

Problemas emergentes de la enseñanza universitaria actual

Costamagna, Alicia

Resumen

Descontextualización, desvinculación teoría - práctica, desintegración del conocimiento y escasa motivación intrínseca en los estudiantes, son algunos aspectos problemáticos emergentes que caracterizan la realidad de nuestra enseñanza universitaria.

La enseñanza basada en explicar fuera del contexto de acción puede llevar al aprendizaje memorístico, débil y fácilmente olvidable.

La desvinculación de la teoría con la práctica es consecuencia del reiterado reduccionismo de entender la actividad como la instancia de aplicación de la teoría.

El abordaje del conocimiento a través de disciplinas esquemáticamente disgregadas no se condice con los requerimientos de la realidad que, percibida como un todo, exige un accionar interdisciplinario.

Frecuentemente, los estudiantes no poseen una motivación intrínseca. No debemos desconocer, que es también función del profesor contribuir con actuaciones direccionadas a favorecer en los alumnos el propio cambio motivacional.

Trabajar con un esquema de investigación/acción comporta dar respuesta a estas cuestiones. Es en la práctica pedagógica, mas que en la reflexión teórica sobre la educación, donde se encuentran opciones superadoras tendientes al logro de la **contextualización** y de la **integración**, tanto a nivel disciplinar como forma de **interdisciplinariedad**, como a nivel de interrelacionar la **teoría** con la **práctica**, que promoverán una **motivación intrínseca** y efectiva en nuestros estudiantes.

* MsC Prof. Tit. de Morfología Normal. Facultad de Bioquímica y Cs. Biológicas. U.N.L. Ciudad Universitaria. Paraje "El Pozo" - 3.000 Santa Fe.
E-mail: costamag@fbc.unl.edu.ar

Introducción

Habrán problemas mientras la universidad exista, porque cualesquiera que sean los fines que se le asignen, la universidad está vinculada necesariamente con el tiempo. Así sucede con todas las instituciones próximas a la educación y a la búsqueda de conocimientos. Constituyen problemas universitarios en tanto y en cuanto resultan inevitables, por esenciales para que la universidad sea y actúe.

Deberá solucionar los problemas que aparecen por una parte, y, por otro lado prever cómo la solución de los mismos genera nuevos problemas dentro del marco de cambios reiterados.

Si bien una cuestión problemática puede ubicarse preponderantemente dentro de uno de los ámbitos que determinan las funciones sustantivas de la universidad, generalmente no es posible desvincularla de los demás. El problema al cual voy a referirme se centra en el ámbito de la docencia, sin embargo, aquí también docencia, investigación y extensión se relacionan retroalimentándose permanentemente

En los albores del siglo XXI, la espectacularidad de los avances del desarrollo científico y tecnológico impone una mirada más acentuada al aspecto social y humano de la enseñanza universitaria.

La práctica educativa universitaria, como toda práctica, se asienta dialécticamente en un marco teórico y en una fundamentación epistemológica, que permite ubicar la problemática vinculada a la construcción del conocimiento científico. “Su efecto rebasa las paredes de los establecimientos donde se ejerce, trascendiendo la singularidad de sus muros y sus protagonistas, para cruzarse con otras instancias sociales: la división del trabajo, las políticas económicas, el mercado laboral, la concepción del mundo, etc. Así, lo pedagógico no se reduce al ámbito del aula, ni tampoco al aspecto vincular entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje”¹.

Con esta visión más ampliada, debiéramos establecer un sistema pedagógico que permita desarrollar nuevas posibilidades, que libere las potencialidades de los estudiantes y no que sirva para coartarlas. “Suelen establecerse formas de vigilancia directa que no liberan al estudiante en sus posibilidades sino que, por el contrario, lo van ubicando alienado

dentro de moldes que no le permiten el desarrollo de su capacidad creadora”².

La formación de los estudiantes debe contemplar su participación activa en el contexto de la vida social del país, además de su capacitación específica en el ámbito de su carrera, y esto permitiría crear nuevas posibilidades para el futuro.

La complejidad siempre creciente de la interacción social y de la estructura productiva hacen que el nivel educacional general tenga que ser mas elevado en todos los aspectos y que uno de ellos, la capacitación laboral específica, sea cada vez más importante para poder estar acorde al ritmo y requerimientos de los avances tecnológicos ³.

Pero, fundamentalmente, la sociedad argentina debe lograr una distribución justa de sus recursos y beneficios, debe proponerse un grado razonable de bienestar general, de salud general para su población.

Para tener un país como lo esperamos, necesitamos el aporte que la universidad debe ir dando para forjarlo.

“Sin una educación superior e instituciones de investigación adecuadas, ningún país puede asegurar un desarrollo endógeno genuino, sostenido y, en particular, los países en desarrollo no pueden reducir el espacio que los separa de los países industrialmente desarrollados” ⁴.

En los últimos años se ha generado un debate respecto a la situación de las universidades, y a la existencia de nuevos campos profesionales, con nuevos modos de trabajo y diferentes formas de organización laboral. En los criterios propuestos por el documento “Acuerdo de gobierno para la reforma de la universidad” ⁵ se reconoce que la universidad no forma únicamente para el trabajo con fines económicos o para la producción de conocimientos, sino también para la construcción de concepciones del mundo, la comprensión de formas de convivencia alternativas, el desarrollo personal, individual y colectivo y la participación política.

Coincidiendo con Klimovsky ⁶... “se podría pensar en la universidad como un órgano cuyo principal cometido fuera garantizar que en ella se estudie la forma de proponer claramente nuestros problemas, en función de ver como la ciencia actual y nuestra cultura pueden permitir una solución aproximada de cierto tipo de cuestiones, que nos afligen particularmente por ser un país en desarrollo”.

En un intento de “proponer nuestros problemas”, detectados a lo largo de mas de veinte años de experiencia como docente universitaria, sintiendo como una responsabilidad moral la necesidad de encontrar algunas soluciones, resumiría algunos aspectos emergentes de diferente índole que, a mi entender, caracterizan la realidad de nuestra enseñanza universitaria, en los siguientes ítems:

- a- Descontextualización.
- b- Desvinculación de la teoría con la práctica.
- c- Desintegración del conocimiento.
- d- Escasa motivación intrínseca en los estudiantes.

Descontextualización

El “modelo global” no siempre se condice con las realidades particulares de cada país.

En las sociedades desarrolladas la universidad es parte del circuito de transformación de la información, mediante el cual se garantiza la formación de técnicos que deben cumplir una función dentro del engranaje de la producción. La función de la técnica en ese sentido, y de esos técnicos, es la de reproducción infinita del sistema social.

Este sistema tiende a suprimir la mediación consciente del sujeto mediante una reproducción mecánica de la información, lo cual crea un tipo de práctica alejada de la reflexión y del análisis. Se tiende a que el sujeto se identifique con el dato extremadamente dado y se diluye la posibilidad de la recreación, o creación o producción (“hacer nacer”).

El horizonte al que avanza nuestro país no se encuentra encerrado en opciones tan estrictas. Hace casi una década especialistas en la materia expresaban: “Se vive el peso de un tiempo histórico acumulado que presiona hacia una salida. Esta puede implicar también un proyecto universitario incluyente del modelo tecnológico y armonizador de los conflictos que presenta. Una universidad donde se tematice la relación “sujeto individual” (como personalidad) y “sujeto colectivo” (como universo de remisión); donde el aprendizaje tienda a establecer un método de lectura de cada una de esas realidades (individuo– sociedad); donde la problemática ideológica sirva como modo de reflexión y de

crítica al material transmitido por la información; donde, en consecuencia, se proponga el adiestramiento técnico-creativo del educando por oposición a un sistema técnico-reproductor puro”⁷.

Hoy día, sigue teniendo vigencia la posición de los especialistas citados, movilizados en su momento por la reciente recuperación de la democracia a nivel nacional y, consecuentemente, universitario.

Pero para alcanzar ese “adiestramiento técnico-creativo” que permita al educando resolver problemas en situaciones imprevistas, el contexto del aprendizaje no debe limitarse al aula o al laboratorio, sino que debe hacerse extensivo al medio sociocultural histórica y geográficamente situado.

Considerando el proceso implicado en el acto de aprender, la psicología que aborda los procesos educativos no puede ser ajena al hecho de que la cultura y la educación están estrechamente entrelazadas. Lo que las personas han de aprender está marcado por la cultura en la que están inmersas y por un universo compartido de significados... “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”⁸.

En este sentido, la educación puede considerarse como un proceso en el que las personas se apropian y recrean una cultura interactuando con otros miembros de su grupo social.

Las situaciones educativas varían en función de las metas individuales de quienes participan en ellas y de las metas de la comunidad a la que pertenecen⁹.

Para Jerome Bruner solo es posible comprender plenamente la actividad humana cuando ésta se analiza sin prescindir del marco natural, social, cultural e histórico en el que dicha actividad está situada. Las actividades educativas y la construcción de significados que en ellas tiene lugar no pueden ser ajenas a dicho marco: “No es posible dar cuenta de la acción humana plena y adecuadamente, con referencia únicamente a las disposiciones intrapsíquicas, rasgos, capacidad de aprendizaje o cualquier otra cosa. La acción exige para su explicación estar “situada”, esto es, ser concebida como un continuo en el mundo cultural. Las realidades que la gente construye son realidades sociales, negociadas con otros, distribuidas entre ellos”¹⁰.

Ya en 1966, Bruner advertía sobre el peligro latente de “la instrucción por el tercer camino” (enseñanza basada en explicar fuera del contexto de acción): “Las dificultades surgen a causa de que la instrucción suele ser explicada fuera del contexto de acción. Así, de manera creciente, desarrollan una técnica económica de instrucción de los jóvenes que se basa en explicar fuera de contexto más que en mostrar dentro del mismo. Este modo de enseñar la cultura es forzosamente abstracto y puede llevar al aprendizaje de memoria ritual y absurdo”¹¹.

Lo que se trata de evitar, según Werstch, es un monopolio de la razón universal y abstracta que imponga las peculiaridades de realidades extrañas. Esta forma de pensar se caracteriza por lo que él mismo llama una “razón descontextualizada”, que define así: “La característica que define la voz descontextualizada de la racionalidad es que representa objetos y sucesos en términos de categorías, lógicas y, si es posible, cuantificables. Las categorías usadas en esta forma de representación son descontextualizadas en el sentido de que su significado puede ser derivado de su posición en teorías abstractas o sistemas que existen independientemente de contextos de habla particulares”¹².

Contextualizar el aprendizaje implica en cierta forma pensar en situaciones “informales” de enseñanza– aprendizaje donde la intencionalidad educativa se hace menos explícita, aunque no por ello menos significativa.

Lauren Resnick¹³, en recientes estudios, insiste en el hecho de que el aprendizaje no puede ser ajeno a la situación en que se produce (“aprendizaje situado”). Esta situación está definida por un conjunto de elementos espacio–temporales que incluyen también el nivel de desarrollo del que aprende y un marco de relaciones sociales.

De acuerdo al estudio de Pilar Lacasa⁹, si examinamos los primeros trabajos que se dedican, a partir de 1969 en el *Annual Review of Psychology*, a la psicología de la instrucción, uno de los tres grandes núcleos temáticos que componen lo que en revisiones anteriores se englobaba bajo los términos más generales de “psicología de la educación”, comprobamos que el proceso de enseñanza–aprendizaje se aborda como algo relativamente descontextualizado y que podría tener lugar en cualquier tipo de situaciones.

Estudios posteriores muestran que en la década de los años noventa se presentan ante la psicología de la educación diferentes retos. Al decir de Lacasa, “quizás dos son los más importantes: a) Integrar en la explicación de los procesos de enseñanza–aprendizaje las dimensiones contextuales del proceso, sobre todo las que proceden del contexto social. b) Abordar el problema de la generalización del conocimiento y precisar cuáles son las relaciones que pueden establecerse en procesos de enseñanza - aprendizaje cuando estos se producen en contextos formales o informales”.

En cualquiera de ellos, pero especialmente en contextos informales, es de destacar la importancia de la percepción en el proceso educativo. Las personas somos algo más que objetos con mentes capaces de procesar lenguajes formales.

De Bono contrapone dos sistemas para manipular la información, uno se apoya en símbolos lingüísticos o matemáticos, que han de ser manipulados de acuerdo con las reglas de la lógica, y otro sistema perceptivo en el que la información se almacena y se organiza a sí misma de acuerdo a pautas asimétricas.

“Tradicionalmente, mucho del énfasis puesto en el pensamiento ha sido sobre aspectos del pensamiento lógico, y hemos desarrollado varias técnicas para mejorar este procesamiento. Pero, en muchas situaciones, la percepción es más importante, porque aporta las premisas para una lógica o acción subsecuente. En muchas situaciones una clara visión de las circunstancias puede conducir directamente a la acción”... “La lógica es un sistema cerrado que sólo puede trabajar con lo que tiene. La percepción es un sistema generativo que se abre a lo que no está presente”¹⁴.

Según el mismo autor, en las escuelas y en la universidad se presta muy poca atención al sistema de “posibilidad”. Este incluye la capacidad de formular hipótesis en la ciencia y adoptar enfoques en la tecnología. Considera, con una buena dosis de realismo, que tampoco se dedica suficiente atención a los aspectos generativos, productivos, constructivos y creativos del pensamiento ¹⁴.

En nuestra universidad predomina aún un sistema cerrado, que jerarquiza el pensamiento lógico basado en símbolos, sin que se logre agilizar un procedimiento donde tenga lugar el sistema perceptivo.

Si analizamos el currículum en desarrollo de nuestra unidad académica, vemos que explícita e implícitamente predominan las planificaciones cerradas en el aula y en el laboratorio con algunas actividades aisladas de prácticas en Centros de Salud, sólo al final de la carrera.

El estudiante carrera de Bioquímica, posible futuro integrante de un equipo de salud, debe superar la concepción del paciente como un ente abstracto, reducido a un frasco de sangre, a datos, fórmulas y resultados, para introducirlo e introducirse en su universo real, que a su vez, le pertenece también en el espacio y en el tiempo. De ese modo, la percepción le ofrecerá ingredientes para el pensamiento.

Desvinculación de la teoría con la práctica

Como otra característica de la realidad de nuestra enseñanza universitaria, en cierta forma vinculada a la anterior, se percibe una persistente desvinculación de la teoría con la práctica.

Edith Litwin¹⁵ denomina a la práctica preferentemente “actividad”, en un intento de recuperar, resignificando, un término que tuvo su origen en los clásicos didáctas, frecuentemente olvidados, y que fue desvirtuado por numerosas propuestas tecnicistas. Considera a la actividad como la situación posibilitadora de los procesos constructivos por parte del alumno, y en este sentido, asegura que ... “un punto central de nuestra preocupación reside en superar reiterados reduccionismos frente a cuestiones como por ejemplo, entender la actividad como la instancia de aplicación de la teoría o como la revisión o repaso que, simplemente, tienen por objeto el almacenamiento o la recuperación de la información. Estos cuestionamientos están vinculados a una decisión metodológica, donde la práctica no constituye solamente la propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica, sino que se libera de construir un esquematismo teórico-práctico para establecer una relación dialéctica que permita la construcción del conocimiento”.

Esta dicotomía se expresa e nivel universitario, al decir de Susana Celman de Romero¹⁶, en la aceptación generalizada de la secuencia: ciencias básicas–ciencias aplicadas– práctica/técnica, al entender la

práctica como el campo de aplicación de lo teórico, imposibilitando así que los alumnos puedan realizar relaciones significativas de integración durante el transcurso de la carrera.

Es necesario profundizar en la interrelación de la teoría con la práctica, como dos aspectos indisolubles del objeto de conocimiento. Solamente mediante el desarrollo de los propios procedimientos los conceptos logran integrarse en la estructura cognitiva.

Una teoría tradicional de la instrucción presupone que el conocimiento y las destrezas pueden descomponerse y que sus partes funcionarían del mismo modo en cualquier situación en la que hayan de ser utilizadas. De este modo, el punto de partida son los principios básicos del conocimiento que, se supone, el alumno será capaz de generar e incluso de ampliar y adaptar por sí solo a nuevas situaciones.

Para lograr un conocimiento generativo, que es el conocimiento que puede usarse para interpretar nuevas situaciones, resolver problemas, pensar y razonar y aprender, es necesario enseñar contenidos y habilidades de pensamiento al mismo tiempo^{13,17}.

La desvinculación de la teoría con la experiencia ha sido planteada, junto a la descontextualización, como cuestiones problemáticas a resolver. "...la escuela tradicional se orienta hacia la actividad individual, aislada, sobre símbolos correctamente manipulados pero divorciados de la experiencia, y sobre destrezas descontextualizadas que pueden ser parcialmente responsables de la dificultad de nuestras escuelas de enseñar procesos de pensamiento y la construcción del conocimiento"¹³.

Para J. Lavé¹⁸, las teorías contemporáneas sobre la práctica social ofrecen una forma de salir de una perspectiva teórica que depende de una visión claustrofóbica de la cognición centrada en el laboratorio y en el aula. ...“No se trata de que la distribución del conocimiento se corresponda de forma complicada en el mundo social externo a él, sino que está organizada socialmente de forma que resulta indivisible. La “cognición” observada en las practica cotidiana se distribuye-desplegándose no dividiéndose- entre la mente, el cuerpo, la actividad y los entornos organizados culturalmente”.

Pero, coincidiendo con el autor, centrarse en la actividad de la persona completa, en lugar de en el pensamiento separado de la acción, implica una negación de la división convencional entre mente y cuerpo.

Las teorías convencionales de la persona, conciben a ésta como separada de la actividad y el mundo objetivo. Por el contrario, en una “teoría de la práctica”, entorno y actividad conectan con la mente mediante sus relaciones constitutivas con la “persona-en-acción”¹⁸.

Según el autor, “los comentarios discursivos sobre la experiencia, conceptualizados irreflexivamente en los modelos de “transmisión cultural”, se consideran condición necesaria para aprender nociones abstractas y generales, pero sin embargo asegura que hay una alternativa a esta opción: tomar la experiencia directa como la condición más básica del aprendizaje

Desintegración del conocimiento versus interdisciplina

Así como la separación de la teoría con la práctica en dos compartimentos estancos, el abordaje del conocimiento a través de disciplinas esquemáticamente disgregadas no se condice con los requerimientos de la realidad que, percibida como un todo, también exige un accionar que sea el producto de la interrelación de las diferentes disciplinas.

En lo que respecta a los procesos de producción del conocimiento, en un interesante trabajo Weiler¹⁹ analiza un nuevo orden caracterizado, en lo epistemológico, por la desintegración de la ciencia unificada y pérdida de consenso en la naturaleza de la racionalidad científica.

La organización del sistema educativo en disciplinas transformó el currículum en una distribución clasificadora de conocimientos sacralizados.

En un todo de acuerdo con lo expresado por E. Litwin¹⁵, “la enseñanza de las disciplinas debe implicar el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículum son arbitrarios, convencionales, susceptibles de ser redefinidos constantemente”... “las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de los profesores y los alumnos, y no son fines en sí mismas. El carácter provisional de los conocimientos disciplinares condiciona, asimismo, las prácticas de la enseñanza, inscriptas en ese rasgo sustancial de las disciplinas; y estimula a docentes y alumnos a generar interrogantes”.

Considero que una de las cuestiones que conducen a la desintegración del conocimiento se debe abordar tratando de profundizar en la búsqueda de un accionar progresivo desde lo multi a lo interdisciplinario.

Se trata de una tarea que es necesario enfrentar sin dilaciones para armonizar mejor los procesos didácticos con lo que sabemos acerca de la estructura cognitiva del educando.

Según las referencias retomadas por Ezequiel Ander Egg “se trata de pasar de la barbarie de la especialización (como decía Ortega y Gasset) a la barbarie al interior de la ciencia (como dice Morin). De la fetichización del fragmento a la búsqueda de la totalidad no dividida, en movimiento fluente (como expresa David Bohm)”²⁰.

En una breve reseña histórica, el autor concluye que la radical historicidad de toda actividad humana y, dentro de ella, de la actividad científica con la consiguiente evolución de la ciencia y de la tecnología, nos exige considerar la ruptura de la unidad del saber y la especialización de los conocimientos científicos, como parte de un proceso. Así aparecen saberes autónomos y se da una creciente especialización.

El largo proceso de división y subdivisión del saber, fue necesario para avanzar en determinados campos. En otros casos fue creando fronteras artificiales en un determinado aspecto de la realidad.

El abordaje de la realidad en su enorme complejidad nos confronta a un problema central para la ciencia y los paradigmas del pensamiento a fines del siglo XX: el problema de la complejidad.

La multiplicidad de especializaciones ha llevado a que muchos científicos “sólo tengan una visión de los problemas de sus respectivas disciplina, que han sido arbitrariamente recortadas en el tejido complejo de los fenómenos. Esos científicos tienen una pobreza increíble para comprender los problemas globales. Y hoy, todos los problemas importantes son problemas globales” (Edgar Morin en 20).

Ander Egg hace referencia a “la necesidad de un enfoque sistémico/ecológico/dialéctico, como actitud intelectual propensa a la interdisciplinariedad, en el modo de abordaje de la realidad.

Mediante este enfoque se refiere a un todo unitario y organizado, compuesto por dos o más partes que, por su misma naturaleza constituyen una complejidad organizada (enfoque sistémico); tiene en cuenta también

que nada ocurre de modo aislado, nada acontece ni nadie actúa en completa independencia, todo está condicionado (enfoque ecológico); procura captar el movimiento mismo de la realidad, cuyas partes están en relación activa, en un proceso incesante causado por el choque de contrarios y de múltiples factores que se entrecruzan en la dinámica misma del tejido social (enfoque dialéctico).

Bajo el paradigma de la simplicidad, prima el modo de pensamiento disociativo/disyuntivo. Se analizan los problemas en términos de disyunción que se transforma en oposición absoluta. También conduce a un pensar reduccionista/unidimensional/simplificador. Todo pensamiento simplificado mutila la realidad y mutila el pensamiento.

Este enfoque sistémico, ecológico y dialéctico, al que hace referencia, me parece el adecuado.

En los debates actuales ha aparecido una nueva dimensión de abordaje de la problemática, los “tópicos generativos” que, como manera de estructurar un currículum rompiendo los límites de las disciplinas, permiten integrar los ejes centrales al establecer a su vez nuevas relaciones que posibilitan al docente que los diseña, establecer nexos o conexiones según sus conocimientos y los aspectos más significativos y relevantes para los estudiantes¹⁵.

Escasa motivación intrínseca en los estudiantes

Las características de la sociedad posmoderna, que ya destacara en una publicación reciente al hacer referencia a la impronta de la que no pueden escapar nuestros estudiantes ²¹, se expresan también en una actitud de desmotivación genuina, frente a la adquisición de conocimientos significativos.

Es, aunque nos pese, bastante frecuente, comprobar que el móvil principal que motoriza al estudio de una asignatura, en algunos estudiantes, consiste en aprobarla para aproximarse a la obtención del título, sin preocuparse demasiado por el verdadero proceso de asimilación y maduración que ello debiera implicar.

Sin embargo, no debemos desconocer, que es también función del profesor contribuir con actuaciones direccionadas a favorecer en los alumnos el propio cambio motivacional.²²

Por el contrario, muchas veces, y desde el comienzo de la educación formal, se tiende a anular rasgos de la personalidad humana que son indispensables para adquirir el conocimiento. Lo que Porlán, R.²³ denomina “des-humanización de los alumnos”, que atrofia la curiosidad, la búsqueda, la atención, el propio placer de conocer y compartir el conocimiento.

Según J. Lave¹⁸ la motivación no es meramente interna a la persona ni radica exclusivamente en su entorno. La actividad y sus valores se generan simultáneamente, dado que la acción se constituye en circunstancias que la provocan y le dan sentido. La motivación para la actividad parece ser un fenómeno complejo que se deriva del orden constitutivo en relación con la experiencia. La intersección de entorno, personas en acción y actividad radica en la construcción y ejecución de lo que podría denominarse “expectativas”, más que metas. Las expectativas, constituidas dialécticamente en procesos conexivos, hacen posible la actividad a la vez que cambian, en el curso de ésta, adelante y atrás en el tiempo y a la vez.

La ruptura que tradicionalmente se ha establecido entre diversas dimensiones de la actividad humana, por ejemplo entre procesos cognitivos y afectivos, hoy trata de superarse ya que se pretende captar el sentido de la actividad humana como una totalidad.

La motivación en el aprendizaje es uno de los grandes núcleos temáticos relacionados con los procesos cognitivos, que requieren profundizarse mediante la investigación. A juicio de P. Lacasa⁹ “una de las cuestiones fundamentales cuando se trata de abordar este tema es determinar en qué medida la motivación puede ser integrada como una de las variables intrínsecas del proceso de aprendizaje. En este caso las variables motivacionales estarían relacionadas con la propia tarea o con el sujeto de aprendizaje mientras que, si son externas al proceso, dependen más de la valoración social o de la recompensa exterior”.

La consecuente pasividad en la adquisición del conocimiento que provoca la desmotivación podría llegar a ser superada mediante estrategias didácticas que promuevan el protagonismo de los estudiantes.

Investigación en la acción

Durante mucho tiempo la versión tecnocrática de la labor docente redujo su concepción a las competencias tecnológicas didácticas burocratizadas. Se adoptó así un discurso normativo constituido fundamentalmente a través de la prescripción de técnicas o “recetas de clases”, fijando estereotipos del comportamiento docente, reforzando su papel de reproductor de órdenes.

Hay en la actualidad una clara opción, manifestada en los medios nacionales e internacionales dedicados a la formación docente, acerca de la “investigación sobre las propias prácticas educativas como método principal para alcanzarlas”

Se ha demostrado que son escasas las transformaciones reales logradas con las rutinas tradicionales en las aulas, sin embargo, es muy diferente el resultado cuando se evalúan las transformaciones que ocurren en los docentes que, al mismo tiempo que desarrollan su práctica, se constituyen en investigadores de los procesos educativos a los que da lugar su labor²⁴.

En cuanto al equipo de docentes universitarios, asimismo, la investigación en la acción contribuye en gran medida al desarrollo del grupo de trabajo, disminuyendo las diferencias entre el profesor y los auxiliares docentes.

En general la formación inicial es tan poco operativa porque incide muy poco en proporcionar esquemas prácticos alternativos, y en facilitar una crítica y análisis de los esquemas vigentes. Por eso la profesionalidad, al decir de Gimeno Sacristán²⁵, se adquiere básicamente por socialización.

Trabajar con un esquema de investigación/acción comporta dar respuesta a dos grandes cuestiones: ¿cuál es el problema? y ¿qué hacer para dar respuestas concretas que apunten a solucionarlo?

Es en la práctica pedagógica, mas que en la reflexión teórica sobre la educación, el lugar propio de la preocupación y realización de opciones superadoras tendientes al logro de la **contextualización** y de la **integración**, tanto a nivel disciplinar como forma de **interdisciplinariedad**, como a nivel de interrelacionar la **teoría** con la **práctica**, que promoverán una **motivación intrínseca** y efectiva en nuestros estudiantes.

Bibliografía

- Emmanuele, E.; Bertolano, L (1988): *Universidad, docencia y saber pedagógico*. Cuadernos de formación docente N°6. Secretaría Académica U. N. R. Rosario.
- Lugones, Z. (1989): *La Universidad para la Argentina 2000*. Crisis actual de la Universidad. Programa de Formación Docente Pedagógica, Mod. I. O.P.S. O.M.S. Gráfica Integral. Buenos Aires.
- Alcalde, R. (1989): *La Universidad para la Argentina 2000*. Crisis actual de la Universidad. Programa de Formación Docente Pedagógica, Mod. I. O.P.S. O.M.S. Gráfica Integral. Buenos Aires.
- UNESCO. Conferencia Mundial de Educación Superior (1998): *La educación superior en el siglo veintiuno: visión y acción*” Ed.- 98/CONF. 202/5. París.
- Universidad de Buenos Aires (1995): *Acuerdo de gobierno para la reforma de la Universidad de Buenos Aires*. U. B. A. Buenos Aires.
- Klimovsky, G. (1989): *La Universidad para la Argentina 2000*. Crisis actual de la Universidad. Programa de Formación Docente Pedagógica, Mod. I. O.P.S. O.M.S. Gráfica Integral. Buenos Aires.
- Griffa, N. (1989): *La Universidad para la Argentina 2000*. Crisis actual de la Universidad. Programa de Formación Docente Pedagógica, Mod. I. O.P.S. O.M.S. Gráfica Integral. Buenos Aires.
- Vygotski, L. S. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Buenos Aires.
- Lacasa, P. (1994): *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Visor. Madrid.
- Bruner, J. S. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- Bruner, J. S. (1969): *Hacia una teoría de la instrucción*. UTHEA. México.
- Werschtch, J. V. (1986): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.
- Resnick, L., Klopfer, L. (comp.). (1989): *Curriculum y cognición*. Aique. Buenos Aires.
- De Bono, E. (1997): *Aprende a pensar por ti mismo*. Paidós. Barcelona.
- Litwin, E. (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós Educador. Buenos Aires.

- Celman de Romero, S. (1993): *La tensión teoría – práctica en la educación superior*. Mimeo. Paraná.
- Osborne, R. y Freyberg, P. (1995): *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de las ideas previas de los alumnos*. Narcea. Madrid.
- Lave, J. (1991): *La cognición en la práctica*. Paidós. Buenos Aires.
- Weiler, H. (1991): *La política internacional de producción de conocimientos y el futuro de la educación superior*. Nuevos contextos y perspectivas Vol. 1. Cresalc / Unesco. Caracas.
- Ander Egg, E. (1994): *Interdisciplinarietà en educación*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Costamagna, A. (1999): *Experiencia de aula: El taller autoconducido*. Aula Universitaria N°2. Centro de Publicaciones de la U. N. L. Santa Fe
- Carretero, M. (1993): *Constructivismo y educación*. Luis Vives. Aique. Buenos Aires.
- Porlán, R. (1995): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Investigación y Enseñanza N°4. Díada. Sevilla
- Romero, S. (1996). Programa: Concentración coordinada de Investigaciones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje Universitarios. Tema de interés: *Metodologías y Tecnologías de la Educación*. U. N. L. Santa Fe.
- Sacristán, G. (1992): *Profesionalización docente y cambio educativo*. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. I.I.C.E. Miño y Dávila. Buenos Aires.