel y el lugar de la educación en la sociedad y que abarcan por tanto su misión y sus funciones, sus programas y contenidos, sus sistemas de suministro, así como la equidad, la responsabilidad, la financiación, insistiendo en la libertad académica y la autonomía institucional como principios subyacentes de todos los esfuerzos por garantizar y mejorar la pertinencia;
- **calidad:** definida como un concepto multidimensional que abarca todas las principales funciones y actividades de la educación superior;
- **internacionalización:** característica inherente de la educación superior que ha experimentado un auge considerable en la segunda mitad del siglo.

TENDENCIAS DE LA EDUCACION SUPERIOR

En los últimos tiempos la educación superior ha experimentado cambios numerosos y específicos en los contextos regional, nacional y local. Más allá de las diferencias, las tendencias comunes son: **expansión cuantitativa, la diversificación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudio; y las restricciones financieras.**

Es particularmente inquietante la distancia cada vez mayor entre países desarrollados y países en desarrollo, en lo que respecta a la educación superior y a la investigación.

A partir de esta realidad se torna imprescindible establecer un programa coherente de propuestas.

La renovación de la enseñanza y el aprendizaje resultan indispensables para mejorar su pertinencia y calidad. Para ello es necesario establecer programas que fomenten la capacidad intelectual de los estudiantes, mejorar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios y aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje, en especial teniendo en cuenta los rápidos avances de la tecnología de la información y la comunicación.

La evaluación y el incremento de la calidad deberían iniciarse con el personal de enseñanza y de investigación.

La calidad de los estudiantes plantea un problema inmenso, sobre todo teniendo en cuenta lo elevadísimo del número de la matrícula, la diversificación de los programas de estudio y los actuales niveles de financiación de la educación superior. **Se acepta en general que esta problemática depende en gran medida de las aptitudes y la motivación de los alumnos que egresan de la enseñanza secundaria, por lo que es necesario volver a examinar la articulación de la enseñanza secundaria y la educación superior.**

La evaluación de la calidad es fundamental para buscar soluciones que aumenten la excelencia de la educación superior.

Son fundamentales los principios de libertad académica y autonomía institucional. Pero estos no deben invocarse para oponerse a los cambios necesarios, ni para privilegiar estrechas actitudes corporatistas o privilegios que a la larga podrían tener un efecto negativo. (UNESCO; 1998)

LA UNIVERSIDAD EN LA ARGENTINA

Pensando en diversos modelos institucionales que responden a diferentes actualidades no solo en **Argentina**, sino también en el resto del mundo, apuntaremos particularidades y peculiaridades de la Universidad en la que trabajamos:

* La enseñanza se orienta a la formación de profesionales, investigadores y docentes, intentando una articulación efectiva de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia.

* Respecto a la formación de profesionales, hay consenso en señalar algunas cuestiones que aparecen en el momento actual, con relación a los cambios que se suceden con una velocidad y profundidad quizá inéditos:

- La universidad hasta ahora creó una carrera para cada nicho ocupacional, atendiendo a demandas históricas- sociales. Pareciera que esta situación tiende hoy día a revisarse, intentando implementar un cambio (reforma), a partir de decisiones racionales, en función de las necesidades que plantea el medio, de los desafíos que generan los escenarios futuros, y también de las verdaderas posibilidades del proceso de formación en las distintas Facultades de la Universidad.
- Esta realidad en la que se desenvuelven las Carreras, tal vez sea el efecto de una constante tensión entre dos modelos de diseño de la oferta curricular: el modelo tradicional europeo (franco- alemán), en el que abrevó el diseño curricular de nuestra Universidad, y los modelos norteamericanos. En términos comparativos, nuestras carreras son más largas, a veces exageradamente mas largas; están pensadas como terminales y entonces se hacen más extensas que aquellas pensadas como un paso hacia carreras de tipo cuaternario. (SHUBEROFF; 1994)
- A partir de las características de los nuevos escenarios que se plantean en este mundo globalizado, y en relación sobre todo a incertidumbres acerca de dichos escenarios en el futuro, se ve la necesidad de generar estructuras de ofertas que tiendan a la formación de un recurso humano lo más versátil, lo más flexible que sea posible. Para ello se deberán estructurar carreras de grado cortas, que se continúen con sucesivas actualizaciones en el ámbito de postgrado. (SHUBEROFF; 1994)

LOS ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO

Partícipes imprescindibles en una educación formal, en el marco de la enseñanza superior son los docentes y los alumnos.

A) DOCENTES

Comenzaremos haciendo una caracterización general de los aspectos que hacen a la formación docente, tal como se da en la actualidad en nuestro medio universitario.

Los ejes estructurantes de los saberes centrales de la formación docente debieran están atravesados por:

- los contenidos académicos y los enfoques epistemológicos que caracterizan a cada área curricular.
- las metodologías específicas en función del objeto de estudio.
- el conocimiento de los procesos individuales y grupales de aprendizaje.
- el contexto institucional que modeliza las prácticas pedagógicas tanto de docentes como de alumnos.
- marco político social e histórico que condiciona los procesos educativos en su sentido más amplio.

A partir de estos ejes, coincidimos con el planteo que señala que el docente en su intervención no sólo contribuye a la construcción del objeto de conocimiento, sino también a la conformación de un grupo de aprendizaje, base de la construcción colectiva del conocimiento. (RUBE; 1994)

Ahora bien, en la práctica real nos encontramos con **juicios previos (supuestos)** que condicionan al proceso educativo. Algunos de ellos son:

- Que para ser docente universitario es suficiente con tener un buen dominio de la materia a enseñar. Desde esta tesitura cualquier propuesta de capacitación pedagógica carece de sentido por innecesaria.
- Se supone que el alumno universitario tiene cierta madurez cognoscitiva y un desarrollo de habilidades intelectuales tales que el aprendizaje parece poder producirse espontáneamente a partir de poder escuchar una buena disertación oral o de la lectura del mejor libro en la materia.
- Se supone que ciertas modificaciones didácticas tienden a una concepción “facilista” o infantilizante” de la educación. (MURRIELLO; 1992)

Se plantean también cuestiones relevantes que atraviesan las prácticas específicas, producto de posturas disímiles, dependiendo para ello del lugar en que cada docente se instala, interviniendo así cuestiones personales, teóricas, ideológicas, etc. Además en los últimos 15 años, se ha presentado una nueva situación, la de la masividad, que atraviesa significativamente el lugar desde donde el docente ejerce su práctica.

Con riesgo de generalizar, pensamos en dos grandes formas de ejercicio profesional docente:

- Aquellos que participan de un modelo llamado tradicional, canónico, en donde el que sustenta el saber es el docente, y donde el alumno, **de manera mas bien pasiva**, debe tratar de incorporar ese saber: saber fragmentado, memorístico y repetitivo.
- Aquellos que se replantean esta forma de enseñar, pensando en diferentes maneras de establecer una relación docente- alumno, **en donde quedan involucrados ambos y el contenido**, que deberán tramitar unos y otros para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga lugar.

B) ALUMNOS

El otro partícipe necesario del proceso educativo, es el alumno.

Tradicionalmente se pensaba en el alumno como aquél que proveniente de una enseñanza media, accedía a la Enseñanza Superior con el fin de obtener un título académico habilitante para el ejercicio profesional. En las últimas décadas esta concepción se ha modificado sustancialmente. En la actualidad, el ámbito de la educación superior se juega en un contexto de Educación permanente, donde el alumno puede ser tanto un joven que aspira a obtener un título de grado, como un profesional tomando cursos de actualización, o un docente capacitándose. Esta concepción de la educación superior, abierta, activa, dinámica, continua, que no se circunscribe a un solo grupo etéreo, rompe con esquemas simplificadores del lugar del alumno.

En nuestra investigación (Freiria, 1997) nos ocupamos fundamentalmente del alumno universitario ingresante a las carreras de grado, y la caracterización que realizamos corresponde a éste.

- Observamos que hay una tendencia generalizada en ellos de resistencia inicial a asumir una actitud de compromiso activo para construir sus aprendizajes. El paso por los distintos niveles educativos fue acentuándoles la idea de que el aprendizaje es facilitado cuando un docente explica y desarrolla en clase todos los temas que componen el programa. (MENA; 1994)
- Traen consigo de arrastre modelos pasivos de aprendizaje incorporados en niveles educativos previos. Con la circunstancia agravante de una nueva situación, la masividad, que potencia esta dificultad.

Estas características, pueden ser vistas como una situación insuperable, aún existiendo la necesidad de cambio. Se presentan entonces dos opciones: abandonar en el intento, o considerarlas como un momento del proceso de enseñanza aprendizaje, a recorrer necesariamente para lograr la transformación. Es decir, que la posición evitativa que intenta

sortear el obstáculo, lo único que logra es una “huida hacia delante”, en la que la dificultad retornará inexorablemente.

En la otra concepción mencionada, haciéndose cargo docente y alumno, desde sus respectivos roles, del obstáculo, los saldos a obtener son fructíferos:

- Cuando el alumno adquiere la concepción que no hay conocimiento sin obstáculo a superar, cimienta una actitud reflexiva, crítica, interrogadora, propicia para la construcción de un conocimiento no anquilosado, estructurado, rígido, típico del pensamiento canónico a ultranza.
- Como pensamos que también hay singularidad en el aprendizaje, reconocer los propios obstáculos y elaborarlos, posibilita que el alumno identifique sus modos particulares de resistencia al aprender, y los modos de resolución para superarlos, logrando que el proceso de aprendizaje se realice eficazmente.

PROBLEMÁTICA ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Edgar Morín plantea que la escuela secundaria está en crisis en casi todo el mundo. Parece imprescindible reformular sus contenidos, encarando una reforma verdadera –la del pensamiento –.

Nosotros hacemos extensivo su diagnóstico al sistema universitario.

Así, el problema en estos tiempos según este autor estaría caracterizado por:

- **Desafío de la globalidad**, la inadecuación cada vez más grande, profunda y grave entre un saber disciplinario especializado (y por lo tanto de hecho fragmentado en elementos disociados) y realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales y globales, planetarios.
- **La no-pertinencia de nuestro modo de conocimiento y enseñanza que nos enseña a separar** (los objetos de su medio ambiente, las disciplinas una de otras) pero no a relacionar aquello que sin embargo conforma un tejido. Una inteligencia incapaz de ver el contexto y el complejo planetario, se vuelve ciega e irresponsable.
- **La posibilidad de comenzar a responder a este desafío gracias al desarrollo de las ciencias polidisciplinarias** referidas al mundo, la Tierra, la biosfera, la humanidad y gracias a una renovación de la cultura humanista.
- El conocimiento progresa no tanto por complejización, formalización y abstracción sino por la capacidad de contextualizar y globalizar. **Se trata de reforzar la aptitud interrogativa y de vincular el saber a la duda.** (MORIN; 1998)

Con relación a la enseñanza superior, coincidimos con M. Mena en que las aulas universitarias muestran en general una constante morosidad en reconocer las necesidades y requerimientos de estos tiempos. Esto podemos verlo claramente en:

- Docentes que reproducen frente a sus alumnos información que éstos pueden encontrar y comprender sin dificultad en los libros y se ven condenados a la sectorialización, el aislamiento, la relación vertical o piramidal de las cátedras.
- Alumnos que aceptan esa información acríticamente siendo su mayor objetivo lograr una transcripción lo más fiel posible en la evaluación para aprobar.
- Diseños curriculares rígidos, atestados de materias y contenidos.
- Concepciones evaluativas reproductoras y especulativas.

"La introducción acrítica de una gran cantidad de técnicas de conducción del aprendizaje, si bien ha dinamizado enormemente el proceso, no siempre constituye una organización pedagógica globalmente coherente. En éstos casos se corre el riesgo de “disfrazar” la

propuesta y en nombre de una supuesta “innovación” producir una nueva fragmentación que atente contra lo verdaderamente importante del proceso". (MENA; 1993)

UNA CONCEPCION DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.

Desde nuestra postura, **aprender** implica atribuirle un significado a un contenido, construir una representación o un modelo mental del mismo. El alumno, construye así, significados, representaciones o modelos mentales de los contenidos a aprender. Así, la construcción de conocimientos supone un verdadero proceso de elaboración, en el sentido que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes canales, el docente entre otros, estableciendo relaciones entre las mismas. Hay en este proceso, un elemento que ocupa un lugar importante: **el conocimiento previo** pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje. Cuando se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado de una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. Así también, la distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, remite a la existencia o no de un vínculo entre el material a aprender y los conocimientos previos: si el alumno consigue establecer relaciones “sustantivas y no arbitrarias” entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si los integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo, y en consecuencia, habrá producido un **aprendizaje significativo**. Necesitará para tal fin, de valerse de estructuras de pensamiento, que nosotros hemos denominado **pensamiento creativo**. Si por el contrario, no consigue establecer dicha relación, el aprendizaje será puramente repetitivo o mecánico: el alumno podrá recordar el contenido aprendido durante un período de tiempo más o menos largo, pero no habrá modificado su estructura cognoscitiva, no habrá construido nuevos significados: en nuestra categorización, **pensamiento canónico**.

Coll (1997) señala que para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna – significatividad lógica, que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara -, como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo – significatividad psicológica, que requiere la existencia en la estructura cognoscitiva del alumno de elementos pertinentes y relacionales con el material de aprendizaje -. En segundo lugar, el alumno debe tener una disposición favorable para aprender significativamente; es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe, porque aunque el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, lógica y psicológicamente, **si el alumno tiene una disposición a memorizarlo repetitivamente**, no lo relacionará con sus conocimientos previos y no construirá nuevos significados.

Por lo tanto, estas condiciones hacen intervenir elementos que corresponden no solo a los alumnos, sino también al contenido del aprendizaje, y al docente, que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje.

El hecho interesante a destacar es que encontramos así, los tres elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento: el alumno, el contenido y el docente. El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos al proceso de aprendizaje.

Lo que aporta inicialmente el alumno se hará básicamente en términos de "representaciones", "concepciones", "ideas previas", "esquemas de conocimiento", "modelos mentales" o "ideas espontáneas", a propósito del contenido concreto a aprender, puesto que son estos esquemas de conocimiento los que el docente intentará movilizar.

El análisis de lo que aporta el docente a este proceso de aprendizaje, se hará esencialmente en términos de su capacidad para movilizar estos esquemas de conocimientos iniciales, forzando su revisión y su acercamiento progresivo a lo que representan y significan los contenidos de la enseñanza como saberes culturales. Y el acto mismo de aprendizaje se entenderá como un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de **esquemas de conocimiento**. Entendiendo por tal la representación que posee una persona en un momento dado de su historia sobre una parcela de la realidad.

Otros aspectos importantes a señalar, tienen que ver con el papel de la memoria, la mayor o menor funcionalidad de lo aprendido, y la insistencia en el aprendizaje de "procesos" o "estrategias" por oposición al aprendizaje de contenidos.

En cuanto a la memoria, la idea clave es que la memorización comprensiva - por oposición a la memorización mecánica o repetitiva - es un componente básico del aprendizaje significativo. Construir nuevos significados implica modificar los esquemas de conocimiento iniciales introduciendo nuevos elementos y estableciendo nuevas relaciones, que a su vez pasan a formar parte de los esquemas de conocimiento, y en ese sentido son "recordados" o "memorizados". La memorización es comprensiva porque los significados construidos se incorporan modificando y enriqueciendo dichos esquemas.

Por otra parte, la modificación de los esquemas de conocimiento producida por la realización de aprendizajes significativos se relaciona directamente con la **funcionalidad del aprendizaje** realizado, es decir, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y para realizar nuevos aprendizajes.

En cuanto al aprendizaje de "procesos" o "estrategias", que subraya **el objetivo de aprender a aprender**, no deberá contraponerse a la adquisición de otros contenidos (hechos, conceptos o valores). Cuanto mayor sea la riqueza de la estructura cognoscitiva del alumno, o sea, cuanto más ricos e interconectados sean sus esquemas de conocimiento, tanto mayor será la funcionalidad de las estrategias integradas en los mismos y más capaz será el alumno de realizar aprendizajes significativos por sí solo, utilizándolas en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Pero la aportación del alumno al proceso de aprendizaje, incluye necesariamente otros aspectos importantes: actitudes, motivaciones, expectativas, atribuciones, etc., que forman parte de las experiencias que tienen su propia historia. Así, se habla del **sentido** para referirse a estos aspectos, que interactúan con sus conocimientos previos y su relación con el nuevo material de aprendizaje. La construcción de significados y la atribución de sentido no son sino dos aspectos complementarios e indisolubles del proceso de construcción del conocimiento, ya que es el alumno en su totalidad el que aparece implicado en el aprendizaje. (COLL; 1997) Desde la **enseñanza**, se deberá tener en cuenta como se desarrolla la influencia educativa, en términos de la ayuda que se prestará para posibilitar la actividad constructiva del alumno.

Dicha influencia educativa será eficaz, en la medida que se realice un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno.

Aquí, cabe subrayar el doble sentido del concepto de **ayuda pedagógica**. Por una parte, es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados y la función del docente es ayudarlo en ese propósito. Pero por otra parte, es una ayuda sin la cual, es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehiculizan los contenidos a aprender.

Por otra parte, en la medida en que la construcción del conocimiento que lleva a cabo el alumno es un **proceso** en el que los avances se entremezclan inevitablemente con dificultades, bloqueos y a veces retrocesos, cabe suponer que la ayuda requerida en cada momento del mismo será variable en forma y cantidad. En ocasiones, el ajuste de la ayuda pedagógica se logrará proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras, ofreciéndole modelos de acción a incorporar; en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas, en otras, permitiéndole que elija y desarrolle en forma autónoma las actividades de aprendizaje.

Existe coincidencia en afirmar que los ambientes educativos que mejor “andamian” o “sostienen” el proceso de construcción del conocimiento son los que ajustan continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica, a los progresos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de las actividades de aprendizaje.

El concepto de **andamiaje** fue acuñado por Bruner (1994) para referirse al proceso sugerido por Vigotsky (1979), de ayuda a los alumnos en el alcance de su nivel de desarrollo potencial. Bruner describe el andamiaje como la conducta de un “tutor”, que ayuda al alumno en el desarrollo de una actividad.

En este proceso, deliberadamente actúan un experto y un novato. El objetivo es que se delegue en una persona menos experta el dominio de un saber, e incluso el control de la situación de aprendizaje. La eficacia del formato de andamiaje se apoya en la consideración de un par de elementos: 1) de ajuste variable y regulable, se retire en función del progreso del sujeto menos experto, y permite atender diferencias en los sujetos; 2) debe retirarse gradualmente, montarse para ser desmontado, debe ser visible y audible, con criterios explicativos y normativos. (CAZDEN; 1988)

En esta línea Bárbara Rogoff ha desarrollado la idea que el profesor y el alumno gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en “un proceso de participación guiada”. (En COLL; 1997). Esta gestión conjunta apunta a la necesidad de tener siempre en cuenta a las interrelaciones entre lo que aportan el docente, el alumno y el contenido. Pero gestión conjunta no implica en absoluto simetría de las aportaciones: en la interacción educativa, el docente y el alumno desempeñan papeles distintos, aunque igualmente imprescindibles y totalmente interconectados. El docente gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto es posible sólo porque el alumno con sus reacciones, indica continuamente al docente sus necesidades y su comprensión de la situación. Entonces, en la interacción educativa no hay únicamente una asistencia del docente al aprendizaje del alumno, sino también en cierto modo una asistencia del alumno a las intervenciones del docente.

ENSEÑANZA –APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: PROPUESTAS.

La UNESCO (1998), enfatiza la necesidad de cambio y desarrollo de la educación superior, apuntando a una renovación global y a una visión de la educación superior y la investigación que tomen cuerpo en el concepto de una “Universidad pro-activa”, firmemente anclada en las circunstancias locales, pero plenamente comprometida con el progreso del conocimiento.

Esta universidad dinámica, supone su adaptación creativa en el proceso de la búsqueda de modelos y prácticas institucionales específicos, y supone también un **nuevo pacto académico**.

La posibilidad de transformar el esquema actual de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema universitario, pasará por un compromiso de los actantes, en el que los docentes ocupen un lugar de relevancia.

“Los capacitadores deberían tener en cuenta que las técnicas para dinamizar el proceso y ofrecer mayores posibilidades de participación, deben antes que nada guardar estilo, es decir

ser coherentes con el encuadre pedagógico global y favorecer en todos los casos el logro de objetivos planteados". (MENA; 1993)

¿Qué estrategias nos permitirían estos logros? Sin duda aquellas que estén alejadas de viejas estructuras académicas verticalistas y transmisoras. Estrategias que favorezcan la participación, la construcción del conocimiento, la **creatividad**, la cooperación, la anticipación. Estrategias que generen espacios para la información actualizada, la recuperación de las experiencias, el intercambio, la contrastación de hipótesis, la exploración del contexto, la elaboración de las síntesis y la evaluación permanente.

Podemos enumerar al menos cuatro estrategias pedagógicas posibles.

- 1) Estudio independiente: Formar un alumno capaz de solucionar con autonomía los problemas que se le presenten y generar estrategias que pongan en juego todas sus posibilidades y le exijan para aprender una actitud independiente activa y comprometida. El futuro profesional deberá desprenderse de la dependencia de los docentes y perfeccionar alguna forma de estudio independiente. El protagonismo de su proceso de aprendizaje será uno de sus mayores capitales para el futuro.
- 2) Trabajo grupal: las organizaciones actuales, en su creciente complejidad, exigen cada vez más el trabajo en equipo. Éste trabajo plantea exigencias específicas que deben ser aprendidas. Es conveniente que se enseñen ciertas técnicas que ayuden a los grupos a crear climas propicios para la **creación** o la producción y obtener determinados resultados.
- 3) Aula- Taller: si lo consideramos como un proceso activo de transformación recíproca entre sujeto y objeto, como un camino de alternativas de acercamiento progresivo al conocimiento, el que aprende debe ser un sujeto protagonista, con pensamiento crítico capaz de problematizar.
- 4) Estrategias multimediales: El diseño de estrategias multimediales de formación, es hoy el mayor desafío al que se enfrentan los responsables de las políticas de formación, las instituciones educativas y los formadores. (MENA; 1993)

Creemos que el avance o logro de todas estas estrategias pedagógicas que suponen el desarrollo del **pensamiento creativo** posibilitarán a su vez que el alumno deba replantearse su lugar de "escriba" permanente de palabras ajenas, repetidor dependiente del profesor, y pasar a ocupar el lugar del sujeto crítico, constructor de su propio aprendizaje, en permanente proceso de desarrollo. (RUBE; 1994)

Un cambio verdadero en la enseñanza universitaria implicará necesariamente abandonar las representaciones no críticas de lo académico.

Deberá tener en cuenta la reformulación de los vínculos entre lo académico, la investigación y la extensión universitaria.

"Sólo si se nutre el saber vivo de la sociedad desde la EXTENSIÓN y se enriquece con los procesos sistemáticos de la elaboración de ese saber en la INVESTIGACIÓN, lo académico será por fin, transformador, desde el mismo aprendizaje de todos -no sólo de los alumnos- en la Universidad". (PASSALAUQUA; 1992)

Y con relación a un aspecto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, no debería ser solamente una herramienta para "medir a los otros" sino un medio de autorreflexión y modificación permanente de las propias conductas en un proceso autónomo de aprendizaje y crecimiento.

Dentro de esta forma de pensar los procesos educativos, se inscribe el proyecto de investigación que desarrollamos, y que plantea la posibilidad de utilizar el Pensamiento Creativo en la universidad: posibilitando la duda y la interrogación vinculadas al saber, y sostenidas en el vínculo de enseñanza- aprendizaje, favoreciendo el potenciamiento del pensamiento creativo en los sujetos.

Cuando hablamos de **pensamiento creativo** nos referimos a las pautas novedosas que puede implementar un sujeto en la adquisición del conocimiento. No hablamos de grandes descubrimientos universales, sino de las situaciones particulares que puede atravesar un sujeto en un contexto determinado.

Así la configuración de viejas ideas en patrones distintos de aquellos que fueron experimentados, sería una forma de pensamiento creativo.

La actividad del pensamiento creativo no es constante, y aparecería cuando el pensamiento canónico resulta ineficaz de alguna manera.

El pensamiento creativo puede consistir tanto en la aplicación de un esquema de conocimiento novedoso a una situación conocida, como la aplicación en un esquema conocido a una situación nueva o diferente.

Se plantea entonces una nueva forma de relacionar enseñanza- aprendizaje, en donde el proceso de aprender, para el alumno, se inviste con nuevas significaciones: lo aprendido cobra un valor, que trasciende lo académico. Se trata, de incorporar un modelo, el de aprender a aprender, que será fundamental a lo largo ya no de su vida de estudiante institucionalizada, sino para siempre, en la medida que lo requiera un mundo cambiante, que plantea nuevos y constantes desafíos.

Desde la enseñanza, pensar en reformular el rol docente desde esta perspectiva, se torna imprescindible. Por ello se deberán generar propuestas de formación y capacitación docente, una nueva formación pedagógica, que sustenta nuevas prácticas en el aula, incorporando desde nuevos conocimientos en los aspectos de contenidos, hasta nuevas formas de vínculo docente- alumno, pasando por la concepción ya esbozada de las redistribuciones del saber.

En este sentido, pensamos en un alumno con un papel activo en el aprendizaje, donde se destaca la importancia de la exploración y el descubrimiento, concediéndole un papel relativamente secundario a los contenidos de la enseñanza, y en donde el docente básicamente es un facilitador y orientador del aprendizaje.

LA PROFESIONALIZACION DEL ROL. PROPUESTA DE CAPACITACION DOCENTE: LOS PROGRAMAS DE INTERVENCION

Fundamentación

Un programa de intervención radica en el diseño, organización y aplicación de un conjunto articulado de actividades que se vuelcan en una acción o proceso aplicado al logro o mejoramiento de una práctica conceptual o técnica, en esta circunstancia, el aprendizaje creativo en docentes y alumnos

En el presente Proyecto consiste en la aplicación, dentro del proceso educativo, a los sujetos de la interacción docente-alumno, de un conjunto de estrategias y herramientas, a fin de facilitar el aprendizaje mediante el desarrollo y la implementación del pensamiento creativo como instrumento cognitivo, en la Cátedra de Psicología (CBC-UBA) a nuestro cargo.

Los docentes reciben el entrenamiento en el Programa por parte de los integrantes del Equipo de Investigación y lo retransmiten, a su vez, a los alumnos de los cursos a su cargo.

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN

Desarrollo de Programas de Entrenamiento, destinados a los docentes y aplicación por parte de estos de lo aprendido a sus alumnos.

Se ha utilizado un diseño experimental con grupo de control no equivalente, medida de pretest y postest.

La asignación del tratamiento a los grupos ha sido aleatoria, adjudicando al azar a unos grupos la condición de experimentales y a otros la de control.

Población de estudio

Se efectuó una selección aleatoria tanto de docentes como, consecuentemente, de los alumnos.

DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA A LA INTERVENCIÓN: PROPUESTAS PARA APOYAR EL DESARROLLO COGNITIVO

Docentes

La propuesta de intervención dirigida a un grupo de docentes, está enfocada en la construcción, aplicación y análisis de las llamadas Actividades Simultáneamente Intensivas y Extensivas, para el trabajo áulico, tanto de los contenidos programáticos como de la manera de abordar su aprehensión.

A partir de la relación entre investigación y práctica docente en la asignatura Psicología y mediante el diseño e implementación de programas de intervención, se busca desarrollar elementos que, derivados de prácticas investigativas, brinden resultados empíricos.

Alumnos

A nivel metodológico se comparte la concepción de desarrollar la intervención a partir de situaciones de resolución de problemas y/o prácticas propicias para una actividad autónoma del alumno, mediante diversos procedimientos dirigidos a alcanzar metas, donde se logre observar y analizar las maneras cómo el estudiante comprende los problemas que se le plantean.

En la revisión del estado del arte, encontramos que algunos trabajos de investigación realizados comparten aproximaciones teóricas y metodológicas.

ACCIONES INSTRUMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO, EN UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Como herramienta para la implementación y desarrollo del pensamiento creativo utilizamos la estrategia de aprendizaje llamada "Programa de Intervención".

Mediante la aplicación de estos programas se desarrolla el trabajo de "formación en la acción" y los procesos de "aprender a aprender"

Desarrollamos una propuesta de intervención enfocada en la construcción, aplicación y análisis de actividades simultáneamente intensivas y extensivas sobre contenidos curriculares y la forma de abordarlos, administrada primero a docentes, para una posterior aplicación a los alumnos. Los participantes tienen rol activo en el diseño del Programa, deciden sobre el mismo.

La Intervención se desarrolla en situaciones de resolución de problemas y/o prácticas académicas, mediante diversos procedimientos que dan lugar a la actividad autónoma de los participantes, con el fin de alcanzar metas donde puedan encarar, comprender e incorporar la significación de las situaciones- problema que se plantean.

Dichas actividades permiten, en primer lugar, desplegar una serie de herramientas que permiten articular las diferentes relaciones presentes en un contenido específico, manifestar los conocimientos preexistentes y confrontarlos en la nueva experiencia de aprendizaje, desarrollando un contexto propicio para que los contenidos resulten significativos.

En segundo lugar son actividades que presentan componentes lúdico exploratorios, ligados a los contenidos significativo que deben ser transmitidos (y adquiridos).

En su entrenamiento los docentes conceptualizan diversos aspectos de los contenidos y usan diferentes instrumentos para el posterior trabajo con los alumnos.

Los momentos del diseño y aplicación del Programa son: *Planificación, Intervención y Evaluación*.

ETAPAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCION

Planificación

La tarea comienza con la *planificación*, consistente en el diseño y/o adaptación del Programa y la organización de su desarrollo, seguida de la presentación del plan a los docentes y la realización de adecuaciones del Programa.

Intervención.

Se procede luego a su aplicación Práctica supervisada.

Taller de practica

A su vez en la aplicación del Programa de Intervención, el alumno debe desarrollar todas aquellas actividades que le permitan conocer y comprender una determinada problemática y aplicar la metodología básica, las cuales se incluyen en los “Talleres de Práctica”.

Evaluación de la intervención.

En el cierre se evalúa la implementación del Programa. Análisis de resultados parciales y/o finales.

LOS TALLERES DE PRÁCTICA

Las *intervenciones* son llevadas a cabo en los “Talleres de Práctica”, actividades de aproximación gradual a los distintos momentos del Programa, mediante técnicas entrenadas o espontáneas. Se fundan en el principio educativo de que el aprendizaje resulta de la permanente interacción entre acción y reflexión.

Los Talleres se desarrollan en pequeños grupos de trabajo, los cuales eligen una temática en la cual profundizar y se aproximan a ella a través de distintas herramientas (analogías, metáforas, *brainstorming*, relaciones, exposiciones, discusión, investigación, presentación de trabajos, visitas, organización de actividades, etc.). y posteriormente elaboran una conclusión sobre el objeto estudiado.

Enfatizan la necesidad de que los participantes se aproximen sucesivamente a los contenidos curriculares, a la aprehensión de los mismos y a la realidad a través de de todas aquellas técnicas destinadas a entrenar su juicio crítico, su capacidad de sistematizar la aproximación a la realidad, y que puedan plasmar este ejercicio teórico-práctico en elaboraciones cognitivas que permitan cambiar la estructura previa de esa realidad.

EVALUACIÓN

Al contrario de lo que sucede en la aplicación de enseñanzas basadas en conocimientos repetitivos o canónicos, la *evaluación* es considerada una pieza clave dentro del modelos de enseñanza y aprendizaje fundados en el pensamiento creativo y en la utilización de estrategias de aprendizaje como los Programas de Intervención educativa que presentamos.

Se ha dicho que no hay verdadera intervención educativa sin evaluación. Y es que la evaluación es el instrumento necesario para obtener información sobre el estado de la aprehensión del conocimiento, y de las necesidades y posibilidades del sujeto cognoscente.

La evaluación así, es un instrumento para recibir información sobre el estado del alumno en un momento dado, y no para juzgarlo con un número (evaluación cualitativa y no

cuantitativa: juzgamos capacidades y no rendimientos). Dentro de esto, y al mismo tiempo, tratamos de desarrollar un modelo de evaluación continua.

Se consideran distintas posibilidades, privilegiando la autoevaluación responsable y crítica. En el diseño del plan de evaluación se acuerda con los actores del Programa de Intervención la finalidad y objetivos, así como los estándares, criterios y/o indicadores de la misma, se analizan diversos diseños y se discuten metodologías que serán aplicados, en acuerdo con los participantes.

Se desarrolla de acuerdo a los siguientes momentos:

Preevaluación. Prueba de capacidades y conocimientos, al comienzo de cada Programa.

Evaluación durante el desarrollo: Análisis y discusión de la producción cognitiva.

Consideración de estilos y estrategias mostradas para el aprendizaje creativo.

Evaluación de salida: Valoración del trabajo realizado a lo largo del Programa.

RESULTADOS

Los resultados de la aplicación del Programa, en el curso de las investigaciones desarrolladas, han mostrado transformaciones en los docentes y alumnos, los primeros en su manejo de los contenidos curriculares y prácticas pedagógicas, dando cuenta de cambios en sus concepciones acerca del desarrollo, las intervenciones y la evaluación. se produce una transformación en los conceptos de los docentes sobre el desarrollo cognitivo (tanto en los propios conceptos como en los que tenían sobre prácticas pedagógicas.)

Tres fuentes de datos permiten observar los resultados del Programa de Intervención en la Formación de los docentes.

En primer lugar, el análisis de una encuesta pre-post.

Esta es complementada, en segundo lugar, con el estudio comparativo entre el tipo de preguntas que hacían los alumnos en las primeras clases y las que hacían en las últimas, a partir de la aplicación del Programa. Estas dos fuentes muestran una transformación en los conceptos e ideas del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Por último, un análisis comparativo entre algunas situaciones inicialmente planteadas por los docentes y las situaciones finales construidas por los mismos, muestran igualmente la existencia de una nueva concepción sobre las prácticas de enseñanza.

Alternativamente, a partir de las formas y enfoques que estas actividades permiten trabajar, los docentes reelaboran una conceptualización sobre los contenidos y aprenden a usar instrumentos metodológicos para la observación, el registro y el análisis de los procedimientos que los alumnos utilizan. Se revela que se promueven prácticas específicas que recuperan o desarrollan aquellas habilidades cognitivas necesarias para un mejor desempeño en el contexto universitario.

Los alumnos revelan una incorporación creativa y significativa de su aprendizaje, observándose que se producen diferencias significativas a favor de los grupos experimentales respecto de los de control en las puntuaciones obtenidas en estrategias de aprendizaje y consecuentemente en calificaciones. Partiendo de estos resultados, se puede ofrecer a la comunidad educativa un programa de intervención funcional y eficaz, con unidades fácilmente desarrollables y pasibles de ser utilizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, J. S. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid.
- CAZDEN, C. B. (1988). *Classroom discourse. the language of teaching and learning*. Heinemann. Portsmouth, NH.
- CARRUTHERS, P. (2002), "Human creativity: its cognitive basis, its evolution, and its connections", *British Journal for the Philosophy of Science* N° 53 Issue 2, Pág. 225-249.
- CLAXTON, G., (2001), *Aprender. Retos para la formación*. Barcelona, Paidós.
- CEPES.(2000) "*Llas tendencias pedagógicas en la realidad educativa de actual*". Editora universitaria. Tarija. Bolivia.
- COLL, C. et al. (1997) "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza" (cap.23). En *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Compilación de César Coll y otros. Editorial Alianza. Madrid.
- DELORS, J. (1996) "La educación encierra un tesoro." Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.
- FELD, J.: (2003) "Resultados preliminares de la aplicación de programas de intervención en la enseñanza- aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". X Jornadas de Investigación- Psicología UBA Tomo I. Pág. 218. Bs. As.
- FREIRIA, J. E. (autor y comp.), (2004), *Pensamiento Creativo, Instrumento Cognitivo*, Buenos Aires, Departamento de Humanidades, CBC UBA- Proyecto Editorial
- FREIRIA, J; FELD, J: (2003) "Aplicación de programas de intervención en la enseñanza- aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". Memorias de las X Jornadas de Investigación- Psicología UBA- Tomo I. Pág. 247. Bs. As.
- MENA, M. (1994) "La coexistencia institucional de las modalidades presencial y a distancia: ¿competencia o cooperación?". En *Temas y Propuestas*. Año 3 N° 4. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.
- MENA, M (1993). "Alternativas para mejorar los sistemas de enseñanza aprendizaje en la formación de gerentes y administradores". En *Temas y Propuestas*. Año 2 N° 2. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.
- MORIN, E.(1998) "Como enseñar a pensar". *Diario Clarín*, Lunes 6/7/98, Bs. As.
- MURRIELLO, A. (1992). "¿Pedagogía en la Universidad?". En *Temas y Propuestas*. Año 1 N° 1. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.
- PASSALAGUA, T. et al. (1992). "La calidad de la educación en el contexto del planeamiento y desarrollo académico". En *Temas y Propuestas*. Año 1 N° 1. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.
- ROGOFF, B. en Coll, C. (1997) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. Compilación de César Coll y otros. Editorial Alianza. Madrid.
- RUBE, J. (1994). "Conocimiento, grupo y aprendizaje". En *Temas y Propuestas*. Año 3. N°4. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.
- SAFTER, T.H. & TORRANCE P.E. 1999, *Making the creative leap beyond*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.
- SHUBEROFF, O. (1994). "Evaluación de la calidad en la Universidad". En *Temas y Propuestas*. Año 3 N° 6. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.

- STERNBERG, R. J. (ed.), 2001, *Manual de la creatividad*, Madrid, Universidad Complutense.
- UNESCO. (1998). "Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior".
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona.