

## UNA MIRADA ACERCA DEL ROL DOCENTE UNIVERSITARIO, DESDE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN ENTORNOS NO PRESENCIALES.

Manuel Cebrián de la Serna  
mcebrian@uma.es

Pablo Daniel Vain  
vain@campus.unam.edu.ar

*Universidad de Málaga (España)*  
*Universidad Nacional de Misiones*

*El presente artículo presenta un resumen de la tesis doctoral desarrollada a partir de una hipótesis subyacente: el reemplazo del entorno tradicional de la enseñanza universitaria por un entorno no presencial, produciría en los docentes la necesidad de replantear sus prácticas de la enseñanza apuntando a transformar el modelo dominante; en tanto la sustitución de la clase como lugar de encuentro real entre docente y alumno por otros tipos de mediación, pone en entredicho los sustentos fundantes de dicho modelo. Se realizó tomando como estudio de caso la implementación de la Carrera de Bibliotecología a distancia, de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina), con un enfoque predominantemente cualitativo.*

*Palabras clave: rol docente universitario - enseñanza universitaria - prácticas de la enseñanza - entornos no presenciales.*

*The present article introduces a résumé of the doctoral thesis developed from an underlying hypothesis: the replacement of the traditional environment of the university teaching for a non-contact hours environment would cause professors the need to restate their teaching practices pointing to transform the prevailing model, and the substitution of the class as a real gathering place between professor and student by other kinds of means, questions the foundation of such a model. This thesis has been developed taking as a case study the implementing of the Librarian Career by distance learning of the National University of Misiones with mostly a qualitative approach.*

*Key words: the professor's role - university teaching - teaching practices - non-contact hours environment.*

### **1. Presentación.**

Inicialmente, llamamos a este proyecto: El rol docente universitario frente a las

tecnologías de la información y comunicación.

Pero, a medida que socializamos la idea en intercambios con otros colegas docentes y/o investigadores, nos veíamos en la necesidad

permanente de aclarar: que no se trataba de una investigación sobre tecnología educativa. Para nosotros las tecnologías de la información y comunicación eran solo una excusa, un atajo para llegar a lo que realmente nos interesaba: el rol docente universitario como práctica-teórica mediadora, entre el alumno y el conocimiento.

Este tema se había gestado, a partir de una experiencia de evaluación de un programa de postgrado a distancia y el diálogo que sostuvimos con los docentes a cargo del mismo, durante el cual nos señalaban que la enseñanza en la educación a distancia (EAD) era sustancialmente diferente a la educación tradicional. Ese diálogo puso ante nosotros una serie de interrogantes: ¿Por qué nuestros colegas señalaban que su rol era tan distinto, en la modalidad presencial y a distancia? ¿Por qué la educación a distancia generaba en ellos, un cambio en el modo de pensar y desarrollar la mediación pedagógica entre alumno y conocimiento? ¿Qué representaciones sociales sobre las relaciones entre docente, alumno y conocimiento se gestaban alrededor de los entornos no presenciales de enseñanza universitaria? ¿Cómo incidían estas representaciones sociales en las prácticas de la enseñanza?

## 2. Objetivos.

En virtud de la reformulación del problema, los objetivos de la investigación han sido:

Objetivo General:

INDAGAR sobre el rol docente universitario y las prácticas de la enseñanza en la universidad, a partir de su desarrollo en entornos no presenciales, en contraste con las modalidades tradicionales.

Objetivos Específicos:

-ANALIZAR una experiencia en curso en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), desarrollada en un entorno no presencial, centrando el estudio en el rol docente y las prácticas de la enseñanza.

-DESCRIBIR e INTERPRETAR las posibles transformaciones que genera, la educación a distancia en los docentes, en cuanto al modo de pensar y desarrollar la mediación pedagógica entre el alumno y conocimiento.

-COMPRENDER que representaciones sociales sobre la relaciones entre docente, alumno y conocimiento se gestan alrededor de los entornos no presenciales de enseñanza universitaria.

-ANALIZAR como inciden estas representaciones sociales, en los diversos aspectos de las prácticas de la enseñanza (formulación de objetivos, determinación y organización de los contenidos, selección de métodos, diseño de la evaluación del aprendizaje, elaboración y evaluación de los materiales curriculares, etc.).

## 3. El mapa.

La tesis está organizada en cuatro partes y doce capítulos, cuyos contenidos sintetizaremos, para abocarnos luego a exponer los resultados obtenidos. La Primera Parte, se denomina “Sustentos” porque en ella exponemos las teorías que pretenden sostener (en tanto alimentan, apoyan, vigorizan y sostienen), este segmento de interpretación de la realidad, que es objeto de nuestra investigación.

En el primer capítulo comenzamos una aproximación hacia el concepto de rol docente, situándolo en relación con las prácticas

académicas, sus escenarios y sus tramas, como elementos constitutivos del currículum universitario, en tanto proyecto político-educativo. En el segundo, desarrollamos una serie de reflexiones acerca de las relaciones entre enseñanza y conocimiento, analizando especialmente los contextos del aprendizaje y su construcción socio-histórica. Luego nos centramos en el modelo que consideramos dominante en la enseñanza universitaria y sus principales rasgos. El tercer capítulo vuelve sobre el contexto, al abordar la cultura académica como contexto de las prácticas académicas y las prácticas de la enseñanza. A partir de ese eje, profundizamos en los vínculos entre cultura académica, educación y comunicación, para internarnos finalmente en la problemática de los entornos virtuales. El cuarto capítulo pretende dar cuenta de la complejidad y construcción de las prácticas académicas, para luego reflexionar en torno a las representaciones sociales y su relación con las prácticas de la enseñanza y los entornos no presenciales. En el Capítulo 5 retomamos la cuestión del rol, para relacionarlo con la proposición de la formación de profesionales reflexivos. Y en el último capítulo de esta parte, ofrecemos al lector información que permita contextualizar el caso específico alrededor del cual estructuramos la investigación.

La Segunda Parte, titulada “Rutas, caminos y senderos” contiene un solo capítulo de orden metodológico, cuyos principales contenidos desarrollaremos en el próximo apartado de este trabajo.

“Lecturas” es el nombre de la Tercera Parte, que está dedicada a la presentación del material empírico, su análisis e interpretación. La constituyen cuatro capítulos. El primero de ellos, nos permite internarnos en la percepción que los docentes tienen acerca de

sí mismos, de su tarea en la universidad, de su relación con los alumnos y del modo en que desarrollan las prácticas de la enseñanza. El material es producto de cerca de diecinueve horas de grabación de un total de diecinueve entrevistas en profundidad a profesores y auxiliares docentes. Por su parte, el capítulo siguiente presenta los resultados de la encuesta administrada a los estudiantes. En ella se ha buscado establecer como conciben los alumnos la experiencia de aprender en un entorno no presencial, que semejanzas y diferencias, posibilidades y limitaciones, fortalezas y debilidades, reconocen en el programa de educación a distancia en el que se están formando.

En el tercer capítulo de esta parte, reaparecen las voces de los docentes, pero ahora a partir de las herramientas de mediación pedagógica privilegiadas en este formato: los materiales curriculares. Cierra esta parte un capítulo elaborado mediante la triangulación, en el cuál hemos perseguido la intención de contrastar las diferentes voces y registros, integrándolas a un cuadro interpretativo que pretende ser más abarcativo.

La tesis se cierra con la Cuarta Parte llamada “Hallazgos”, en la cual nos centraremos en este artículo.

#### **4. Rutas, caminos y senderos.**

El desarrollo metodológico se inicia planteando nuestro posicionamiento como investigadores, en el marco de las epistemologías discontinuistas y del paradigma interpretativo, naturalista o hermenéutico, en investigación educativa. Luego, nos adentramos en el nivel de las decisiones estratégicas, justificando nuestras opciones en relación: con la lógica inductiva, el contexto de descubrimiento, la función

comprehensiva, la concepción de la relación sujeto-objeto en la investigación, los criterios de validación, el diseño mixto predominantemente cualitativo y un itinerario del proceso de investigación de tipo espiralado.

Las técnicas para recolección de datos, empleadas en el trabajo de campo, han sido las Entrevistas en profundidad, la Encuesta y el Análisis de contenido. Las mismas fueron utilizadas como se describe a continuación.

Entrevistas en profundidad: hemos realizado entrevistas en profundidad de tipo individual, a directivos y docentes de la carrera. Realizamos 19 entrevistas a 18 profesores y auxiliares, entre los que se incluye la directora de la carrera, sobre un universo de 21 docentes a entrevistar. Ello implica que un 85 % de la planta docente ha sido entrevistada. Las entrevistas abarcaron a la totalidad del espectro posible de variabilidad, en términos de: titulaciones, especialidades, inserción en la carrera (docentes exclusivos de la carrera y compartidos con otras carreras de la facultad), categorías y dedicaciones docentes, experiencia docente y en educación a distancia, etc.

Encuesta: la encuesta que aplicamos tuvo un carácter exploratorio de la problemática, por cuanto no se buscó establecer conclusiones estadísticamente significativas. La intención de incluir una técnica cuantitativa obedeció, centralmente, a la idea de realizar una triangulación de métodos (cuantitativos y cualitativos). Por lo tanto, la inclusión de esta técnica no pretendió corroborar hipótesis, ni convalidar estadísticamente datos obtenidos cualitativamente, sino simplemente lograr una aproximación a como los involucrados perciben el problema.

Análisis de contenido: la inclusión de esta técnica nos ha planteado ubicarnos en un nivel

diferente de registro, mientras que en el caso de la entrevista y la encuesta apuntamos a explorar como se presenta el escenario y de que modo los actores ponen en juego una trama; mediante esta técnica consideramos los materiales curriculares como otra modalidad del discurso académico, cuyo sentido nos proponemos descifrar. Se analizaron treinta y cuatro materiales curriculares, lo que supone la totalidad de los materiales diseñados desde el principio de la experiencia, utilizando de modo simplificado la técnica de Análisis de Contenido desarrollada por Raymond Colle (Colle; 2001). En ese marco, desarrollamos un diseño de estimación, en dos fases: la primera, de tipo cuantitativo, y la segunda de carácter cualitativo.

## **5. El rol docente universitario en la mira.**

A lo largo de esta investigación, hemos postulando una serie de dimensiones para analizar el rol docente universitario, al que caracterizamos como el desarrollo de una práctica educativa que implica múltiples articulaciones. Hemos situado estas prácticas, en el marco de las prácticas académicas, entendidas como prácticas sociales que se despliegan en el contexto de la cultura académica. Pero también hemos identificado los actores que participan en ellas (el alumno, el docente y el conocimiento); localizando estas prácticas en sus escenarios (la sociedad, las profesiones, la universidad y el aula); y considerando sus tramas específicas.

Posteriormente, delimitamos el lugar de las prácticas de la enseñanza, describiendo lo que a nuestro juicio caracteriza al modelo dominante en la enseñanza universitaria.

Una hipótesis subyacente a esta investigación, podría enunciarse del siguiente modo: el reemplazo del entorno tradicional de

la enseñanza universitaria por un entorno no presencial, produciría en los docentes la necesidad de replantear sus prácticas de la enseñanza apuntando a transformar el modelo dominante, en tanto la sustitución de la clase como lugar de encuentro real entre docente y alumno por otros tipos de mediación, pone en entredicho los sustentos fundantes de dicho modelo.

A partir de este enunciado, retomaremos los datos que surgen de la fase de análisis e interpretación, condensados en la Tercera Parte, intentando contrastar las características del modelo dominante en la enseñanza universitaria, con los rasgos relevantes de las prácticas analizadas en el caso estudiado.

## **6. Las prácticas de la enseñanza y la representación del otro.**

Esta modalidad genera en los docentes una especial preocupación ante el aparente desconocimiento acerca del otro (el alumno). Creemos que este sesgo particular, que distingue al entorno no presencial, está vinculado con un desplazamiento en la responsabilidad sobre el aprendizaje, que de estar centrada en el alumno (en la modalidad tradicional), pasa a representarse como tarea compartida. Asociamos este desplazamiento en la responsabilidad sobre el aprendizaje, con la necesidad de legitimación social que poseen las modalidades a distancia. Como hemos observado, particularmente en las entrevistas, la implementación de un proyecto innovador (entendido como ruptura con las formas tradicionales de enseñanza) produce una importante tensión entre el modelo innovador emergente y las formas históricamente legitimadas. La insuficiente credibilidad sobre modalidades que no estén centradas en la presencia simultánea y el formato

escolarizado, coloca al docente ante la necesidad de relegitimar su función, lo que lo conduciría a incrementar su preocupación por la eficacia de la enseñanza. Esta preocupación se traduciría, entre otras cuestiones, en una mayor sensibilidad por conocer al alumno, sus contextos, sus condiciones materiales, sus disposiciones, etc.

En este marco, la configuración de un entorno no presencial, en el cuál el alumno es una virtualidad, pone en entredicho los sustentos principales del modelo tradicional, a saber:

- La enseñanza sustentada en la retórica.
- El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- La in-significación de los conocimientos.
- La tensión teoría-práctica.
- La concepción externalista de la evaluación.

Sin embargo, que el modelo dominante se ponga en cuestión, no significa necesariamente que el mismo se transforme, habilitando la posibilidad de prácticas innovadoras. A modo de ejemplo, observamos que la preocupación enunciada precedentemente, se muestra insuficiente en relación con la socialización de los nuevos alumnos. En este sentido, no se observaron acciones específicas y sistemáticas que contribuyan a ello. Esto supone, que la inserción de los estudiantes en una nueva cultura (la cultura académica) no fue asumida institucionalmente, ni tampoco en la generalidad de las prácticas docentes, como preocupación importante.

Precisamente, en estos hallazgos intentaremos presentar que aspectos se han mantenido, cuales han sido revisados, y cuales han dado lugar a la transformación de las

prácticas de la enseñanza, en el caso en estudio.

La enseñanza sustentada en la retórica.

El incremento del interés acerca del otro, y el desplazamiento en la responsabilidad sobre el aprendizaje, hacia una concepción de responsabilidad compartida y autonomía de los estudiantes, sumadas al cambio cultural que implica la sustitución de la clase por otras formas de mediación, han generado interesantes intentos por revertir la idea de la enseñanza como mera transmisión de información de carácter unidireccional. Sin embargo, esto no parece ser algo atribuible a la modalidad basada en la EAD. Más bien, y aunque esta modalidad dispere una revisión sobre los procesos comunicacionales, la posibilidad de instaurar el diálogo entre docente y alumno, quedaría librada a la actitud de cada docente en cuestión, y en definitiva a la representación que cada uno de ellos sostiene, en relación con la enseñanza.

Respecto a los procesos comunicativos, entendemos que el modelo retórico sigue siendo el hegemónico. Esto se pone en evidencia en las entrevistas, cuando muchos de los docentes subrayan la escasa participación de los alumnos en las tutorías, en las cuales muchos de ellos desarrollan “clases reducidas” retornando al formato retórico de la enseñanza presencial. Esta añoranza respecto al encuentro “cara a cara” puede pensarse además, como la posibilidad de recuperar un protagonismo aparentemente perdido, tal como parece ser vivido por algunos docentes, en el entorno no presencial. El modelo retórico también puede apreciarse en los materiales, en tanto en muchos de ellos se ofrece un monólogo expositivo que traslada al papel la “clase magistral”, mientras

son menores los casos en los que se trasunta una verdadera preocupación por instalar el diálogo.

En otras entrevistas, se menciona la posibilidad de uso de las tecnologías, y específicamente de Internet. Pero hasta ahora, ello se visualiza más como lugar de almacenamiento de material, que como facilitador de la comunicación interpersonal.

Por todo esto, la impronta fuertemente retórica se consolida, quedando difusa la posibilidad de actuación del docente como mediador en la negociación de significados.

El docente como concesionario autorizado de la verdad.

Como hemos señalado al abordar teóricamente este aspecto, el flujo comunicacional unidireccional antes señalado, puede encontrar parte de su sentido en las concepciones sobre el régimen de verdad dominante en la universidad. Régimen que lejos de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos, lo coloca en el lugar de administrador de un sistema institucionalizado de saberes legitimados. Dicho de otro modo, el docente se erige como administrador del régimen de verdad, no solo seleccionando que debe aprenderse, sino además como y cuando debe aprenderse, y de que modo se establece que ello ha sido aprendido.

En el caso estudiado, el reconocimiento de las diferencias individuales de los estudiantes, en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, ha provocado una interesante polémica al interior del cuerpo de profesores. La tensión entre una regulación flexible y abierta del tiempo, en contraposición con la

intencionalidad de establecer cronogramas precisos y ajustados, aparece recurrentemente en las entrevistas y pone en escena varias cuestiones. En primer lugar, discute la idea de autonomía en la construcción del propio aprendizaje. En segundo término, pone en duda hasta donde es real esta preocupación por compartir la responsabilidad en el aprendizaje. Pero también, instala la discusión acerca del modo en que los docentes estamos atrapados en los sistemas de regulación típicos de las modalidades escolarizadas.

Respecto al aprendizaje abierto y flexible (Salinas; 1998) (Cebrián; 2002), muchos docentes manifiestan su preocupación por el escaso rendimiento académico de los alumnos, y sugieren como alternativa superadora un manejo más rígido de los tiempos, mediante el establecimiento de cronogramas fijos. En contraste, los estudiantes ponderan en la encuesta que en esta modalidad prevalece una atención personalizada, lo que valoran como un rasgo positivo de la EAD.

Tampoco la sustitución de la clase ha posibilitado una redefinición de los procesos de aprendizaje, en tanto itinerarios no lineales, ni fijos, y expuestos a contingencias como los saberes previos, las biografías, los contextos, los tiempos y los estilos de aproximación de los estudiantes al conocimiento. Por el contrario, lejos de interpretar esto a partir de la necesidad de sostener una “atención flotante” que produzca intervenciones acordes a las demandas, la tendencia mayoritaria se vincula a reproducir un modelo de enseñanza sustentado en una representación racionalista del aprendizaje. Esta representación conduce a pensar el enseñar y aprender como conexiones unilineales de causas y efectos (Villaroel; 1995). Desde estas representaciones, resulta altamente conflictivo repensar el rol docente,

como algo distinto a un docente, posicionado como concesionario autorizado del saber (Barabtarlo; 2005), que ofrece su saber a quién debe tomarlo, estableciendo desde sí las regulaciones y los itinerarios.

En cuanto a la determinación curricular (De Alba; 1995), aún cuando no se ha cuestionado el modelo tradicional que jerarquiza el conocimiento en la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas, pueden percibirse (en un número importante de entrevistas y en el análisis de los materiales curriculares) interesantes progresos en lo que a coordinación y articulación interna y entre cátedras se refiere. La necesidad de explicitar los marcos teóricos, los objetivos, la selección de contenidos, y otros aspectos; durante la tarea de diseñar los materiales curriculares, es una práctica que todos los docentes reconocen como una transformación altamente significativa que produjo el cambio de modalidad. Esto se muestra como un interesante progreso, en relación con la necesidad de superación de la fragmentación, y el funcionamiento autorreferencial de la cátedra universitaria.

#### La in-significación de los conocimientos.

La sustitución de la clase por otras formas de mediación, no ha posibilitado en este caso que muchos docentes comprendan que los sujetos se apropian del conocimiento a partir de obstáculos, rupturas y conflictos cognitivos (Pozo; 1989). En ese sentido, si bien en algunos materiales curriculares se observan intentos interesantes por provocar rupturas epistemológicas, la mayoría de ellos, como los relatos de los propios docentes, nos permiten afirmar que todavía se está lejos de una práctica de la enseñanza que apunte a producir suficientes rupturas, que posibiliten

a los alumnos: cuestionar y reformular sus modos empíricos de representar el mundo real, organizar significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrollar estrategias de análisis e investigación. (Pérez Gómez; 1989).

Por otro lado, el carácter particularmente técnico de la formación del Bibliotecario, posibilita que el modelo de enseñanza basado en la retórica no impida generar situaciones en la cuales se aprende haciendo. Sin embargo, estos intentos no están acompañados de estrategias que potencien el meta-análisis, el conocimiento y la reflexión en la acción (Schön; 1992) como caminos hacia la construcción de un aprendizaje reflexivo. Por otro lado, el sesgo técnico de la formación, provoca en muchos casos, que el conocimiento científico sea utilizado como un saber cerrado o un conjunto de reglas técnicas, y no como un modo inacabado y construido de abordar la comprensión de la realidad.

Tal como puede visualizarse en las entrevistas de la mayoría de los docentes bibliotecólogos (57 % de la planta docente) y en una parte relevante de los materiales que estos producen, la articulación entre teorías y prácticas, es transformada generalmente, en la aplicación de reglas técnicas de forma rutinaria. Ello no aporta sustantivamente a que los estudiantes establezcan relaciones de interioridad con el conocimiento (Edwards; 1993), y por lo tanto que sus aprendizajes resulten significativos. Si bien, la presentación de los programas, mapas y redes conceptuales u otras herramientas similares, avanzan en esa dirección; no se perciben propuestas que tiendan a lograr una mejor integración, ni que permitan superar la fragmentación dominante en el conocimiento académico.

La tensión teoría-práctica.

La impronta tecnocrática asignada mayoritariamente al quehacer profesional, que pone su acento en la resolución de problemas apelando exclusivamente a la racionalidad técnica (Schön; 1992), reduce sustancialmente el desarrollo de competencias para resolver tipos de situaciones que se plantean en zonas indeterminadas de la práctica, combinando para su solución: las reglas de la racionalidad técnica y formas de operar que suponen la resolución de conflictos. En esa dirección, se visualizan escasas proposiciones que tiendan a desarrollar prácticas que apunten a la toma de conciencia de los efectos que las mismas producen. Prácticas que desarrollen la capacidad de evaluar sus implicancias éticas y políticas; impulsando la reflexión sobre el futuro quehacer profesional y la consideración de que toda profesión - por más técnica que parezca - supone siempre la toma de decisiones axiológicas.

Sin embargo, aún desde este modelo tecnocrático, se promueven aproximaciones sucesivas al campo de la práctica desde los primeros momentos de la carrera. Esto posibilita que los estudiantes tomen tempranamente contacto con las zonas indeterminadas de dicho campo y naturalicen la relación teoría-práctica volviéndola cotidiana. Este es un logro interesante, y fue subrayado por la mayoría de los docentes especializados en bibliotecología en las entrevistas realizadas, particularmente cuando se les preguntó acerca de cómo se lograba enseñar "a distancia": catalogar, clasificar u otras operaciones similares, que constituyen la práctica profesional del futuro bibliotecario.

Complementariamente, resulta interesante analizar que en la encuesta un 92 % de los estudiantes que respondieron la pregunta

correspondiente, estiman que la modalidad a distancia facilita la apropiación de estas competencias y solo un 6 % que esto no resulta así. Entre las posibles razones de ello, señalaron que el motivo principal está vinculado a la mediación de los materiales curriculares (40 %), mientras que con menor incidencia mencionaron: que la EAD facilita la autogestión del aprendizaje, que las TIC´s favorecen esa apropiación, que los materiales curriculares y las tutorías ayudan, que la modalidad a distancia genera mayor autonomía en la tarea y que beneficia la relación con la práctica.

Este contacto con lo empírico, aporta significación a los aprendizajes y facilita que la práctica se transforme en fuente de preguntas, confrontaciones y refutaciones que permitan formular o reformular teorías (Celman; 1994). Ello pareciera ayudar a que las prácticas profesionales resulten experiencias menos traumáticas, tal como lo expresaba la profesora responsable de las mismas, al ser entrevistada.

La concepción externalista de la evaluación.

El diseño de las evaluaciones, dista mucho de ser pensado desde la idea de una evaluación que integre el proceso de enseñanza, y no como un procedimiento escindido del mismo, cuya única función se vincula a contrastar propósitos y logros obtenidos. Se perciben algunas propuestas interesantes de realizar evaluaciones que combinen procesos y productos, incorporando la perspectiva del seguimiento y la devolución. Pero la mayoría de estas propuestas, no plantean situaciones que posibiliten aprender a partir del error.

Otro rasgo emergente, la impronta de lo grupal.

En el desarrollo teórico de la tesis, no hemos marcado que la ausencia de una verdadera didáctica grupal (Souto; 1993), es otra de las falencias que presenta el modelo tradicional de la enseñanza universitaria. Sin embargo, este tema emerge en el desarrollo de nuestra indagación, debido a dos motivos. En primer lugar, porque los grupos constituyen un contexto privilegiado del aprendizaje, en tanto resulta central considerar "... lo que ocurre cuando los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así como sobre la química - o mejor, la alquimia - de la cooperación humana." - al decir de White (White; 1991). Y por otro lado, porque una enseñanza dirigida al aprendizaje en la práctica, de los fenómenos grupales (constitución y funcionamiento de los grupos, tipos de vínculos, modalidades resolución de conflictos, formas de trabajo cooperativo, entre otros) resulta indispensable en un mundo en el cuál el trabajo en equipos, tiende a ser un rasgo primordial de la práctica de cualquier profesión.

Analizando nuestro caso, surge como evidente la escasa preocupación de los docentes, por la creación de ámbitos grupales. No se interpreta que los mismos faciliten la apropiación del conocimiento, incentiven la constitución de vínculos cooperativos, favorezcan el trabajo en equipo y promuevan la aceptación de la diversidad, el pluralismo y las diferencias. Tampoco existe conciencia de que los ámbitos grupales son centrales en la generación de zonas de construcción del conocimiento. La importancia de la construcción de zonas de conocimiento que aproximen los saberes de los expertos a los novatos, incluyendo entre los expertos a los

pares con diversidad de niveles de experiencia diferentes, no se contempla sistemáticamente en las propuestas docentes. De este modo, la cuestión grupal queda reducida a las iniciativas espontáneas de los alumnos o a formulaciones meramente retóricas, en algunos materiales curriculares.

Más que cierre, algunas aperturas.

A modo de síntesis, podríamos afirmar que en el caso estudiado, la inquietud inicial que instaló un entorno no presencial en la enseñanza universitaria, promovió cierto grado de cuestionamiento al modelo tradicional-escolarizado dominante, pero se mostró insuficiente para que esa interpelación se tradujera en cambios profundos, que posibilitaran la emergencia de un modelo alternativo, superador de esas prácticas de la enseñanza tradicionales. El desplazamiento sobre la responsabilidad por el aprendizaje, que se gesta cuando un entorno diferente cambia la clase tradicional, por otros modos de establecer la mediación, no es un cambio menor. Pero si ese desplazamiento, no conduce a un cuestionamiento profundo de las prácticas de la enseñanza, que hemos caracterizado como modelo tradicional-escolarizado y a su transformación, este cambio en las representaciones solo habrá generado malestar.

Frigerio sostiene que las instituciones educativas son un "... lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan, ni se aprenden en otras instituciones. Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento) diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares." (Frigerio;

1995). Y esto tiene plena vigencia en la universidad.

Entonces, preguntarnos acerca del alumno, quién es, como es su vida cotidiana, como estudia, como aprende, que espera de su carrera, etc. es - sin lugar a dudas - un modo de ir a su encuentro, frente al "desencuentro" que producen hoy, las clases más o menos pobladas de estudiantes anónimos. Pero, cuando hablamos - siguiendo a Frigerio - de vínculos triangulares, es porque pensamos esos vínculos como casos "... donde el tercero está incluido como objeto de conocimiento." (Frigerio; 1995). Y cuando el alumno no aprende, el tipo de encuentro que caracteriza a las instituciones educativas no se logra.

A partir de esto, aparecen en nuestro horizonte algunos interrogantes que bien podrían transformarse en líneas de investigación emergentes, profundizando los hallazgos de este estudio.

El modelo retórico, la enseñanza como narrativa.

La vigencia de una enseñanza universitaria sustentada en la retórica, nos conduce a preguntarnos: ¿cómo reemplazar una enseñanza "narrativa" sustentada en el modelo retórico dominante, por un modelo dialógico en la construcción del conocimiento?

Tomamos aquí el concepto de educación como narrativa formulado por Freire, quién sostenía que: "Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante, el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa*,

*discursiva, disertadora.* Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad.”(Freire; 1983). Una línea de indagación a desarrollar alrededor de este planteo, podría estructurarse a partir de estas preguntas: ¿transmite la universidad los saberes a ser aprendidos, como objetos petrificados o cristalizados, en oposición al carácter dinámico, dialéctico, histórico y discontinuo que tiene el conocimiento científico? ¿Qué efectos produce, en la formación profesional, un modelo de transmisión que posee estas características?

Mientras por otro lado, sería interesante indagar sobre las prácticas de la enseñanza en tanto procesos dialógicos y reflexivos.

#### Rol docente y relaciones de poder.

La impronta de un docente, posicionado como concesionario autorizado de la verdad, que ofrece su saber a quién debe tomarlo, estableciendo desde sí mismo las regulaciones y los itinerarios a seguir, abre algunas posibles líneas de investigación en torno a las relaciones de poder en el aula universitaria.

En este sentido, podemos señalar un caso especialmente interesante en la institución universitaria: el examen. Un ritual académico particularmente revelador de las relaciones de poder que se establecen al interior del aula universitaria.

#### Aprendizaje abierto y flexible.

Pero el posicionamiento del docente, en tanto concesionario autorizado de la verdad, que no solo selecciona que debe aprenderse, sino además como y cuando debe aprenderse, habilita la posibilidad de otras líneas de

investigación. Una de ellas, podría referirse al predominio de itinerarios de formación fijos en oposición a sistemas de aprendizaje abierto y flexible. Un interrogante disparador a este respecto podría ser: ¿cómo crear las condiciones para implementar prácticas de la enseñanza basadas en sistemas de aprendizaje abierto y flexible? Este interrogante, podría generar investigaciones en estas direcciones: ¿qué representaciones sociales sostienen los docentes acerca de los itinerarios de formación? ¿Qué impacto tienen estas representaciones, sobre la alternativa de diseñar e implementar sistemas de aprendizaje abierto y flexible?

#### La escolarización de la universidad.

Íntimamente relacionado con los núcleos temáticos precedentes, un tema interesante a investigar sería el relativo a la universidad como sistema escolarizado. Partiendo de la noción de trabajo académico como equivalente - en el ámbito universitario - al concepto de trabajo escolar, postulado por autores como Perrenoud o Baquero, que hemos propuesto en el marco teórico de esta investigación, resultaría interesante indagar acerca de cómo este régimen de trabajo, surgido de las tecnologías de poder desarrolladas por la escuela, (en tanto una de las instituciones disciplinarias descritas por Foucault), marcan de modo determinante las prácticas de la enseñanza. (Baquero; 1995).

Como ya hemos señalado, Baquero sostiene que los procesos de producción del conocimiento se organizan alrededor de una “... suerte de régimen de trabajo particular, que regula las actividades de docentes y alumnos.” (Baquero; 1995). Y en esa misma línea, Perrenoud sugiere que esto origina un “oficio del alumno”. (Perrenoud; 2006).

En tanto el trabajo académico implica realizar ciertas acciones conducentes a acreditar, y el oficio se organiza alrededor de dicho propósito como tarea central, sería interesante estudiar en que medida, este sistema de regulaciones es el que condiciona muchos de los rasgos de la enseñanza universitaria tradicional, que hemos descrito en el desarrollo de esta tesis.

Sin duda, podrían formularse nuevos problemas de investigación en torno a temáticas como la formación de profesionales reflexivos, la tensión teoría-práctica, la concepción externalista de la evaluación o el significado de lo grupal en la enseñanza universitaria, que también fueron abordados en este estudio, pero que merecerían un análisis más profundo y específico. Por eso, más que de conclusión o cierre, preferimos hablar de nuevas aperturas.

## 7. Bibliografía.

BAQUERO, R. (1997) **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. Buenos Aires. Aique.

BARABTARLO, A. (2005) Conferencia: **El seminario permanente de investigación-acción en la formación del docente universitario: una experiencia cualitativa**. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Posadas. (mimeo)

BECHER, T. (2001) **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**. Barcelona. Gedisa.

BROCKBANK, A. y MC GILL, I. (2002) **Aprendizaje reflexivo en la educación superior**. Madrid. Morata.

CABERO, J. y Otros. (2002) **Las tecnologías de la información y comunicación en la universidad**. Sevilla. MAD.

CABERO, J. y Otros. (2002) **Las nuevas**

**tecnologías en la actividad universitaria**. **Revista Pixel-Bit N° 20**. Sevilla. Universidad de Sevilla.

CABERO, J. y Otros. (2004) **¿Cómo mejorar la práctica profesional de los docentes universitarios? algunos recursos y utilidades telemáticas**. **Revista Pixel-Bit N° 22**. Sevilla. Universidad de Sevilla.

CASTORINA, J. A. (2003) **Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona. Gedisa.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. Compilador (2000). **Campus virtuales, enseñanza universitaria**. IEEV-SPICUM. Málaga. Universidad de Málaga.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. Compilador (2001). **Actividades con el ordenador en el aula**. Málaga. Universidad de Málaga.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. Coordinador (2003). **La enseñanza virtual para la innovación universitaria**. Madrid. Narcea.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. (2005) **Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes**. Madrid. Pirámide.

CELMAN, S. (1994) **La tensión teoría - práctica en la educación superior**. **Revista del IICE. Año III N° 5**. Buenos Aires. Miño y Dávila.

CLARK, B. (1987) **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica**. México Universidad Autónoma Metropolitana. Nueva Imagen.

DE ALBA, A. (1995) **Curriculum: crisis, mito y perspectivas**. Buenos Aires. Miño y Dávila.

EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995) **Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia**. Buenos Aires. Kapelusz.

EDWARDS, V. (1993) **La relación de los sujetos con el conocimiento**. **Revista Co-**

**lombiana de Educación. N° 27.** Bogotá.

FREIRE, P. (1983) **Pedagogía del oprimido.** México. Siglo XXI.

FRIGERIO, G. (1995) **De aquí y de allá: Textos sobre la institución educativa y su dirección.** Buenos Aires. Kapelusz.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989) **La enseñanza. Su teoría y su práctica.** Madrid. Akal-Universitaria.

NEWMAN, D. GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991) **La zona de construcción del conocimiento.** Madrid. Morata.

PERRENOUD, P. (2006) **El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar.** Madrid P o p u l a r .

POZO, I. (1989) **Teorías cognitivas del aprendizaje.** Madrid. Morata.

SALINAS, J. (1998). **Modelos mixtos de formación universitaria presencial y a distancia: el Campus Extens.** Revista Cuadernos de Documentación Multimedia. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

SALINAS, J. (2004) **Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria.** Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento. Volumen 1 N° 1. Barcelona. Universidad Abierta de Cataluña.

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

SOUTO, M. (1993) **Hacia una didáctica de lo grupal.** Buenos Aires. Miño y Dávila.

VAIN, P. (1999) **El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos.** Revista Educación Superior y Sociedad. Volumen 10. N° 2. Caracas. OREALC. UNESCO.

VAIN, P. (2002) **La evaluación de la docencia universitaria: Un problema complejo.** Buenos Aires. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).CD.

VILLAROEL, C. (1995) **La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento.** Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6 N° 1. Caracas. OREALC. UNESCO.