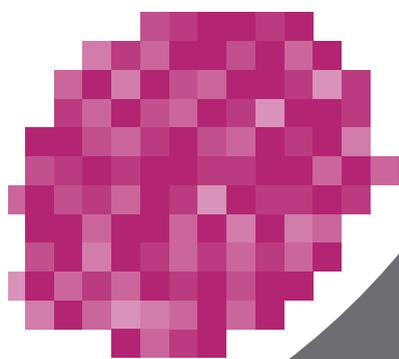


*Humanidades  
digitales  
y abiertas*



*VII de Investigación y VI de Extensión*

***Jornadas 2017***

***Profesor Washington Benavídez***

***V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado***

Grupo de Trabajo 06

La docencia en el nivel superior:  
recorridos, construcciones y reconstrucciones

# MIRADA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA SECCIÓN SECUNDARIA EN LOS ANALES DE LA UNIVERSIDAD EN EL AÑO 1906. UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA PARA PENSAR LOS MODOS DE CONCEBIR AL DOCENTE Y AL ESTUDIANTE EN LAS ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

MARISOL CABRERA SOSA

## RESUMEN

El presente trabajo intenta abordar las diferentes miradas acerca del cambio en la forma de evaluar de setenta y siete docentes de la Sección Secundaria de la Universidad de la República, en el año 1906. Se analiza el informe que los profesores elaboraron a partir de la solicitud del Rector Eduardo Acevedo. Se retoman las clasificaciones de los docentes para visualizar la posible actualidad de sus representaciones acerca de las formas de enseñar, tipos de aprendizaje, desafíos, problemas y las estrategias para solucionarlos.

**Palabras claves:** enseñanza- Sección Secundaria- evaluación

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta abordar las diferentes miradas acerca del cambio en la forma de evaluar que los docentes de la Sección Secundaria, elaboraron a partir de la solicitud del Rector Eduardo Acevedo y lo que configura a nuestro entender, un importantísimo documento para indagar acerca de las teorías que subyacen acerca de cómo enseñar y cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Es importante precisar que en el año 1906 se cumplían dos años en el Uruguay de la aplicación de un cambio en la evaluación en la Sección Secundaria, que formaba parte de la Universidad de la República. El Rector Eduardo Acevedo envía una circular a «[...] los profesores y sustitutos de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales y de Comercio y de la Sección de Enseñanza Secundaria, pidiéndoles su opinión acerca de los resultados del régimen de exoneración de examen de fin de curso, que desde hace dos años se viene aplicando á título de ensayo en las expresadas Facultades» (Acevedo: 1907, p. 13)

---

1 Se cita el texto respetando la gramática original que puede no coincidir con las reglas ortográficas del presente.

De acuerdo a este documento podríamos visualizar las representaciones de los setenta y siete docentes consultados acerca de las formas de enseñar, tipos de aprendizaje, desafíos y problemas y las estrategias para solucionarlos. Es decir, estos docentes configuraban de acuerdo a su saber una manera de mirar la enseñanza y sus presupuestos.

Los docentes organizan sus representaciones entendidas como «... el modo en que interna y a veces inconscientemente se resignifican en cada sujetos los objetos sociales y la relación entre ellos» (Frigerio: 1999, p.19). Es decir, estos docentes configuraban de acuerdo a su saber una manera de mirar la enseñanza y sus presupuestos. Coincidió además con una explosión de la matrícula pública que aumentó entre el 67,5 por ciento y un 83,1 por ciento, por el sistema de exoneración (MEC, 2014).

Por ello es importante la clasificación que realiza el Rector Acevedo acerca de la evaluación de los docentes y la nueva forma de evaluar:

- a. un «mal modelo» pedagógico que debe ser desechado y que posee graves vicios de fondo
- b. un modelo que debe ser mejorado complementándose con exámenes periódicos
- c. un «buen modelo» con «eficacia pedagógica»

Si consideramos esas prácticas pedagógicas como espacios en los cuales los docentes «... facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento» (Frigerio: 1999, p.69), la tensión se materializa en una estructura de comunicabilidad material representada en la explicación y /o interrogación o lo que enfatiza Eduardo Acevedo considerando la didáctica del docente que puede utilizar ambas estrategias para propiciar el encuentro con el conocimiento.

## LAS VISIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Podemos identificar en la primera tradición pedagógica, que adhiere al que «el sistema es malo» en la construcción de un área de materialidad, basada en una estructura de comunicabilidad con algunos presupuestos:

- un docente que evalúa individualmente a sus estudiantes se encuentra «abandonado a sí mismo»
- la tarea del docente de Secundaria se centra en la explicación y no en la interrogación (tarea de maestro de Primaria)
- aumento de estudiantes implica mayor trabajo para el docente agobiado por las pruebas escritas que debe aplicar y corregir.

- el estudiante puede adquirir visión de conjunto<sup>2</sup> solo si la forma de evaluación es el examen. De este sistema de evaluación depende la adquisición de ideas madres.

Si adherimos al concepto de genealogía y analizamos esta argumentación como una lucha de perspectivas y de conflictos en la forma de enseñar, propias del siglo que iniciaba y que siguen presentes en la concepción del docente como parte integrante de un orden explicador (Rancière, año).

Llamamos pues «genealogía» al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales: el acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y las utilización de este saber con las tácticas actuales [...] la genealogía debe conducir la lucha contra los efectos de poder de un discurso considerado científico (Foucault: 2008, pp. 18-19).

En este sentido, la tensión y lucha en la forma cómo se debe enseñar en Secundaria dan cuenta de un posicionamiento opuesto a la anterior percepción de docentes como Carlos Vaz Ferreira, Emilio Zum Felde y Paulina Luisi que reconocen la importancia de la exoneración como posibilidad de un aprendizaje gradual y regular. Esta posibilidad de exoneración en la que interviene el docente con un método de enseñanza que mejore la «calidad» de la misma.

Existe un saber consolidado y una forma de enseñar, una táctica, una clasificación de estudiantes que no podía ser cuestionada porque entre otros aspectos no solo entraba en juego cuáles eran los fines de la enseñanza secundaria (como se analiza posteriormente en este trabajo por Paulina Luisi) y podríamos considerarlas como una insurrección de los saberes contra los efectos de una forma de enseñar.

De acuerdo con ello Eduardo Acevedo expresa

... el profesor puede desempeñar una función altamente intelectual y de la más alta importancia para el porvenir de las **clases dirigentes**<sup>3</sup>, á condición natural de que él se dé cuenta de su situación. Tiene que servir de guía en los trabajos de clase, tiene que estimular el espíritu de la investigación personal, tiene que convertir en aptitudes mentales todo lo bueno que él sabe ó ha asimilado (op. cit, p, 52)

El Rector Eduardo Acevedo realiza una defensa de la exoneración, basada en un método que debiera utilizar el docente de Secundaria:

- interrogaciones auxiliadas por explicaciones complementarias para mantener vivo el interés de la clase
- largas disertaciones convierten al estudiante en «un saco receptor de palabras o de ideas ajenas»

2 Entendidas como una concepción global acerca del conocimiento que le permite realizar vínculos entre las diferentes secuencias didácticas propuesta por el docente.

3 Negritas nuestras

- desnaturalización del sistema si se pretende convertir a sus actores en máquinas de preguntas y máquinas de respuestas
- las objeciones deben sí centrarse en el número excesivo de estudiantes (más de veinte) y no en el cambio de sistema de evaluación
- la forma interrogativa es una excelente estrategia para desarrollar el espíritu de investigación, se refiere a la propuesta de José Pedro Varela en las escuelas primarias, del maestro «como partero de ideas»
- la importancia del método de enseñanza para que los estudiantes «descuelen», «la selección de los buenos alumnos se opera por el sistema interrogativo con más eficacia que ningún otro»
- «las vistas del conjunto, las ideas directrices, las grandes teorías: esa es la materia más fecunda para el trabajo de conversación y de sugestión entre el profesor y sus alumnos»: el rol del docente es provocar esas ideas de conjunto.

Aprendizaje superficial (memorístico) y aprendizaje gradual (profundo)<sup>4</sup>

- Concepciones acerca de la enseñanza: «cuando el profesor sabe enseñar el alumno hace gradualmente y sin esfuerzo el trabajo de todo el año». El vicio no es del sistema sino del profesor: no se realizan repasos parciales ni generales, ni trabajos de síntesis que obliguen a correlacionar los temas estudiados, de manera que las ideas generales y de conjunto se destaquen»
- Gran conquista de los dos últimos años: importancia de formación de profesores (sustitutos) a las que denomina inteligencias descollantes.
- El fermento de los exámenes defendido por algunos docentes «solo fermenta lo que está destinado a corromper la inteligencia, es decir, lo que no forma aptitudes para el cerebro»

La reivindicación de los docentes de la importancia de la explicación y del examen revelan la actualidad de ciertas prácticas a las que autores como Rancière identifican como el orden explicador «en la que es necesario una explicación oral para explicar una explicación escrita» (Rancière: 2003, p.8)

## EL DOCENTE EXPLICADOR VERSUS EL MAESTRO INTERROGADOR

Si concebimos a la tarea de enseñar como «una compleja situación de poder, consideramos que la enseñanza como 'conducción' del aula puede estudiarse como relación de conducción de las sociedades y de los grandes grupos» (Dussel: 2000, p.31)

Los docentes que se oponen a la exoneración de los estudiantes centran su crítica en la concepción de un docente transformado en una máquina de preguntar (

---

4 Las concepciones acerca del aprendizaje se relacionan con las teorías actuales vinculadas a un aprendizaje por construcción en el que el educando es autónomo y protagonista del proceso y la evaluación es formativa y constructiva. De acuerdo a la visión del Rector la función de la educación Secundaria era preparar a las clases dirigentes para gobernar.

argumento al que hace referencia el Rector Acevedo) pero que devela en muchas de sus argumentaciones las clasificaciones de los estudiantes, entre buenos y malos, entre los que estudian y no, es decir los que pretenden engañar al docente: «el profesor no puede impedir que se copien en plena clase, pues son innumerables las artimañas empleadas» (op. cit, p.29).

Un ejemplo de valoración es la del Señor Nicolás N. Piaggio. Para este docente se perjudica al buen estudiante y se beneficia al mal estudiante. El análisis se centra en que los malos estudiantes requieren mucho tiempo pedagógico y «la misión del profesor queda sacrificada» y se «abandona» al buen estudiante (op cit, p.27) Realiza una evaluación sobre el aprendizaje de los estudiantes: su estudio es superficial porque «no los estimula el examen». Es interesante analizar la necesidad de diferenciarse del maestro de escuela y sus métodos de enseñanza, dado que «invertir el tiempo en notas de clasificación» obstaculiza el método de enseñanza que «debe consagrarse útilmente á explicaciones».

El Dr Lapeyre centra su análisis en la modificación del rol docente que convierte al «profesor en maestro de enseñanza primaria, sacrificando á los buenos para atender á los malos» (op. cit, p.27) y se convierte en un «mero repetidor del texto de clase, sin tiempo de hacer explicaciones ó conferencias». La importancia de la explicación y la conferencia<sup>5</sup> para este docente catedrático se ven obstaculizadas por la necesidad de la permanente interrogación como forma de evaluar los conocimientos adquiridos por sus estudiantes. Por último, considera que no existe mejora de los aprendizajes dado que la estrategia de interrogación ha demostrado que aun los estudiantes «... calificados como sobresalientes durante el año [...] han dejado mucho que desear». (op.cit, p.27)

Para el Sr Jaime Ferrer y Barceló, los defectos del sistema se centran en el tiempo pedagógico dedicado a interrogar que obstaculizan «... la misión del profesor, que consiste en procurar que los alumnos adquieran la mayor suma de conocimientos en calidad y cantidad» (op. cit, p.27).

El análisis del proceso de aprendizaje superficial de sus estudiantes que realiza Ferrer se caracteriza porque se limitan a leer la lección del día para olvidarla al siguiente. El docente analiza que «hoy se lee, y no se estudia ni se comprende» porque ante el interrogatorio el estudiante no es capaz de vincular conocimientos con temas abordados recientemente. Ferrer no considera que la evaluación que él mismo realiza tenga garantías en el aprendizaje dado que «habiendo alumnos bien calificados que en exámenes hubieran sido reprobados».

Las valoraciones acerca de la importancia que de los diferentes docentes le otorgan a la explicación en desmedro de la interrogación (mayéutica, relegado y

---

5 Hace referencia al modo expositivo de dictar clases

desvalorizado referido al hacer de los docentes de Primaria) nos ubicarían en una tradición escolástica.

## ENTRE LA TRADICIÓN ESCOLÁSTICA Y LA NECESIDAD DE DEFINIR LOS FINES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Una característica del modelo pedagógico denominado escolástico es

... la separación entre la experiencia del sujeto y el conocimiento a construir. Otra, también fundamental: la separación entre la vida social y cultural del sujeto y la experiencia institucional de la escuela. La totalidad de lo que debe ser pensado y debe ser aprendido en la escuela gira dentro en un círculo cerrado. El saber escolar se presenta pre-elaborado según el código curricular hegemónico de la fragmentación disciplinar (vigente en el presente). En ese modelo de catequesis es necesario un recurso que compendie el resumen de lo importante, a menudo en forma de preguntas y respuestas» (Martínez: 2008, p.62)

El código curricular hegemónico de la fragmentación disciplinar, ese círculo cerrado es cuestionado e interpelado por Paulina Luisi. Es pertinente destacar que su intervención da cuenta de tópicos que van más allá de la exoneración o el examen como propuesta de evaluación, para hacer énfasis en aspectos relacionados con los fines de la Enseñanza Secundaria y la necesidad de decidir al respecto.

Paulina Luisi intenta alertar sobre la necesidad de la ruptura del modelo de catequesis e interroga:

«¿la enseñanza secundaria es un medio ó un fin? La declarante cree que su rol es esencialmente educativo, y que habría que decidirlo para que el sistema fuera ensayado en su verdadero terreno» (op cit, p.45) Considera que la diversidad de criterios acerca de la evaluación emanan de la diversidad de conceptos que se poseen acerca de la enseñanza secundaria, aunque no profundiza en los mismos.

«LOS ALUMNOS QUE NO QUIEREN TRABAJAR SE RETIRAN DE LA CLASE CORRIDOS POR SU PROPIA VERGÜENZA»

Sobre esa elevada cifra de 3,840 matrículas de curso, sólo otorgaron los profesores de enseñanza secundaria, 1,896 exoneraciones de examen. Queda una diferencia de 1,944, que se distribuye en esta forma: por pérdidas de curso á causa de inasistencia, 984; por fallos adversos á la exoneración de examen, 960. Estos dos últimos guarismos pueden y deben sumarse. Dentro del régimen actual de incesantes interrogaciones y ejercicios, se opera una verdadera selección espontánea: los alumnos que no quieren trabajar se retiran de la clase corridos por su propia vergüenza.

He aquí el detalle por asignaturas:

ASIGNATURAS	Matrículas	Pérdidas de cursos	Exoneraciones	No exonerados
Aritmética. . . . .	220	62	74	84
Algebra. . . . .	150	22	53	75
Geometría y Trigonometría. . . . .	167	59	69	39
Idioma Francés, 1.º año . . . . .	199	39	56	104
» 2.º » . . . . .	140	25	79	36
» 3.º » . . . . .	128	36	83	9
Geografía, 1.º año . . . . .	188	52	72	64
» 2.º » . . . . .	99	23	45	31
Cosmografía . . . . .	91	22	62	7
Latín, 1.º año . . . . .	146	57	68	21
» 2.º » . . . . .	161	43	50	68
Gramática Castellana, 1.º año . . . . .	126	45	51	30
» 2.º » . . . . .	170	51	50	69
» 3.º » . . . . .	62	16	24	22
Física, 1.º año . . . . .	178	85	72	21
» 2.º » . . . . .	100	21	55	24
Química, 1.º año . . . . .	177	69	80	28
» 2.º » . . . . .	139	32	72	35
Zoología General. . . . .	129	27	74	28
Zoografía . . . . .	114	25	74	15
Botánica . . . . .	83	14	54	15
Mineralogía y Geología. . . . .	198	36	72	30
Literatura, 1.º año . . . . .	76	10	58	8
» 2.º » . . . . .	42	2	40	—
Filosofía, 1.º año . . . . .	85	14	50	21
» 2.º » . . . . .	66	10	48	8
Historia Universal 1.º año. . . . .	74	11	59	4
» 2.º » . . . . .	75	10	47	18
» 3.º » . . . . .	52	4	40	8
» Americana y Nacional, 1.º año . . . . .	56	6	47	3
» 2.º » . . . . .	59	6	52	1
Dibujo lineal, 1.º año. . . . .	125	41	51	33
» 2.º » . . . . .	25	9	15	1
<b>En resumen:</b>				
Número de estudiantes matriculados. . . . .			844	
Matrículas . . . . .			3,840	
Pérdidas de cursos. . . . .			984	
Exoneraciones . . . . .			1,896	
No exonerados. . . . .			960	

El documento detalla las asignaturas y los resultados en la Sección Enseñanza Secundaria. Las estadísticas que presenta el documento muestra que un cincuenta por ciento aprobaba con el régimen de exoneración, lo que tal vez implicaría un avance de acuerdo a lo que el Rector percibía como una herramienta para modificar la evaluación con objetivos centrados en la ruptura de las concepciones falsas acerca de las formas de enseñar: «cuando el profesor sabe enseñar el alumno hace gradualmente y sin esfuerzo el trabajo de todo el año. El vicio no es del sistema sino del profesor:

no se realizan repastos parciales ni generales, ni trabajos de síntesis que obliguen a correlacionar los temas estudiados, de manera que las ideas generales y de conjunto se destaquen» (op.cit, pp, 36-37)

Es relevante señalar que a pesar análisis detallado y las críticas al sistema anterior acerca del cual muchos docentes hacen énfasis en sus fortalezas, la representación de los estudiantes que abandonan se resume en que «no quieren trabajar». Podemos cruzar algunos datos, por ejemplo docentes de asignatura que evalúan como malo el sistema y los resultados obtenidos en sus asignaturas.

Coincide por ejemplo el mayor número de no exonerado (104) en la asignatura Francés con Jorge Lengoust con 37 estudiantes inscriptos. Este docente considera que la masividad<sup>6</sup> conspira con un sistema de evaluación que se caracteriza por la escasez de tiempo pedagógico que se les puede dedicar a los estudiantes. Para Lengoust el sistema es malo porque está basado en la interrogación y se confunde Primaria con Secundaria.

Diferencia a ambos métodos de aprendizaje en:

- Primaria el estudiante repite de memoria la explicación del Maestro
- Secundaria el estudiante» contesta dando la razón».

Propone para Secundaria:

- una secuencia didáctica: primero la exposición, luego la interrogación
- posible ensayo de exámenes trimestrales
- mejor sistema pedagógico: examen final.

El mayor número de pérdidas de curso corresponde a la asignatura Física con 85 estudiantes en un total de 178 inscriptos con Carlos M. Maggiolo. El docente evalúa al sistema como «malo» porque el estudiante «abandona» cuando más está preparado para hacer la síntesis de los conocimientos adquiridos.

Ese trabajo de síntesis que fija y selecciona las ideas madres es indispensable [...] solo el examen es capaz de producir la excitación que favorece la fermentación de ideas y la concentración indispensable para la eficacia de aquel trabajo» (op. cit, p.30)

En ambos docentes las expectativas acerca del sistema se ven reflejadas en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Existirían otros motivos que influirían en el desempeño de sus estudiantes, pero no como no poseemos más datos en este documento, escogemos los dos indicadores:

- expectativas acerca del sistema y su evaluación
- resultados a través de los datos que proporciona el documento.

En otros docentes como Piaggio (Cosmografía) con una visión acerca de que el sistema es malo y perjudica al buen estudiante y beneficia al malo, presenta un 68 por ciento de exonerados. Consideramos que el docente tendría una visión desfavorable

---

6 Número de estudiantes (37 en su caso específico)

acerca de su evaluación y de los instrumentos utilizados. En otro cuadro se desglosa la cantidad de 285 interrogaciones y 2694 ejercicios escritos en un total de 41 estudiantes inscriptos.

Lengoust realiza (op.cit, p.62) 364 interrogaciones y 309 trabajos escritos en un total de 37 estudiantes<sup>7</sup>. Hemos analizado algunas representaciones para comprobar si efectivamente se reduciría la explicación esgrimida acerca de los que «no quieren trabajar» o si influirían las actividades de los docentes (orales y escritas) en el número de inscriptos, los exonerados y los no exonerados. En uno de los ejemplos analizados (Piaggio) podemos concluir que la cantidad de ejercicios escritos (89%) frente a los ejercicios orales (11 %), a pesar de su percepción negativa hacia la exoneración, en sus resultados observamos:

- un 68 % exonerados
- un 24 % de pérdida de cursos
- un 9 % de no exonerados

Si comparamos los ejercicios escritos en uno y otro docente (en el caso de Francés es un 11 por ciento de los aplicados por Cosmografía) nos puede dar indicios acerca de la didáctica del idioma<sup>8</sup> en este caso y por qué un número tan significativo de estudiantes no exoneran la asignatura.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

De acuerdo a lo analizado en el documento, podemos concluir que el método que se imponía estaba centrado en el docente, a pesar de las modificaciones en la evaluación. Más allá de las clasificaciones del sistema como malo, bueno o que necesita algunos ajustes, de la necesidad de la exoneración o del examen, del sistema de interrogación o de respuestas, del modelo del maestro o del profesor, la figura central del proceso educativo era el docente. Era el docente el que guiaba y orientaba el proceso de aprendizaje (magiocentrismo). En la consulta que aparece en el documento se excluye a los estudiantes. Estos son clasificados como buenos o malos estudiantes. A los «malos estudiantes» se los considera deshonestos, haraganes, por los cuales el docente debía abandonar a los «buenos estudiantes» y dedicar su tiempo a quienes no merecían la actividad de la enseñanza. El Rector Eduardo Acevedo concluía que el sistema era bueno, porque entre otros aspectos los malos estudiantes abandonaban «corridos por su propia vergüenza» y también por las estadísticas favorables que mejoraban los resultados. Es interesante analizar cómo la mirada de Acevedo es explícita al referirse el fin de la educación Secundaria, como el medio para la preparación de

<sup>7</sup> Si hacemos un cálculo de trabajos escritos sumarían por estudiante unos ocho ejercicios por estudiante complementado con nueve interrogaciones anuales.

<sup>8</sup> La importancia de los ejercicios en la didáctica del idioma no tendría por qué ser considerada a principio del siglo en la metodología de enseñanza.

las clases dirigentes, la elite para gobernar y dirigir los destinos de la República en los inicios del siglo XX.

Debemos consignar que estas posturas se mantienen en tensión en la actualidad acerca de los fines de la educación media y las visiones sobre lo que debe ser un buen o mal alumno, se debate la evaluación más allá de los instrumentos utilizados y/o de la pertinencia de la educación media. Las estadísticas sobre los estudiantes que aprueban, no aprueban y abandonan (desafiliación o desvinculación u otro término similar) sigue manteniéndose en el presente, configurando un discurso científico validado (retomando el concepto de genealogía de Foucault). En el inicio del siglo, ¿quiénes eran los que accedían al sistema educativo?, ¿qué se esperaba de esos estudiantes que serían parte de las clases «dirigentes»? Las representaciones acerca quiénes deben permanecer (los buenos) o quiénes deben alejarse (los malos) «corridos por su propia vergüenza», nos interpela si no seguirían validándose en la actualidad más allá de la procedencia social, en las concepciones tales «¿quiénes son los sujetos que llegan al sistema educativo?, ¿a quiénes espera ese sistema?» (Ineed: 2014:51)

## BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, E (1907) Anales de la Universidad, Año XIV- Tomo XVIII. Montevideo, El Siglo Ilustrado.
- DUSSEL, I; CARUSO, M (2000) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana.
- FERNÁNDEZ, L (1994) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Paidós.
- FRIEGRIO, G ET ALTER (1999) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Buenos Aires, Troquel.
- INEEd (2014) Informe sobre el estado la Educación 2014, INEEEd, Montevideo.
- MARTÍNEZ, J (2008, pp.62-73) *Los libros de texto como práctica discursiva* en: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 1, núm. 1, enero.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2014) A 140 años de la Educación del Pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay. Montevideo, Dirección de Educación y Cultura, Área de Investigación y Estadística.
- RANCIÈRE, J (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona, Laertes.

# APRENDIZAJE Y CONOCIMIENTO: MITOS, METÁFORAS Y REFRANES; CURIOSIDAD, CREATIVIDAD Y TRANSGRESIÓN

---

LIC. MARIELA LEMBO<sup>1</sup>

## RESUMEN

El presente trabajo busca dar cuenta de un proceso reflexivo llevado a cabo en un aula universitaria en el seno de un curso: «Aprendizaje(s) en jóvenes y adultos» dictado por el Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En dicho curso se propuso abordar la temática de algunos de los mitos de la tradición greco-romana o bíblica que refieren a temáticas vinculadas al conocimiento (aprendizaje).

Se reflexiona sobre las dimensiones posibles de comprensión del mensaje latente tras el aspecto manifiesto que los mitos conllevan. Se propone esta como una vía que permita acercar a estudiantes del campo de las humanidades —que no tienen (aún) una formación en el campo psicoanalítico— algunos de los aspectos vinculados a los afectos subyacentes al proceso de conocimiento.

Los mitos y los refranes, podrían vehiculizar entonces una especie de «vía regia» de acceso a aspectos «sabidos pero no siempre pensados» en una cultura, de la misma manera que Freud había postulado que los sueños eran el camino para conocer el inconsciente (también, síntomas, actos fallidos, chistes, lapsus) en el seno del psiquismo individual.

Se busca entonces repensar y revalorizar el lugar de los mismos —y sus condiciones de figurabilidad— como potente recurso en las comunicaciones generadas en el espacio didáctico. Se realiza un recorrido por algunos aportes de la teoría psicoanalítica que podrían dar cuenta de la riqueza y el anudamiento de sentidos implícitos en las metáforas sobre las cuales se construyen, y se reflexiona acerca de la importancia de su análisis en la propuesta pedagógica.

## INTRODUCCIÓN:<sup>2</sup>

- 1 Licenciada en Psicología y en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Tecnicatura en Gestión Universitaria, y del Programa de Formación Pedagógico Didáctica para docentes del Área Social y Artística, Universidad de la República.
- 2 Este trabajo surge a propósito de las reflexiones realizadas en forma conjunta con los alumnos del curso Aprendizaje en Jóvenes y Adultos, dictado en 2017 en la Facultad de Humanidades y Ciencias

Tal vez en alguna oportunidad se haya planteado el desafío de llevar a cabo una investigación vinculada a aspectos no conscientes en el campo de los aprendizajes académicos en la universidad.

Si sus alumnos (en su mayor parte) no cuentan con una formación en el área de la psicología del aprendizaje, y tampoco en el ámbito clínico con orientación psicoanalítica, posiblemente se enfrente con algunos desafíos que seguramente habrán aguzado su ingenio.

Es que uno podría optar por abordar la temática del conocimiento desde un ámbito puramente cognitivo, haciendo referencia a líneas de pensamiento que conciben que los aprendizajes académicos solo se vinculan con aspectos manifiestos y conscientes. Sin embargo, tanto los estudios de los grupos (Pichon Rivière, 1971; Souto, 1993; de Quiroga, 1987, etc) como la clínica de las dificultades de aprendizaje (Fernández, 2009) arrojan otros aspectos que también son importantes de considerar, en especial en un ámbito universitario que busca problematizar al menos algunos de los contenidos que se incluyen en los programas a tratar en los cursos.

¿Cómo trabajar aspectos latentes que podrían subyacer a los aspectos manifiestos cuando se trabaja el vasto campo de los aprendizajes? ¿Cómo hacerlo a su vez en el seno de una institución como esta Facultad de Humanidades que por momentos parecería contar con una marcada impronta racionalista? ¿Cómo ir más allá de la escena consensuada, y descubrir las otras escenas... deseantes, inconscientes, fantasmáticas, imaginarias?

La inclusión en el programa de algunos de los mitos grecolatinos o bíblicos fue una estrategia empleada en uno de los cursos en que me tocó participar, para investigar cómo podrían resonar (y amplificar) en los estudiantes los múltiples niveles a los que estos hacen referencia.

¿Cuál sería el valor de utilizarlos en el espacio didáctico, más precisamente en el ámbito universitario?

El edificio teórico del Psicoanálisis nos da alguna pista, ya que postula que lo que es evacuado o rechazado, vuelve —en parte— en los mitos, sueños, lapsus, actos fallidos, chistes y síntomas... ¿Permitiría entonces el estudio de los mitos lograr un acercamiento mayor a aspectos del orden de lo no racional tan constitutivos de lo humano? ¿Cuál es el mensaje «en clave» que la narración mítica procura transmitir? ¿Podrían estos aspectos ser un modo de aproximarse a lo «sabido no pensado» enunciado por Christopher Bollas? (Bollas, 1987)

## DIOSES Y DEMONIOS

---

de la Educación de la Universidad de la República, a quienes quisiera expresar mi profunda gratitud y reconocimiento; al igual que al Profesor Enrique Puchet por la atenta lectura de la primera versión del mismo, con sus acertadas indicaciones para mejorarlo.

Las religiones de todo el mundo se basan en mitos de los orígenes en los que uno (o más dioses) formaron los cielos, la tierra y las aguas; y en algún momento de ese proceso, crearon también a los hombres y mujeres, seres débiles, indefensos, sometidos a la cólera de los dioses. Es que los dioses de los antiguos como Shiva, o como Jehová, —por citar algunos— eran constructores y destructores a la vez. El universo se mantenía en un inestable equilibrio entre su magnánima misericordia y su ira atroz.

Cuando nacieron esos primeros mitos sobre la creación, los seres humanos estaban realmente indefensos, no tenían cómo explicar ni la salida ni la puesta del Sol, ni los ciclos de las estaciones. El temor reverencial que inundaba la búsqueda de certezas en un caótico y misterioso universo quedó plasmado en ellos. Existen muchas narraciones maravillosas (situadas fuera del tiempo histórico) y protagonizadas por personajes de carácter divino o heroico: las encontramos en el «Popol Vuh» maya, pero también la tienen los aztecas, los mapuches, los apaches, los celtas, los escandinavos, los egipcios, los hindúes, los mesopotámicos, los del lejano oriente... —entre tantos otros—.

En las tradiciones de todos los pueblos se pueden hallar mitos que se ocupan del tema del conocimiento. Si consideramos solo algunos de origen hebreo o griego, nos encontraremos con relatos que tienen como protagonistas a los habitantes del Jardín del Edén, a los constructores de la torre de Babel, a la familia de Lot huyendo de Sodoma; pero también a Ícaro, a Prometeo junto a Pandora y su caja, a Orfeo y Eurídice. Asimismo configuran el tema central de algunas obras clásicas, como por ejemplo «Edipo Rey» de Sófocles.

El conocimiento (alimento) prohibido y tentador:

## EL JARDÍN DE EDÉN Y EL ÁRBOL DEL CONOCIMIENTO

Es tal vez uno de los más conocidos en nuestra cultura occidental; se menciona en el libro del Génesis. En él se hace referencia a dos árboles: el de la vida, que estaba en medio del huerto, y el de la ciencia del bien y del mal (Génesis 2:9). De este último sabemos que Jehová prohibió comer:

«porque el día que de él comieres, ciertamente morirás»(Génesis 2: 17).

La serpiente rectifica: «no moriréis, sino que sabe Dios que el día que comáis de él, serán abiertos vuestros ojos y seréis como Dios, sabiendo el bien y el mal<sup>3</sup>». De esto

3 El término 'mal' fue traducido al latín vulgar por 'malum' que tanto servía para designar a un acto negativo como nombrar la manzana. El vulgo que comenzó a leer la nueva versión de la Biblia se quedó con el significado de «manzana». (En el 382 d.C. Jerónimo de Estridón había recibido el encargo del papa Dámaso I de realizar una versión en latín de la Biblia (Vulgata, escrita para el pueblo), pero el traductor no dominaba el hebreo; debido a eso cometió algunos errores.)

se desprende que es un árbol codiciable para alcanzar la sabiduría. «Entonces fueron abiertos los ojos de ambos» (Génesis 3: 4-8)

Unos versículos más adelante nos encontramos con Adán, quien consciente de haber transgredido la ley paterna confiesa: «Oí tu voz en el huerto, y tuve miedo, porque estaba desnudo; y me escondí» (Génesis 3: 10-13)

Por un lado el conocimiento es deseado porque otorga la posibilidad de libertad; pero por otra parte es también temido porque enuncia la certeza de que somos mortales, que no somos completos (en tanto existen diferencias entre el hombre y la mujer) y que no podemos conocer todo ni alcanzaremos el conocimiento acabado.

Una posible lectura del mito remite a mostrar lo difícil que es aceptar la falta, la diferencia, la incompletud, las limitaciones humanas, cuyo conocimiento produce dolor mental y de ahí las resistencias al conocer.

Por otra parte se une el conocimiento con el alimento de buena calidad, que precisamente por esa cualidad es especialmente tentador. Equipara entonces el hambre con el deseo de conocer. Interesa destacar que desde lides psicoanalíticas se ha teorizado mucho acerca de la primera modalidad de aprendizaje construida en torno a una madre proveedora de alimento (con un plus libidinal) y un bebé necesitado de sustento-contacto-afecto-atención (que tiene que estar activo). Fue Melanie Klein quien en su trabajo con niños investigó en detalle el vínculo entre alimento-conocimiento y afectos, en especial cuando se presentaba en patologías graves del desarrollo. Al centrar su preocupación en los problemas intelectuales de las perturbaciones psicóticas, y al teorizar sobre mecanismos de defensa que operan sobre el psiquismo en los albores de la vida, pudo establecer la precocidad del desarrollo cognitivo y convirtió el psicoanálisis en un arte de curar la capacidad de pensar. (Klein, 1930a, 1930b).

¿Qué lectura podría hacerse para el campo de la educación?

Es que el conocer es siempre una relación entre tres, donde el tercero es eso valioso que se da. Para que el conocimiento sea aprendido, asimilado, incorporado, internalizado, por el sujeto que conoce, el docente tendría que poder significarlo como algo bueno que tiene para dar, y que eso le produce placer. Placer de enseñar (mostrar algo —insignia, señal— para que sea visto y apreciado), pero también de aprender del alumno.

En el curso de mi trabajo de investigación he encontrado algunas respuestas de entrevistados que parecieran mostrar algo de lo anteriormente señalado. Algunos estudiantes universitarios respondieron a la pregunta: «¿Qué características tiene —a tu juicio— alguien a quien definirías como un «buen» docente?»

«Realmente disfruta al dar clase, se le nota que lo que hace le encanta. Trasmite su materia con pasión.»

«Prepara mucho las clases. Demuestra interés en lo que hace. Me hizo sentir su materia «a flor de piel» y marcó mi vocación.»

«Genera en mí entusiasmo, anhelos de conocimiento, la sensación de identificación; sabe capturar la atención del estudiante.»

Un joven profesor de Secundaria, respondió de esta manera ante la pregunta «¿Qué te frustra?» «No llegarle a los estudiantes [...]. Yo me propongo que cada vez que un alumno se levante de mi clase tenga ganas de volver. Cuando no pasa eso, creo que sería como un asado sin adobo, como una comida sin sal.» Nuevamente la «metáfora alimenticia» vinculada a procesos de enseñanza-aprendizaje.

Castigados por la desmesura y omnipotencia:

Si volvemos nuestra atención hacia un mito de la tradición helénica nos encontramos con Ícaro castigado por su pretensión de llegar al Sol, por querer llegar a un lugar reservado a los dioses, por su omnipotencia.

En el caso de la Torre de Babel mencionada en la Biblia (Génesis, 11: 1-9) lo que pareciera castigarse es el querer saber más de lo que el hombre puede saber, el deseo de alcanzar lo que supuestamente es patrimonio de lo divino.

Pero también se castiga la curiosidad, como en el caso de Pandora, quien recibe una misteriosa caja con instrucciones de no abrirla bajo ninguna circunstancia. Tenía la orden de no mirar, pero como los dioses le habían otorgado una gran curiosidad, decidió abrirla para ver qué había dentro. Así escaparon de su interior todos los males del mundo. Cierta similitud tiene el mito de Orfeo quien desobedece el mandato de no mirar atrás y por eso pierde a Eurídice en el regreso del inframundo. Algo similar ocurre en la tradición hebrea a la mujer de Lot (Génesis 19:15-17) cuando es convertida en estatua de sal por volverse a mirar la destrucción de Sodoma.

Algunos de estos aspectos son también recogidos en los temas centrales de obras clásicas como en «Edipo Rey» de Sófocles que gira alrededor del dilema de saber o no saber, del conocer y desconocer, del mirar y no poder ver. Nietzsche se refiere a este drama en el capítulo nueve del «Nacimiento de la tragedia». Presenta a Edipo como un transgresor no solo de las normas sociales, sino también por querer averiguar aquello que está prohibido. En cierto sentido es como si por su curiosidad también eligiera comer del árbol del conocimiento.

## LOS OJOS DEL PSICOANÁLISIS

Freud en 1905 destacó el vínculo del mirar (ver) con la investigación. Definió la «pulsión de saber» como una pulsión descomponible:

«Su acción corresponde por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y por la otra trabaja con la energía de la pulsión de ver.» (Freud, 1905: 176-177).

Es que los ojos del Psicoanálisis no solo aportan una nueva mirada clínica y un nuevo proyecto de cura, sino que también inauguran un nuevo campo en las áreas del saber sobre lo humano que se descentra de la conciencia, e instaura en el inconsciente sus sentidos, sinsentidos, claves y misterios...

En la obra que escribe para ser publicada con el «nuevo siglo», el padre del psicoanálisis observaba:

«El simbolismo no pertenece en propiedad al sueño, sino al representar inconsciente, en especial del sueño; y más completo que en el sueño lo hallaremos en el folklore, en los mitos, en las sagas y giros idiomáticos, en la sabiduría del refranero y en los chistes que circulan en un pueblo.» (Freud, 1900: 357)

Hemos abordado el tema del conocer en algunos de los mitos fundantes de la cultura occidental. Hemos advertido su vínculo con el alimento; con aspectos valorizados y temidos, tentadores y prohibidos; con la desmesura y omnipotencia, con una curiosidad castigada por transgredir, con un no poder «ver».

Tomemos ahora en cuenta algunos dichos o refranes de nuestro idioma. Podremos advertir que son muchas las expresiones que hacen alusión a la relación entre el mirar y el conocer: «Se me encendió la lamparita»; «Sacar a luz»(como sinónimo de descubrir); «No lo veo» (por no lo entiendo); «Es una persona brillante»; «Es un traga»(sabe mucho).

El aporte lingüístico parecería que nos remite por un lado a su vínculo con la luz, iluminación, con el alimento pero también con la posibilidad de ver/ mirar.

Para seguir pensando:

El conocer genera grandes resistencias; fuerzas contradictorias se activan alrededor del deseo de saber, y del permiso para hacerlo. Es que en el deseo de conocer está la idea de un cambio que modifica el orden impuesto. En los diferentes mitos de diferentes pueblos y culturas se advierte que existe la fantasía de que conocer es transgredir ese orden, y es esto lo que moviliza la culpa y el castigo por hacer lo prohibido. MUERTE Y VIDA ENTRECruzADAS QUE SIMBÓLICAMENTE PODRÍAN DESPRENDERSE DEL ACTO DE CONOCIMIENTO.

Durante la mayor parte de la historia en la que el ser humano pobló el planeta, la creatividad fue considerada prerrogativa de los seres supremos. Hace dos milenios y medio en Grecia, o en China, o tal vez en Florencia dos mil años más tarde, una revolución en la manera en que el hombre se piensa a sí mismo permitió comenzar a ver las cosas desde otra perspectiva. Es que solo en épocas muy recientes se ha admitido que son precisamente los seres humanos los creadores, y —al menos— unos cuantos de aquellos dioses, productos de su imaginación.

¿Por qué estos mitos se transmiten de generación en generación? ¿Será porque evidencian la preocupación de los humanos por temas que la vida moviliza y porque convocan y ponen en juego un alto nivel emocional?

La cultura requiere, para su funcionamiento, del marco social, y es evidente que hay muchos sucesos y pensamientos que un individuo olvidaría, si los demás no conservaran su recuerdo para él. La socialización implicará la captación de los objetos culturales (creencias, valores, normas, mitos, etc) en el espacio interno del sujeto, pero, en realidad, son representaciones colectivas.

En este sentido las obras de arte, incluidos los monumentos que adornan las ciudades, cumplen la función de recordatorios, de verdaderos registros de la memoria. La propia sociedad los crea a efectos que la generalidad de sus miembros mantengan, a través del tiempo, ciertos contenidos que se cree necesario conservar con el propósito de transmitir normas, y de poder establecer una identidad colectiva.

### MITOS Y APRENDIZAJE(S): NUEVOS INTERROGANTES...

¿Por qué algunos docentes buscamos incluir ejemplos, refranes, comparaciones, metáforas, mitos, que vuelvan representables algunos conceptos en aras de facilitar su captación/ comprensión? ¿Estaremos de esta forma apelando a un tipo de pensamiento racional a la vez que a otro intuitivo como ilustran los mitos citados?

¿CÓMO MOSTRAR EL APRENDIZAJE COMO RESULTANTE DE LA «SUBLIMACIÓN DE LA LIBIDO» Y COMO RENUNCIA A LA REALIZACIÓN DIRECTA DEL DESEO? ¿Cómo indicar que en la situación aludida por el mito está presente la dimensión inconsciente, una escenificación imaginaria representante de un deseo más o menos deformado por los procesos defensivos? ¿Cómo presentar el conocimiento enraizado en el deseo epistemofílico (por conocer e investigar), caracterizado por un tipo de emoción peculiar, de dolor y frustración, (y muchas veces sometido a inhibiciones y represiones (infantiles) como lo atestigua en algunos casos la clínica de las dificultades de aprendizaje?

Es que para poder aprender es necesario tolerar no saber, y que otro sepa. Supone una renuncia a la omnipotencia de conocerlo todo. El saber es un sostén del narcisismo. Este «amor a sí», es garante y protector de la persona, pero también deviene un obstáculo al acentuarse (debido a su propia intensidad, o por reacción cuando el individuo se siente defraudado y amenazado en su relación con los demás). En el primer caso —que podría ser lo que le sucedió a Ícaro— parecería que el Yo se «agrandara» tanto en esa omnipotencia del pensamiento, que se lleva mal con las pruebas que impone la realidad. (Entonces lo que el mito puede mostrarnos es la importancia del aprendizaje del límite.) Si por el contrario prevalece el enfrentamiento con los otros, entonces el problema es comprobar que los otros sí saben, o que saben más, y que —por ejemplo— es preciso «atender» al otro para poder tomar contacto con nuevos conocimientos. (Esta afirmación que tal vez para algunos pareciera obvia, importa trabajarla en algunos casos planteados en la clínica ante ciertas dificultades planteadas ante el aprendizaje).

Encontrar, descubrir e interpretar distintos mitos vinculados al conocimiento/ al saber, y hacerlo desde un nivel de significación no solo manifiesto, sino latente, implica intentar compartir que más allá de la realidad externa, existe una realidad psíquica (que las distintas culturas en distintos tiempos se preocuparon de preservar). Dicha realidad psíquica tiene un estatus de real (al igual que la realidad externa)

sin embargo tiene otros componentes, está gobernada por otras leyes, por otra lógica. El estudio de los mitos invita a estudiantes (que no son específicamente estudiantes de psicología) acercarse a pensar que las conductas observables pueden estar determinadas en buena medida por el deseo inconsciente y sus representantes; y que por alguna razón, los pueblos quisieron transmitirlos a generaciones futuras a través de este tipo de relatos. Pero también que las conductas descriptas en los protagonistas de los diferentes mitos parecieran ser resultados de complejos mecanismos de lucha entre el deseo, el temor a este y las defensas que se estructuran frente a ellos.

Mitos y misterios para pensar «generando pensamientos» a decir de Bion (1967), y no solo utilizando los ya existentes, que liberen de trabas y controles y abran el espacio a lo desconocido, a lo disruptivo, a la incoherencia y al desorden, a la permeabilidad, al ordenamiento provisional, a la dialéctica. También a pensar el lugar de la desobediencia y la transgresión necesaria para poder crear, para hacer avanzar el conocimiento...

¿Será el estudio de los mitos un recurso para motivar, reunir, re-ligar; para fomentar la participación, para generar un espacio común, o tal vez una manera de explorar las relaciones con aspectos metafóricos, con el humor, **la picardía, los refranes, la ilusión, la fantasía, el juego y el aprendizaje?** *¿Nos facilitarán una «vía regia» hacia lo «no consciente»?*

*Es que tal vez se pueda pensar que a falta de sueños (soñados) —no siempre pertinentes de analizar en un aula —, ... ¡mitos quedan!*

## BIBLIOGRAFÍA

- Bion, W. ([1967]1996) Volviendo a pensar. Buenos Aires. Lumen, Hormé.
- Bollas, C. (1987) La sombra del objeto: Psicoanálisis de lo sabido no pensado. Buenos Aires. Amorrortu.
- de Quiroga, A. (1987) Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires. Cinco.
- Esquilo (2010) Prometeo encadenado. Madrid. Gredos.
- Fernández, A. (2009) Poner en juego el saber: Psicopedagogía clínica, propiciando autorías de pensamiento. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Freud, S. ([1900]1976). «La interpretación de los sueños» en Obras completas, tomos iv-v, Buenos Aires. Amorrortu.
- ([1901]1976). «Psicopatología de la vida cotidiana» en Obras completas, tomo vi, Buenos Aires. Amorrortu.
- ([1905a]1976). «Tres ensayos de teoría sexual» en Obras completas, tomo vii, Buenos Aires. Amorrortu.
- ([1905b] 1976). «El chiste y su relación con lo inconsciente» en Obras completas, tomo viii, Buenos Aires. Amorrortu.
- ([1908]1976). «Sobre las teorías sexuales infantiles» en Obras completas, tomo ix, Buenos Aires: Amorrortu.
- ([1916-17] 1976) «Conferencias de introducción al psicoanálisis» en Obras completas, tomos xv-xvi, Buenos Aires. Amorrortu.
- Grimal, P. (2010) Diccionario de mitología griega y romana. Barcelona. Paidós.

- Klein, M. ([1930a] 1990). «La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo» en Obras completas, tomo i. Buenos Aires: Paidós.
- ([1930b] 1990). «La psicoterapia de las psicosis» en Obras completas, tomo i. Buenos Aires: Paidós.
- ([1931] 1990). «Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual» en Obras completas, tomo i. Buenos Aires: Paidós.
- La Biblia (2006) Navarra. Verbo Divino.
- Lembo, M. (2015) Metáforas y aprendizaje En: Caamaño C.(coord) (2015) En busca de una docencia para nuestro tiempo. Montevideo. Magró.
- Lembo, M. (2016) Aprendizaje, metáforas e investigación. En: Caamaño C. y Heuguerot, C. (coords) Estudios en docencia: rutinas y rupturas Primeras producciones de la Red Latinoamericana de Estudios en Docencia (Relead). Montevideo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Nietzsche, F. (2007) El nacimiento de la tragedia. Madrid. ~~Biblioteca Nueva~~.
- Ovidio (2012) Las metamorfosis. Madrid. Gredos.
- Pichon Rivière, E. (1971) El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Platón Protágoras. Madrid. Gredos.
- Souto, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Virgilio (2008) Bucólicas. Madrid. Hiperión.

## ¿POR QUÉ QUIERO ESTUDIAR AGRONOMÍA?

LUCÍA MACIEL<sup>1</sup>, GUSTAVO MARISQUIRENA<sup>2</sup> Y MARÍA CECILIA BRATSCHI<sup>1</sup>

### RESUMEN

Las razones de los estudiantes para realizar una carrera constituyen uno de los factores fundamentales para determinar su permanencia o desvinculación desde las primeras etapas de formación, siendo también un insumo relevante para orientar el trabajo de enseñanza. La motivación comprende un conjunto de factores internos y externos que impulsan acciones y decisiones de las personas y, en la educación, «... el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas» (Santos, 1990 en Hernández, 2005). Se presentan aquí resultados de la consulta realizada a los estudiantes de agronomía en Montevideo, sobre sus motivaciones al ingresar en 2017 a Facultad de Agronomía, Universidad de la República, donde cursan el Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria, entre cuyos objetivos se pretende «Fomentar la capacidad creativa y el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje» y «Brindar oportunidades para que los estudiantes puedan afirmar su vocación...». Se obtuvieron 236 respuestas, analizadas y organizadas en cinco categorías que comprenden motivaciones intrínsecas y extrínsecas (solo 68 respuestas calificaron en una sola categoría). Del total 70% hicieron referencia a motivaciones sobre «Desarrollo profesional» (titularse, estabilidad laboral), 45% a «Factores sociales y familiares» (aprecian la vida rural, familia con campo, diferenciarse o parecerse a familiares), 44% a «Ciencias de la naturaleza e investigación» (saber de animales, plantas, tecnologías), 28% a «Vocación» (lo que quiero ser) y 6% a «Conservación, medio ambiente y sustentabilidad» (cuidar la naturaleza, combatir el hambre). Predominaron las motivaciones de origen intrínseco, que indicarían condiciones para superar dificultades y salir adelante en los estudios; pero también se observa la fuerte mención a motivaciones extrínsecas del entorno familiar y social, sorprendiendo la baja mención a motivos referidos al cuidado del ambiente, pese a la mayor presencia del tema en la cultura nacional.

Palabras clave: enseñanza universitaria, educación agraria, motivación

### INTRODUCCIÓN

- 1 Ayudante del Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria, Facultad de Agronomía, Universidad de la República.
- 2 Director del Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria, Facultad de Agronomía, Universidad de la República.

En la última década, cada año ingresan unos cuatrocientos estudiantes para iniciar la carrera de ingeniería agronómica de la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República (FAgro-Udelar); de ellos, dos tercios cursan en la sede de Montevideo y un tercio en la de Salto al norte del país. Poco más de la mitad de los estudiantes proviene del interior del país y los demás de la ciudad de Montevideo, donde han realizado sus estudios preuniversitarios; del total, un tercio son mujeres, dos tercios varones; solo entre un 8 a 10% reside en las zonas rurales del Uruguay, si bien entre el 25 y 35% ha residido allí durante una parte de su vida o tiene vínculos familiares directos con el medio rural al que concurren frecuentemente; en tanto, entre 15 y 25% tienen familiares directos titulados en ingeniería agronómica. En el primer semestre los estudiantes cursan el Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria entre cuyos objetivos se pretende que obtengan una idea global e inicial del quehacer agropecuario y de los ingenieros agrónomos, además de «Fomentar la capacidad creativa y el compromiso del estudiante con su propio proceso de aprendizaje» y «Brindar oportunidades para que los estudiantes puedan afirmar su vocación...». Para el equipo docente que los recibe resulta muy importante conocer las razones por las que los estudiantes han optado por esta carrera ya que constituyen uno de los factores fundamentales para el trabajo que se realizará durante el semestre, tanto dentro del aula como en las actividades de campo donde se vinculan con productores, profesionales, trabajadores y otros operadores del medio agropecuario. Por otra parte, esa motivación inicial incide en la disposición con que los estudiantes enfrentan las dificultades de esta nueva etapa de formación, determinando su permanencia o desvinculación desde los primeros meses de la carrera.

El trabajo que se expone a continuación se realizó en la primera actividad presencial del primer semestre de 2017, a partir de una encuesta abierta cuyo objetivo fue identificar las motivaciones de los estudiantes al ingresar a la carrera de ingeniería agronómica en la Facultad de Agronomía.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación pública superior en Uruguay está a cargo, principalmente, de la Universidad de la República, la cual nuclea actualmente unos 100 mil estudiantes que representan el 85% de quienes cursan este nivel de formación. Esta fuerte presencia institucional deriva de haber sido la única universidad en el país hasta mediados de la década de los ochenta y por el mandato establecido en el Artículo 2 de su Ley Orgánica (No. 12.549 de 1958): «La Universidad de la República tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende...».

En razón de ello, luego de recuperada su autonomía, la Universidad de la República se propuso incrementar su oferta de carreras y mejorar las condiciones para el acceso de más jóvenes a la educación universitaria. Entre 2004 y 2014 el número de carreras de grado ofrecidas pasó de 66 a 95, acompañando el incremento de la población estudiantil que se observa en la Figura N° 1.

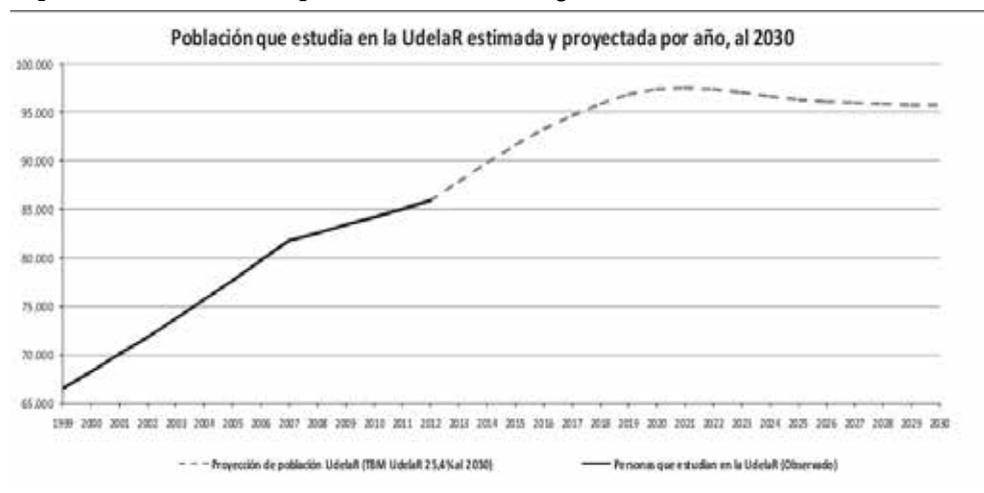


Figura N° 1: Proyección de Población Estudiantil en la Universidad de la República. Revisión del año 2013; Censos de UdelaR de los años 1999, 2007 y 2012. UdelaR, 2015. Plan estratégico de desarrollo 2015-2019.

De acuerdo con la clasificación de los ingresos por área de estudio, en los últimos 5 años el 22% de los estudiantes cursa en carreras del Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, dentro de la cual se encuentra la carrera de ingeniería agronómica. Entre 2002 y 2012, acompañando la recuperación de la actividad económica nacional y en particular la agropecuaria, esta carrera triplicó su ingreso pasando de 150 a 450 estudiantes por año.

Las razones por las cuales los estudiantes deciden ingresar a la educación superior constituyen un pilar fundamental cuando deben enfrentar las responsabilidades y dificultades a lo largo de la carrera elegida, por lo que para los docentes conocer tales razones o motivaciones, permitiría una mejor orientación del trabajo en la enseñanza.

Figuera y otros (2003) afirman que la transición —entre el término de la enseñanza media y el comienzo de la enseñanza superior—, es una etapa compleja, que para el estudiante conlleva múltiples y significativos cambios personales y vitales, por lo que simultáneamente se constituye en una etapa crítica para la toma de decisiones.

En consecuencia resulta relevante conocer si la elección que hacen los jóvenes al ingresar a la educación universitaria tiene arraigo en decisiones y convicciones personales o se realiza por influencia o condicionamiento de las circunstancias y las personas que los rodean.

En la revisión realizada no se encontraron trabajos publicados sobre este tema para los estudiantes que ingresan a las carreras de la Facultad de Agronomía, lo cual marca un mayor interés en el desarrollo de este estudio.

## FUNDAMENTO TEÓRICO

Dado que este trabajo se centra en identificar las motivaciones de los estudiantes al ingresar a la carrera de ingeniería agronómica dictada en Facultad de Agronomía de la Universidad de la República, es preciso ahondar en este concepto.

La Real Academia Española identifica distintas acepciones, una de las cuales identifica la motivación como «conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona.»

Según Pintrich y Schunk (citados en Curione, 2010: 61), «La motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene [...] la motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción...». Sin embargo, teniendo en cuenta la finalidad de esta investigación nos quedaremos con la mirada de Santos (citado en Hernández, 2005:2) para el cual, la motivación es «el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas».

Schunk (citado en Rivera, 2014: 27) establece que «los estudiantes que están motivados para aprender prestan atención a la enseñanza y se dedican a repasar la información, relacionarla con sus conocimientos y hacer preguntas». Esto, según el mismo autor, provoca que se esfuercen más en aprender, aún ante materiales complejos, ocupándose por decisión propia y no por obligación, utilizando también su tiempo libre para estudiar o leer, resolver problemas o realizar proyectos de su interés personal, lo cual contribuye a mejorar y facilitar aún más su aprendizaje.

Ryan y Deci (2000) plantean el hecho de que la mayoría de las teorías tratan la motivación en cuestiones de cantidad, pudiendo el individuo estar poco motivado o por lo contrario, muy motivado. Sin embargo, no es tan solo el nivel de la motivación lo que importa, sino de donde proviene, lo que desencadena la acción. Un estudiante puede estar motivado a terminar sus tareas porque quiere desarrollar sus habilidades y profundizar en el conocimiento, o también puede realizarlas altamente motivado pero sin interés particular en ella, con el único fin de obtener la aprobación del profesor o los padres. Como se mencionó previamente, en estos casos no es importante el nivel de motivación, sino el origen y el foco de esta.

Por su parte, Pekrun (citado en Gessa, 2007), indica que existen dos tipos de motivaciones a las que denomina motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

Las primeras tienen que ver con motivaciones internas, con aquellos deseos personales que nacen del propio individuo, lo que Raffini (1998:13) define como «la

motivación intrínseca es elegir realizar un trabajo por la simple satisfacción de hacerlo [...] nada exterior nos obliga a hacerlo».

Para Ramos (citado en Gessa, 2007:51-52), las motivaciones internas se pueden agrupar en tres categorías: interés profesional, interés escolar e interés personal. Las motivaciones profesionales están asociadas a conseguir un buen trabajo y continuar estudiando. Las motivaciones escolares se asocian a adquirir conocimientos, mejorar las calificaciones y superarse. Por último las motivaciones de interés personal se vinculan a actividades o temáticas que son de un interés particular del alumno por ejemplo el gusto por el estudio o ambiciones de superación. Por otra parte, para el mismo autor, las motivaciones externas provienen de algo ajeno a la persona, en este caso al estudiante; pueden provenir de otra persona como padres, amigos, familiares, compañeros, o circunstancias que lo rodeen. Estas también se pueden agrupar en tres categorías: motivaciones externas familiares, motivaciones externas escolares y motivaciones externas sociales. Las primeras generalmente se vinculan a complacer a los padres y evitar pleitos; las segundas a no reprobado los cursos o el simple hecho de participar en las clases; y las últimas se vinculan con posibles premios en función del desempeño.

Si bien existen otras clasificaciones para la motivación, incluso distintas sub categorías dentro de las motivaciones extrínsecas, para esta investigación se utilizó la diferenciación más amplia entre la motivación intrínseca y extrínseca.

Habiendo definido los conceptos, es necesario plantearse: ¿Qué tipo de motivación (extrínseca o intrínseca) influye en los estudiantes del primer semestre de Facultad de Agronomía al momento de ingresar a la carrera de ingeniería agronómica?.

## PROCEDIMIENTO Y RESULTADOS

Esta investigación es de carácter cualitativo y descriptivo, ya que se enfoca en comprender primariamente un fenómeno (la motivación, intrínseca y extrínseca), explorándola desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto en el que se encuentran (la universidad), de modo tal que también aporte información para decidir futuras investigaciones o sugerir afirmaciones y postulados. Y es descriptiva debido a que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno en estudio y sus tendencias en la población de interés (Hernández y otros, 2010:85).

La información para este estudio se obtuvo mediante una consulta realizada en el marco de la actividad de bienvenida a la generación 2017 de la carrera de ingeniería agronómica de la Facultad de Agronomía, Universidad de la República. Se formuló una única pregunta, abierta, a los estudiantes presentes sobre el/los motivo/s (razones o argumentos) por el/los cual/es habían decidido comenzar la carrera de ingeniería agronómica. Las respuestas fueron realizadas en forma individual y por escrito. En

este artículo se presentan los resultados de las 236 respuestas recogidas en la sede de Montevideo.

La información recabada se clasificó según las recomendaciones de Guba y Lincon (citados en Gessa, 2007) los cuales recomiendan prestar atención a cinco aspectos fundamentales para obtener un buen sistema de categorías.

- Internamente Homogéneas. La información incluida en cada categoría debe mantener una unidad y los códigos deben encajar en ellas de manera significativa.
- Externamente Heterogéneas. Las categorías deben ser tan diferentes entre sí como sea posible.
- Inclusivas en su conjunto. Deben recoger toda la información existente. Es decir, no debe quedar ningún código que no forme parte de una categoría.
- Reproducibles. Este atributo implica que una persona calificada puede contrastar que las categorías están lógicamente relacionadas a los documentos originales y que los códigos han sido correctamente estructurados en cada categoría.
- Creíble. En su conjunto, las categorías deben ser creíbles para las personas que han sido fuente de información. El investigador debe constatar las categorías frente a los informantes.

El proceso de categorización se comenzó con la realización de varias lecturas a las respuestas de cada estudiante. Luego se determinaron las unidades de registro y se asignaron códigos a cada uno de los contenidos. Los códigos fueron comparados y revisados varias veces hasta que cada uno fuera asignado a una categoría determinada. Para finalizar este proceso, se le dio un nombre a cada categoría para obtener definitivamente nuestro sistema de categorías, a partir de los contenidos de las respuestas escritas emitidas por los estudiantes a la pregunta abierta. Cabe mencionar que las respuestas recibidas tenían distintos grados de elaboración y complejidad, por lo que la respuesta de un estudiante podía aportar conceptos que correspondan a más de una categoría.

Luego de la lectura y análisis de las respuestas, se definieron cinco categorías que contienen y agrupan los motivos expresados por los estudiantes para ingresar a la carrera:

1. Ciencias de la Naturaleza e Investigación
2. Vocación
3. Desarrollo Profesional
4. Conservación, Medio Ambiente y Sustentabilidad
5. Aspectos Sociales y Familiares

Cada categoría se encuentra integrada por una gran diversidad de expresiones que reflejan las motivaciones que llevaron a los estudiantes a tomar la decisión de

iniciar su formación en la Facultad de Agronomía. A continuación se detallarán para una mejor comprensión.

- *Ciencias de la Naturaleza e Investigación*: dentro de esta categoría se agruparon las respuestas que hacían referencia al gusto por el campo en general, entendiendo este como el gusto por la naturaleza (animales, plantas). También se encuentran en este grupo las respuestas que hicieron referencia a la biología, botánica y aprender sobre temáticas en particular, como por ejemplo «quiero aprender sobre el mejoramiento genético animal y vegetal», «me gustaría saber más sobre nuevas tecnologías», entre otras.
- *Vocación*: las respuestas que se agruparon en esta categoría fueron del tipo: «siempre supe que quería ser Ingeniero Agrónomo», «No habría otra cosa de la cual quisiera trabajar por el resto de mi vida», «Es mi vocación».
- *Desarrollo Profesional*: las respuestas asociadas a la realización personal, futuras fuentes laborales, estabilidad económica, obtención de un título universitario, entre otras, integran esta categoría: «Quiero trabajar de algo que me guste», «Conseguir un trabajo digno», «Poder sustentarme», «Independizarme a futuro», fueron algunas de las respuestas que brindaron los estudiantes.
- *Conservación, Sustentabilidad y Medio Ambiente*: esta categoría agrupa las respuestas referidas a la tarea del Ingeniero Agrónomo en la conservación de los recursos para las generaciones futuras. Algunas de estas fueron: «Ayudar a combatir el hambre», «Hacer un correcto uso del suelo», «Adquirir conocimientos para manejarme de manera correcta en cuanto a agroquímicos».
- *Aspectos Sociales y Familiares*: esta categoría se compone por respuestas que hacían referencia tanto al modo de vida que llevaban antes de ingresar a la Universidad de la República, como al que desearían llevar luego de egresados. La mayoría menciona el gusto por la vida de campo, además del interés por formar nuevas amistades y conocer personas con los mismos gustos. También se encuentran en esta categoría las respuestas que manifestaban una conexión con la carrera debido a la presencia en su entorno de algún Ingeniero Agrónomo o productor rural. Algunas de estas respuestas fueron «por una promesa que le hice a mi abuelo», «porque mi familia tiene campo y quiero continuar con el negocio familiar», «porque quiero hacer algo distinto a lo que hicieron en mi familia, en la que no hay ningún agrónomo», «porque me gusta el estilo de vida».

Se observó que de un total de 236 casos un 70% de los individuos hizo referencia entre sus motivaciones al desarrollo profesional, un 45% a los aspectos sociales y familiares, un 44% a las ciencias de la naturaleza e investigación, un 28% a la vocación y solo un 6% a la conservación, medio ambiente y sustentabilidad, lo cual se puede observar en la Figura N°2.

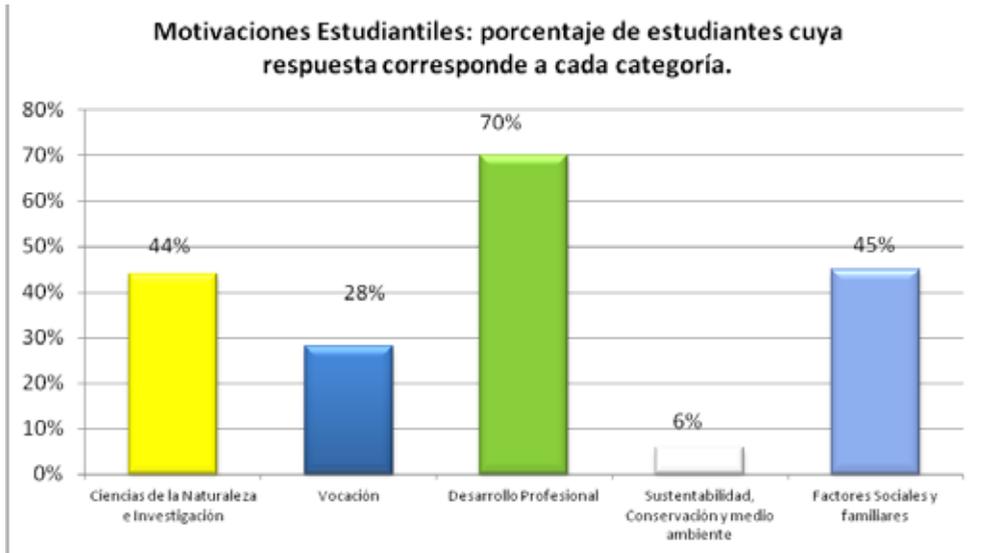


Figura N° 2: Porcentaje de estudiantes cuya respuesta corresponde a cada categoría, referida a las Motivaciones Estudiantiles para ingresar a la carrera de ingeniería agronómica, según respuestas de los estudiantes de la generación 2017, Facultad de Agronomía, Universidad de la República (n=236).

Del total de estudiantes encuestados solamente 68 dieron respuestas que calificaron en una sola categoría. Los 168 restantes brindaron respuestas que calificaron en más de una categoría (117 calificaron en dos categorías y 44 en tres).

Como se puede apreciar en la Figura N°2, las tres principales categorías motivacionales son: Desarrollo Profesional, Ciencias de la Naturaleza e Investigación y Factores Sociales y Familiares.

Al revisar la relación entre las categorías establecidas con los tipos de motivaciones (extrínsecas e intrínsecas), según las respuestas obtenidas y su clasificación, se observa que cuatro de las categorías agrupan motivaciones intrínsecas mientras solo una de ellas contiene motivaciones de tipo extrínsecas (Factores Sociales y Familiares), lo cual revela una significativa presencia de motivos intrínsecos para realizar esta carrera. En el caso de la categoría «Factores Sociales y Familiares», le correspondieron también las respuestas de un alto porcentaje de los estudiantes encuestados (45%), si bien dichas respuestas corresponden tanto a motivaciones de tipo intrínseco como extrínseco, distribuidas en proporciones similares. Como se mencionó al inicio, según los años, entre 25 y 35% de los estudiantes tienen familiares directos en la producción agropecuaria y entre 15 y 25%, familiares titulados en esta profesión, lo que puede estar relacionado con las motivaciones extrínsecas manifestadas por los estudiantes, habiendo varias respuestas que hacían alusión explícita a que no tenían claro por qué se habían inscripto.

El efecto que las distintas categorías y tipos de motivaciones puedan tener sobre los resultados académicos de los estudiantes y la permanencia y avance en sus carreras deberá profundizarse en próximos trabajos.

## CONCLUSIONES

El estudio permitió identificar cinco categorías motivacionales en los 236 estudiantes de la generación 2017 que ingresaron a la carrera de ingeniería agronómica y respondieron la encuesta abierta realizada con ese fin. Dichas categorías y el porcentaje de respuestas de los estudiantes que corresponden a cada una de ellas son: 1) Desarrollo Profesional, 70%; 2) Factores Sociales y Familiares, 45%; 3) Ciencias de la Naturaleza e Investigación, 44%; 4) Vocación, 28% y 5) Sustentabilidad, Conservación y Medio Ambiente, 6%.

Del análisis de las respuestas se observa que solo en la categoría Factores Sociales y Familiares, se aprecian tipos motivacionales extrínsecos por lo que entre quienes respondieron predomina fuertemente la motivación intrínseca o por razones e intereses personales, lo cual puede generar condiciones adecuadas para que los estudiantes enfrenten las dificultades que encuentren al cursar esta carrera, favoreciendo las posibilidades para mejorar la permanencia y avance en ella, evitando la desvinculación de los estudios.

La amplia mayoría de los estudiantes eligen la carrera de ingeniería agronómica porque pretenden su Desarrollo Profesional, es decir, ser independientes, tener un trabajo con cierto prestigio, auto realizarse, obtener un título universitario, realizar un esfuerzo productivo y evitar sentirse fracasados. Esta categoría, junto con las de motivación por las Ciencias de la Naturaleza y la Investigación —integrada por respuestas directamente referidas a la esencia científica y tecnológica de esta carrera y su objeto de estudio y trabajo profesional principal— y la denominada Vocación —referida directamente a ser parte de esta profesión—, indica que los estudiantes tienen un alto grado de motivación intrínseca que, además de favorecer sus condiciones para superar dificultades y salir adelante en sus estudios universitarios, puede ser un factor fundamental para la organización y desarrollo de la propuesta de formación. También, de mantenerse o aumentar este tipo de motivación podrá incidir en su capacidad para encontrar ocupación y desarrollarse como profesionales, una vez graduados.

La categoría que contiene respuestas de los estudiantes del tipo de motivación extrínseca fue la que se ubicó en segundo lugar por el número de respuestas que agrupó (45%). Dichas respuestas se dividen aproximadamente en partes iguales entre las de tipo intrínseco y extrínseco. Esto indica que en una parte significativa de la generación ingresa a la carrera motivada por factores externos a ellos, pudiendo deberse principalmente al grado de relacionamiento de su familia con la producción agropecuaria o con la profesión de ingenieros agrónomos, apareciendo respuestas explícitas en las que los estudiantes manifiestan no saber por qué se inscribieron.

Llama mucho la atención que muy pocos estudiantes (6%) manifiesten su motivación en la conservación y sustentabilidad del medio ambiente, a pesar de las distintas campañas de concientización que se realizan desde hace años en todos los niveles de la educación y en los medios de comunicación en general.

Los resultados encontrados ameritan profundizar el estudio para conocer la relación entre las categorías y tipos de motivación encontrados, con los datos de origen y antecedentes de los estudiantes, así como con los resultados académicos que obtienen en las distintas etapas de la carrera, vinculado esto con su avance y permanencia, así como con su posible desvinculación.

Finalmente, se considera importante repensar el concepto de motivación para el aprendizaje, dada su complejidad y multifactorialidad, si se quiere contribuir a mejorar los escenarios para la enseñanza activa y el aprendizaje significativo y autónomo en nuestra universidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Curione, K. (2010). *Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República en relación al avance académico (tesis de maestría)*. Facultad de Psicología. Uruguay [Consultado 25 de abril de 2017] Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4898/1/Curione%2c%20Karina.pdf>
- Figuera, P.; Dorio, I.; Forner, A. (2003) Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de investigación educativa*, Vol. 2, págs. 349-369.
- Gessa, M. (2007). *Estrategia educativa para la motivación profesional de los estudiantes que ingresan en la carrera de Agronomía en las Facultades de Montaña del Escambray* (Tesis de doctorado). Facultad de Psicología y Educación. Girona [Consultado el 15 de abril de 2017] Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8005/tmmgg.pdf?jsessionid=4D2A2E5338CC6BCEC36F43C190Fo259?sequence=1>
- Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 22 de agosto de 2005. [Consultado el 12 de junio de 2017 ] Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9157/17530>
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)
- Raffini, J. (1998). *150 Maneras de incrementar la motivación en la clase*. Argentina: Editorial Troquel.
- Real Academia Española. (2017). En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=Pw7w4lo>
- Rivera, G. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Tegucigalpa.
- Ryan, R.; Deci, E. (2000). *Contemporary Educational Psycholog* 25,54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Universidad de la República. (2015). *Plan estratégico de desarrollo 2015-2019*. Recuperado de : <http://www.universidad.edu.uy/presupuestoudelar/files/2015/09/1.Plan-Estrate%CC%81gico-de-Desarrollo-2015-2019-Universidad-de-la-Repu%CC%81blica.pdf>

# NUEVOS LENGUAJES PARA LA EVALUACIÓN EN FORMACIÓN TERCIARIA

MARÍA EVANGELINA MÉNDEZ SAUANE

GRACIELA ROSANNA ACERBI DUARTE

ANA DUBOUÉ GONZÁLEZ

Palabras clave: Educación-Evaluación formativa-Lenguaje audiovisual

Se pretende compartir una metodología de trabajo para el nivel terciario llevado a cabo en el ámbito de la Formación Docente.

En el marco de una evaluación formativa (Álvarez, Méndez; 2001; Pastor 2009; Santos Guerra 2017; Anijovich, 2017) se articula una propuesta interdisciplinar que atiende la naturaleza compleja de la educación y culmina en la producción de conocimiento.

## PRESENTACIÓN

Lo que se pretende compartir es una metodología de trabajo para el nivel terciario llevada a cabo en el ámbito de la formación docente. En el marco de la evaluación formativa se articula una propuesta interdisciplinar que atiende la naturaleza compleja de la educación y culmina en la producción de conocimiento. Concretamente en este caso se ponen en relación contenidos de los cursos de Pedagogía y Teoría del Conocimiento y Epistemología (TCE), cada uno con el Programa de alfabetización audiovisual Cineduca generando un producto audiovisual.

## LA PROPUESTA

Del trabajo conjunto surge una propuesta de evaluación que supone poner en juego diferentes lenguajes. Los estudiantes se sirven de las herramientas del lenguaje audiovisual para la reflexión, la creación y expresión de discursos propios, en los que integran conceptos abordados disciplinariamente. El proceso culmina con la presentación de un *corto* en formato ficción o documental.

Tradicionalmente para TCE se realizaban ficciones y con este formato se integró Pedagogía, pero en el 2016 se incursionó por el camino del documental, el que resultó sumamente interesante.

## EL PRODUCTO

En primer lugar queremos ponderar el resultado del trabajo en tanto generador de un material a ser utilizado más allá del ámbito del aula. La propia evaluación redundante en la producción de conocimiento. El corto tiene valor potencial puesto que trasciende la mera constatación de la adquisición de saberes. Se convierte en un material que puede circular y ser utilizado por otros sujetos en la misma institución o fuera de ella. En este sentido el producto final de la evaluación se puede constituir en un recurso didáctico o informativo en otras instancias educativas. Así mismo puede ser insumo en otras instituciones que no son estrictamente educativas, como lo es por ejemplo el caso de la ficción *El dilema*,<sup>1</sup> un cortometraje que aborda temáticas bioéticas, es utilizado actualmente por la Policlínica de la localidad como disparador de reflexión y discusión. Es decir, el «producto» de la evaluación de la asignatura, no queda encapsulado en el ámbito privado del aula, sino que se extiende y comparte en diferentes espacios, lo que permite que el alumno conciba al proceso de elaboración del material de un modo mucho más rico y complejo que una simplificadora acreditación.

En el caso del documental *¿Conocimiento científico?*<sup>2</sup>, el cual se centró en entrevistas a dos científicos sociales y a dos investigadores de las ciencias naturales, fue utilizado tanto en el curso siguiente de TCE, como en los cursos

«El audiovisual en la práctica educativa de las ciencias" realizados por el Programa Cineduca, dirigido a profesores de Ciencias Naturales del Consejo de Formación en Educación. El contenido del mismo bien puede ser un aporte en sí mismo como también ofrecer la posibilidad de habilitar una discusión y una dinámica particular de intercambio entre los «espectadores».

En este recorrido evaluativo, que pretende ser complementario y no excluyente, se solicita a los estudiantes que el material audiovisual vaya acompañado de una fundamentación (escrita u oral). Esto permite al docente constatar la comprensión de los conceptos o tesis que se ponen en juego en el nuevo lenguaje, y además, exige la práctica de la argumentación.

## EL PROCESO

Estimamos legítima la propuesta no solamente por el producto resultante sino también por el proceso de creación que supone.

Este trabajo habilita la apropiación de los conceptos objeto de la evaluación. Por otra parte, pero al mismo tiempo, se incorporan metodologías y lógicas de

1 <https://www.youtube.com/watch?v=kopRtioUseM&list=PLIMtKBL7yR3GuN-z8lZOwoW3WEtsPnFsS->

2 <https://www.youtube.com/watch?v=AuHeJRMwJU8>

construcción distintas a las de las miradas disciplinares, puesto que estas deben ponerse en juego para realizar un discurso inteligible expresable a través de sonidos e imágenes.

El desarrollo de este tipo de actividades, en el que los estudiantes deben tomar decisiones durante todo el recorrido, aumenta su grado de autonomía y de autorregulación de los propios procesos de aprendizaje.

Otro de los aspectos valiosos del mismo es que ineludiblemente se transita por los *saberes* implicados en el trabajo colaborativo: circulación de la palabra, ponderación de razones, escucha, toma de decisiones colectivas, distribución de roles, reconocimiento y auto-reconocimiento de aquello en lo que se es más capaz para aportar al grupo desde ese lugar, ensayo colectivo de soluciones posibles y evaluación grupal, asunción de compromisos y responsabilidades de cada uno para con el colectivo. En la creación audiovisual esta forma de trabajo se impone, ya que los diferentes roles que entran en juego en su producción (guión, cámara, sonido, actuación, arte, edición) exigen la distribución de responsabilidades.

El docente, por su parte, acompaña en el rol de tutor: sugiere, pregunta y problematiza decisiones grupales con el fin que el discurso audiovisual producido integre abordajes y conceptos disciplinares trabajados en el curso y que pueda ser validados en ámbitos universitarios.

Es necesario en este proceso el ejercicio de pensar cómo las ideas de un autor se comunican a otros en una forma distinta de relato y representación: ejercicio que siempre implica interpretación.

Concretamente en el caso de TCE ha sido muy interesante la elaboración, tanto del documental como de las ficciones. Por ejemplo, en el primer caso, conocer de primera mano las concepciones sobre el conocimiento científico, las metodologías propias de las diversas disciplinas científicas, las dificultades, entre otros puntos de interés, y sobre todo, comparar las diversas respuestas entre sí y con las expectativas de los estudiantes, fue un proceso riquísimo de aprendizaje en el que se reconocieron prejuicios y se confirmaron o refutaron pre conceptos.

Con respecto a las ficciones, se habilita la posibilidad de reformular los conceptos y análisis trabajados en los cursos elaborando historias que puedan comunicarlos tanto de manera figurativa como simbólica. En el curso de Pedagogía 2016, a partir de una misma temática desarrollada en el curso y elegida por los estudiantes, se crearon dos relatos: *La ganancia de lo perdido*<sup>3</sup> y *Enredados*<sup>4</sup>. El primero utiliza claramente la dimensión figurativa de la imagen y el segundo explora y apela la dimensión simbólica.

---

3 <https://youtu.be/HEJl5quWzYE>

4 <https://www.youtube.com/watch?v=PGT3qOGs--4>

Por otra parte las ficciones también permiten un ejercicio fuerte de *descentración* de los estudiantes, nos referiremos a modo de ejemplo a un aspecto de la que se encuentra en producción en el curso de TCE. Esta tiene como tema central el problema de la verdad y está sostenido por la tesis nietzscheana: «no hay hechos, solo interpretaciones». En el momento del proceso en el que los estudiantes definen los personajes, los cuales representan diversas miradas de un «hecho», es necesario crear al mismo tiempo una historia (no mostrada) que dé sentido a la postura epistemológica que aparecerá en la narración audiovisual. Cada historia así como cada concepción del mundo, del hombre y de la relación cognoscitiva, debe ser construida con coherencia, lo que aporta al estudiante una comprensión epistemológica *activa*.

#### EL LUGAR DE LAS PRODUCCIONES AUDIOVISUALES EN LA EDUCACIÓN

En el marco de la cultura contemporánea en que los jóvenes se expresan y se construyen identitariamente a partir de la imagen por el acceso a la tecnología, la producción de relatos audiovisuales deja de pertenecer de un ámbito de élite y se constituye como parte de sus mecanismos de expresión cotidianos. Estos relatos se encuentran presentes en los procesos educativos de forma cada vez más habitual pero asimilados y acomodados a la impronta pedagogizada propia de la institución escolar. Según Quintana (2016), en la entrevista realizada por Inés Dussel proponiendo un análisis crítico de la relación cine y educación, la presencia de los relatos de ficción se han habilitado en las aulas a partir de dos formatos:

1. Tratar a la imagen como la realidad misma y no como un relato construido.
2. La utilización del relato audiovisual para educar en valores enmarcado dentro del adoctrinamiento de una cierta moral.

En cuanto al relato audiovisual documental el autor plantea que se ha apelado a aquellos que se estructuran a partir de una narración omnisciente que, por su propuesta se presenta más acorde a las relaciones que propone la gramática escolar.

En estos escenarios, proponer la construcción de audiovisuales como parte de los procesos de aprendizaje, intenta establecer un espacio para educar la mirada (Dussel, 2006). Esto supone la comprensión de las lógicas de construcción de este lenguaje y el reconocimiento de que las miradas sobre las temáticas que se abordan son siempre parciales.

Desde la elaboración del guión en una ficción, la selección de los entrevistados y las preguntas en un documental, hasta el ensamble de los sonidos e imágenes en la edición, se están tomando decisiones éticas y estéticas que suponen un cuestionamiento de lo que se elige mostrar y para qué hacerlo.

Por otra parte este tipo de propuestas habilita la posibilidad de que los estudiantes se conciban como *prosumidores* (García Canclini, 2010), ejerciendo su doble rol de consumidores y productores de audiovisuales que les permitan rescatar aquellas

realidades, protagonistas y abordajes que consideren sustanciales para comunicar, reflexionar, colectivizar, produciendo conocimiento que circula.

### EVALUACIÓN FORMATIVA

Si bien hemos venido transitando por planteos que abordan el valor educativo y social del lenguaje audiovisual, en este apartado pretendemos referirnos específicamente a la evaluación y el cortometraje o documental como producto de evaluaciones de cursos en formación docente.

Carlos Skliar (2017) plantea:

Cualquier operativo en torno del aprender es, en principio y ante todo, un doloroso fraude. Porque, ¿en qué momento el deseo de enseñar se transformó en una profesión de evaluar? ¿Y alguien cree, de verdad, que se puede determinar y, más aún, comprender lo verdaderamente aprendido a través de un examen estandarizado? (Skliar, 2017: p 148).

Desde nuestros supuestos pedagógicos consideramos que la evaluación debe ser parte de un proceso individual y colectivo que permita no solo acreditar saberes, sino generar nuevos aprendizajes. Y tal como plantea Santos Guerra (2017) dependiendo de en qué paradigma o concepción de evaluación no ubiquemos será también cómo se diseñan nuestras prácticas de enseñanza, así como los perfiles profesionales, ya que la evaluación conlleva una dimensión pedagógica pero también psicológica, política y moral. En este sentido «La evaluación encierra poder. Y el poder puede ser utilizado de forma arbitraria y cruel» (Santos Guerra, 2017: p 81).

Como hemos intentado evidenciar la evaluación conlleva un alto grado de complejidad, por lo cual se ubica en un lugar de tensión, en la medida en que se conjugan variadas aristas tanto institucionales como personales.

Si bien un poco más adelante nos centraremos en concepciones actuales de la evaluación formativa, antes recordamos que Carlos Vaz Ferreira, referente filosófico y pedagógico de nuestro país, además de fundador de esta casa de estudios, ya planteaba las dificultades de las prácticas evaluativas.

En primer término vale aclarar que para Vaz los resultados de las prácticas educativas no son inmediatas sino remotas; comparte con Mill la convicción que «se trata de un verdadero caso de «pluralidad de causas y multiplicidad de efectos» (T.XVII: 33), por lo que es muy difícil reconocer cuáles son resultados que corresponden a qué causa.

El tratamiento crítico de Vaz Ferreira sobre todo procedimiento evaluativo es realizado desde la advertencia de la *falsa precisión*. El docente, como cualquier ser humano no filósofo, y más precisamente, el no filósofo

vazferreireano, prefiere la seguridad, lo simple, lo medible, a sus opuestos, es por ello que se encuentra cómodo en la precisión, aunque sea falsa.

Las modalidades de evaluaciones más frecuentes son meras mediciones de lo que no puede ser medido. Los docentes en las pruebas (*test*) reducen lo evaluado a ciertas categorías, a las que adjudican puntajes, luego suman y restan obteniendo así una calificación. Esto es así ya se trate de un examen como del resultado del trabajo de un alumno en un curso. No se considera el tipo de acierto ni el tipo de error. Un alumno puede decir lo correcto porque es un buen memorizador o porque lo comprende; un estudiante puede equivocarse de una manera muy inteligente o muy poco inteligente; un resultado final puede verse afectado por las veces que un estudiante faltaba a clase porque no sabía la lección mientras que otro, que prefería asistir para aprender, lleva los puntos en contra. En suma, los errores poseen distintas naturalezas, no deberían tener el mismo peso en la evaluación. Los números *escamotean la realidad* (T.XII:46), «la mayor parte de la realidad escapa a las reglas de tal género» (T. IV: 129). Vaz recuerda que interpela a un docente de este modo:

¿Cómo puede usted, le decía, reducir a números la conducta, la aplicación, la inteligencia, la memoria, todo, en una palabra, lo que puede tener o no tener, demostrar o no demostrar, un estudiante? ¿Cómo traduciría usted en números, por ejemplo, la diferencia entre un estudiante inteligente, pero poco aplicado, y un estudiante más aplicado pero menos inteligente? ¿Qué convención se podrá establecer para numerar todo eso? (T. IV: 129).

Aconsejaba llevar un cuaderno «anotando la verdad de los hechos», esto es, describiendo lo que había realizado cada estudiante, lo que indicaría que hay una evaluación posible, al menos más justa por reflejar mejor la realidad particular de los alumnos. Y «como regla generalísima, la conversación directa y simpática con los sujetos será mucho más eficaz que las pruebas escritas» (T.XII:46).

Es pertinente tener en cuenta que Vaz comprende que ninguna enseñanza hará que los estudiantes conserven todos aquellos contenidos que le fueron transmitidos, sino más bien lo que es razonable esperar de una buena enseñanza —sobre todo de la secundaria— es que logre desarrollar una capacidad general compuesta por «aptitudes y hábitos de estudio, trabajo, reflexión y experimentación», así como la retención de algunos conocimientos y la capacidad de advertir en qué momentos es preciso recurrir a ellos y poder hacerlo (T. XIV: 42).

En *Deber de cultura en los estudiantes*<sup>5</sup> responsabiliza a estas prácticas de evaluación de ser una de las principales causas de la mala actitud de los estudiantes hacia el propio estudio. Se convierten en angustiados salvadores de pruebas.

Esos procedimientos, sean exámenes propiamente dichos, o realicé en cualquier otra forma de las usuales tienden, unos en mayor, otros en menor grado, a producir un efecto estrechante, y hasta, desde cierto punto de vista, y por paradójal que esto les parezca por el momento, también inmoral (T.III:22).

Quienes están sometidos a este tipo de regímenes fiscalizadores estudian «para mostrar que saben», y practican el aprendizaje memorístico que no transforma hacia el interior sino que se saca para afuera exhibiéndolo. Además, van desarrollando estrategias para salvar los exámenes, que aunque pequeñas, como averiguar cuáles son los temas más preguntados, no son a su juicio, morales, o lo son como lo es matar en la guerra.

Recontextualizando en la actualidad, pero en el mismo sentido de una evaluación formativa, Anijovich y Cappelletti (2017) plantean pensar la evaluación como oportunidad de enseñanza. Es decir, no reducir este momento de las prácticas pedagógicas a un mero medir saberes o acreditar, sino también como un recurso didáctico y pedagógico en sí mismo para enseñar y facilitar nuevos aprendizajes. La posición del alumno, el sujeto pedagógico en situación de evaluación, ya no es el de exponer de forma más o menos esperada unos conocimientos sino que también se pone en foco en cómo ponen en juego los conocimientos en situaciones y cómo logra traducir esos conocimientos en otros lenguajes, en este caso particular en lenguaje audiovisual. La evaluación según Elola y Toranzos (2000) en Anijovich y Cappelletti (2017), es una tarea de identificar indicios de aprendizajes, es decir aspectos observables de procesos más complejos y de carácter interno. En este sentido

...el campo de la evaluación formativa, un área en la que recoger evidencias resulta más complejo, dado la intención de disponer de variedad de informaciones acerca de cómo aprenden los alumnos y qué logros van alcanzando durante el proceso de aprendizaje ( Anijovich y Cappelletti, 2017: p 64)

En relación al sentido de la evaluación Daeling-Hammond (2012) citados en Anijovich y Cappelletti (2017) señalan que en el momento de pensar la evaluación de los aprendizajes se debería tener en cuenta entre otros elementos, la autoevaluación individual y grupal, así como realizar retroalimentaciones a los estudiantes que permitan continuar aprendiendo. Todos estos elementos deberían ser sistematizados por parte del docente, lo cual implica no solo contar con un banco de elementos para

---

5 Conferencia de clase correspondiente al curso de Moral para Enseñanza Secundaria de 1908, incluida en Moral para intelectuales (T.III de la Edición Homenaje Cámara de Representantes).

evaluar sino también realizar un verdadero análisis y reflexión de los aprendizajes de los alumnos y de las propias prácticas pedagógicas llevadas adelante por el docente.

En el párrafo anterior aludimos a la retroalimentación como un mecanismo para promover mejoras en los aprendizajes y avances en los alumnos, precisamente el corometraje no solo recibe la retroalimentación del docente de la disciplina, sino que además recibe la retroalimentación del Coordinador de CINEDUCA que es un docente externo, así como el de sus compañeros. Pero también esta retroalimentación se extiende en la medida que se comparte el producto en otros espacios, por ejemplo todo el Instituto, entonces la retroalimentación y la promoción de la reflexión es de otros docentes, estudiantes, y cuando se comparte en otros espacios extrainstitucionales la retroalimentación viene de otros expertos y pares, lo cual permite que el producto de la evaluación no solo sea interpelada, analizada y reflexionada por el docente de aula sino que está en constante enriquecimiento por los aportes de otros sujetos.

Por otro lado, consideramos que la evaluación formativa mediante la producción de cortos o documentales no se afilia a productos más o menos estandarizados como pruebas de múltiple opción por ejemplo, sino que busca la flexibilidad necesaria para generar un espacio para la *comprensión*, esta entendida como «la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe» (Perkins, 1999: p 4). Es decir, mediante la producción de los guiones (narrativo y técnico), la historia a contar y los modos en que se elige hacerlo, se habilitan espacios para poder poner en juego la *comprensión del concepto o saber* trabajado en la asignatura. De esta manera, flexibilizando los modos de evaluar podemos ver, no solo los conceptos puestos *in situ* en el relato sino también cómo se movilizan los conocimientos para conformar un relato. Así es en este producto se reconoce lo que Perkins ha denominado *desempeño de comprensión*: «son actividades que van más allá de la memorización y la rutina. Un desempeño de comprensión siempre nos obliga a ir más allá» (Perkins, 1999: p 6). En el caso que abordamos específicamente la memorización no tiene valor ya que lo que se busca es la interrelación de conocimientos, lenguajes y la argumentación. El aprendizaje para la comprensión según Perkins (1999) también implica un compromiso, compromiso del docente y de los alumnos; de estos últimos con su aprendizaje. Es un aspecto significativo a destacar que la modalidad evaluativa desarrollada siempre ha sido puesto en consideración por los estudiantes, es decir se les consulta previamente el modo de evaluar, aclarando en qué consiste esta, de forma tal que ellos optan por transitarla o no, lo hace que sean partícipes del proceso y co protagonistas del mismo desde el comienzo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. Cappelletti (2017) La evaluación como oportunidad. Ed Paidós. Bs. As.  
 Dussel, I. Gutierrez, D. (2006) Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Ed. Manantial. Bs.As  
 García Canclini, N. (2010) ¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia?. Estudios Visuales / num #7. Retóricas de La Resistencia

Meirieu, Philippe: (2017) «El niño, el educador y el control remoto». Entrevista recuperada de:  
<http://www.tramas.flacso.org.ar/entrevistas/el-nino-el-educador-y-el-control-remoto>

Perkins, D. (1999) ¿Qué es la comprensión?, en Stone, M.(1999) La enseñanza para la comprensión. Ed Paidós. Bs. As. Recuperado de :

[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU\\_Perkins\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf)

Quintana, A. (2016) Curso *Educación, imágenes y medios*, Clase 26: Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación. Conversación entre Ángel Quintana e Inés Dussel. Flacso.

Santos Guerra, M. (2017) *Evaluar con el corazón*. Ed. HomoSapiens. Argentina.

Skliar, C. (2017) *Pedagogía de la diferencia*. Ed. Noveduc..Argentina

Vaz Ferreira, C. (1963) de la edición Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O del Uruguay:

Tomo III Moral para intelectuales

Tomo IV Lógica viva

Tomo XII Algunas conferencias sobre temas científicos, artísticos y sociales. 2da. parte.

Tomo XIV Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza vol. 1

Tomo XVII Estudios pedagógicos

# ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN. PRESENTACIÓN DEL INFORME FINAL

## INTRODUCCIÓN

El plan de estudios (PE) actual de la Licenciatura en Comunicación fue aprobado en el año 2012 y comenzó a implementarse al año siguiente. Siguiendo lo que propone la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Educación Superior la propuesta del PE está centrado en la articulación curricular, que refiere a la posibilidad que tiene el estudiante de transitar en forma vertical (dentro de la misma carrera) y horizontal (en otros servicios universitarios) y flexibilidad curricular que propone al estudiante como protagonista de su formación, es decir, activo en la toma de decisiones para conformar su itinerario formativo respondiendo a sus intereses y situación personal.

La flexibilidad curricular, expresada en una propuesta de opcionalidad temprana y un sistema de créditos, permite a cada estudiante considerar su avance en la carrera. La carrera, de ocho semestres de duración, ofrece actualmente seis orientaciones curriculares definidas: periodismo, publicidad, audiovisual, comunicación organizacional, multimedia y comunicación educativa y comunitaria. Se prevé además una orientación de investigación en comunicación de corte predominantemente académico. Las orientaciones son sugerencias para los estudiantes y no constituye una obligación optar por alguna de ellas. Asimismo, cada orientación admite itinerarios formativos diferentes y de hecho puede construirse itinerarios formativos que no respondan a ninguna orientación definida.

La implementación de un nuevo PE supone un desafío institucional y surge así la necesidad de realizar un seguimiento de la trayectoria de la primera generación de estudiantes que transitan por esta nueva propuesta formativa.

En este sentido, quedan algunas interrogantes propuestas (Vargas 2011: 397) para responder: ¿Cuál es el sentido y significado real de este Modelo para los alumnos?, ¿Las instancias organizativas y administrativas están preparadas para esta propuesta?. ¿Que ha pasado y está pasando? Tal como lo proponen Montejo y Herrera, «efectuar una transformación o cambio como es la implementación de currículos flexibles puede sacar a la luz diversas problemáticas» (Montejo y Herrera s/f: 8).

El resultado de la evaluación sostenida permitirá responder administrativa y pedagógicamente a emergentes así como anticiparnos a las dificultades o desaciertos e identificar aspectos positivos de la implementación del plan de estudios.

En este marco, perseguimos los siguientes propósitos:

- Conocer a los estudiantes, sus motivos y expectativas con las que entran a la carrera
- Analizar sus trayectorias e indagar en los criterios que toman en cuenta a la hora de tomar decisiones al trazar sus itinerarios
- Trazar acciones estratégicas para la orientación curricular de los estudiantes
- Sistematizar la información recabada, analizar y aportar insumos a la institución para la toma de decisiones a fin de optimizar la implementación del PE
- Brindar información para trazar acciones estratégicas para la orientación curricular de los estudiantes y optimizar su desempeño

En la búsqueda por alcanzar los propósitos de este estudio se indagó en varios aspectos de la primera generación de la implementación del PE. En primera instancia, al ingreso a la carrera se realizó una encuesta que recabó información acerca de los motivos y expectativas. Más adelante y ya avanzados en la carrera, se consultó a los estudiantes sobre los criterios tomados en cuenta al optar en la oferta de unidades curriculares opcionales<sup>1</sup> para el trazado de sus itinerarios formativos. Asimismo, se realizaron grupos focales para centrar la discusión en los obstáculos y fortalezas del PE así como los lugares de referencia en la búsqueda de información y orientación. Al finalizar el estudio, se realizó una sistematización de los itinerarios trazados por los estudiantes y se analizó la coherencia con la orientación profesional de preferencia y el seminario de grado al cual se inscribieron.

Para recabar información se realizó el seguimiento de los estudiantes de la generación 2013 que fueron avanzando semestre a semestre a lo largo de la carrera y se aplicaron distintas herramientas en distintas etapas:

- Primer semestre: Aplicación de una encuesta, con preguntas abiertas y cerradas, sobre los motivos y expectativas con los cuales ingresaron a la carrera y se recabó información contextual.
- Cuarto semestre: Aplicación de una encuesta, con preguntas abiertas y cerradas, sobre los criterios tomados en cuenta para la elección de las unidades curriculares opcionales.
- Sexto semestre: Grupos focales para recabar información sobre las fortalezas y obstáculos de la implementación del PE así como los lugares de referencia para obtener información y orientación curricular.
- Octavo semestre: Aplicación de una encuesta, con preguntas abiertas y cerradas, sobre el tramo final de la carrera para indagar en quienes realizan el trabajo final de grado, las causas por las cuales no lo están haciendo.

---

<sup>1</sup> Unidades Curriculares Opcionales

Asimismo, se indagó sobre su tránsito en función de los motivos y expectativas por los cuales ingresaron a la carrera.

- Octavo semestre: sistematización y análisis (escolaridades) de los itinerarios trazados por los estudiantes en función de la orientación de salida de preferencia según su inscripción a los seminarios de grado.

En la aplicación de este conjunto de herramientas, se optó, según Forni (2009), por una triangulación de métodos secuencial que cumplió con un propósito de complemento de información. Siguiendo lo propuesto por este autor, durante el análisis de la información se construyeron los datos a través de una categorización y cuantificación de frecuencias de apariciones. Luego, se procedió a interpretar cualitativamente los hallazgos.

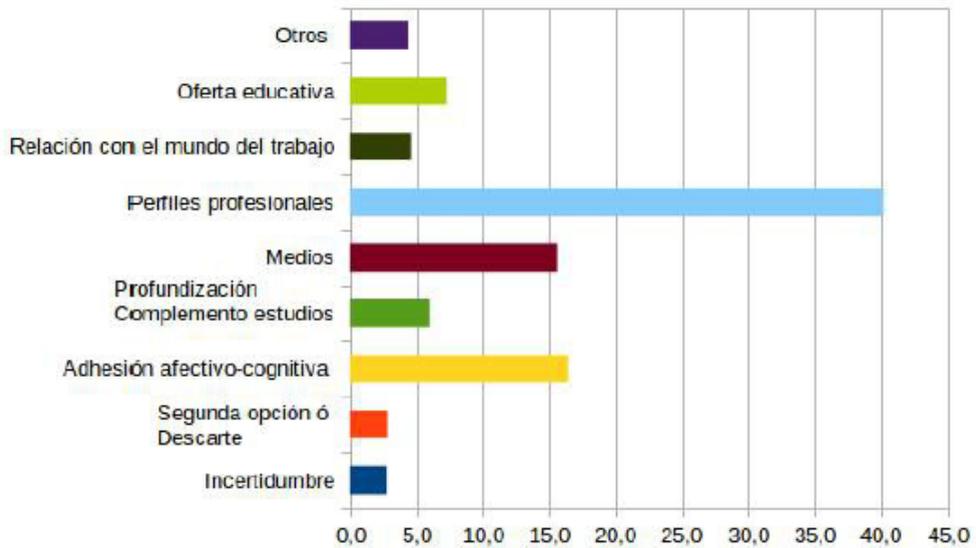
Si bien en la aplicación de cada una de las herramientas se recabó información y se lograron construir datos, el interés de esta comunicación no es dar a conocer en profundidad cada paso dado a lo largo de los cuatro años que duró el estudio. Es de interés del equipo de investigación presentar, en esta oportunidad, un análisis resultado del cruce de los datos recabados al inicio de la carrera y al final de la misma.

## RESULTADOS

En los resultados obtenidos en la aplicación de la primera encuesta sobre los motivos y expectativas con los cuales ingresaron a la carrera, la construcción de las categorías se hizo a partir de las respuestas obtenidas.

En la población de 484 estudiantes encuestados se expresan 854 motivos para la inscripción. De ello resulta una relación que indica que tres de cada cuatro estudiantes consideran dos motivos para inscribirse a la carrera.

En lo que representa el siguiente cuadro, resulta evidente la primacía de las motivaciones relacionadas con los perfiles profesionales, vinculados a la comunicación, que alcanzan a los dos tercios de las respuestas.



Gráfica 1 - Motivos (%)

Cada una de estas categorías incluye una variedad de especificaciones que aún permite un mayor procesamiento, en particular se puede desglosar la categoría referida a los perfiles profesionales en subcategorías que también configuran información relevante.

Nos interesa, para esta comunicación, centrarnos en los resultados en relación a los perfiles profesionales:

- Periodismo lidera las preferencias con un valor absoluto de 117, la mayoría de las menciones no tienen especificación del tipo de periodismo y 27 de ellas expresan interés por el periodismo deportivo.
- Publicidad ocupa el segundo lugar en las preferencias, con 89 interesados en general.
- Cine, Audiovisual y TV cuenta con 64 estudiantes que expresan interés.
- Comunicación organizacional obtiene 17 menciones expresas.
- Fotografía se presenta con 13 menciones.
- Comunicación educativa cuenta con un interesado.
- 29 estudiantes optan por otras especificaciones, en general unitarias, con excepción del deseo de ser escritor, que cuenta con tres interesados.

Es interesante comparar con otros estudios similares y en este sentido encontramos una investigación realizada en México donde se indica que la mayoría absoluta de estudiantes de comunicación sitúan sus motivos en relación al campo laboral y el desarrollo profesional

(González, 2008), lo que resulta consistente con nuestros resultados. Naturalmente, tal primacía se halla dentro de lo esperable pero también es muy interesante la dispersión de motivos que, claramente, indica y confirma la presunción de la heterogeneidad de la población estudiantil que recibimos. De hecho, hay un tercio de estudiantes que expresa motivos diferentes a los relacionados con los perfiles profesionales.

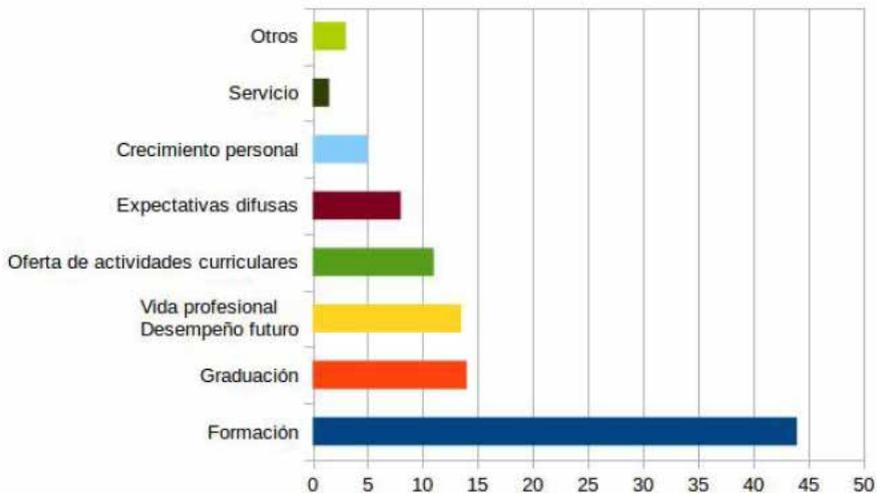
En esta encuesta también preguntamos a los estudiantes sobre sus expectativas con el fin de conocerlos más profundamente y de contar con un insumo específico a la hora de realizar el seguimiento y evaluación del plan de estudios además de iniciar un estudio longitudinal en relación a la construcción de sus trayectorias estudiantiles.

En una breve síntesis acerca de los estudios sobre expectativas en la educación, Pichardo sostiene que:

Actualmente existe un creciente interés por las expectativas que el alumnado universitario posee, tanto al inicio como durante sus estudios. Los objetivos que las investigaciones en este campo persiguen pueden agruparse en dos tipos: aquellos que investigan las expectativas del alumnado con la intención de conocer qué esperan de la universidad en general, y aquellos que estudian las expectativas de los estudiantes sobre componentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. (2007:4)

Nuestro estudio se incluye básicamente en el primer grupo, con una exploración que no se ubica ni en los estudios sobre el efecto Pigmalión o profecía de autocumplimiento ni en las perspectivas orientadas a la mejora de la calidad educativa, procedentes del mundo de la empresa descritas por Pichardo (2007).

Con respecto a los resultados, se obtuvo la siguiente información:



Gráfica 2- Expectativas (%)

Aquí, interesa resaltar y centrarse en la categoría que aparece con mayor frecuencia (44% de las respuestas que corresponden al 63% de los estudiantes) que refiere a la formación y que incluye todos los aspectos vinculados con la obtención de conocimientos de diverso tipo orientados a la profesión y al campo disciplinar. Incluye también respuestas vinculadas al interés por la investigación y por aprendizajes específicos.

De acuerdo a estos resultados, la mayoría de los estudiantes espera aprender. Resta determinar en qué medida quieren aprender lo que se enseña. Para ellos, conocimiento académico y conocimiento profesional están vinculados y equilibrados lo que lleva a cuestionar si, en nuestro afán de desarrollo académico, estaremos fragmentando conocimientos que sin integración carecen de significación. Apenas mencionan el interés en investigar, de modo que, la orientación hacia los intereses del desarrollo de la vida académica y del avance del conocimiento en el campo de la comunicación es una tarea que queda en manos de lo que podamos transmitir, como docentes y como institución a los estudiantes, durante su estancia en la universidad.

### PRIMERA REFLEXIÓN

La heterogeneidad con respecto a los perfiles profesionales referidos en los motivos que expresan los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Comunicación invita a preguntarse cómo diseñar ofertas y modalidades educativas que resulten cercanas a esa población estudiantil. El desafío está puesto en una oferta muy diversificada que no resulte, a la vez, altamente fragmentada. Otro aspecto que presenta cierta complejidad es cómo orientar a los estudiantes para que se muevan adecuadamente en los espacios de opcionalidad que prevé el plan de estudios, en particular, en los primeros tramos de la carrera.

En cuanto a las expectativas, los estudiantes tienen, mayoritariamente, expectativas que coinciden con lo que se pretende ofrecer y con los efectos que el tránsito universitario suele tener. No obstante, sería necesario profundizar cualitativamente la categoría referida a «formación» para establecer en qué aspectos particulares lo que se espera y lo que se obtiene se torna divergente, en especial en el primer tramo de la carrera.

### AVANZADO EN LA CARRERA

Hasta ahora resultó clara la primacía de las motivaciones relacionadas con los perfiles profesionales vinculados a la comunicación, que alcanzan a los dos tercios de las respuestas. Con respecto a las expectativas manifestadas por los estudiantes al ingreso a la carrera, se centran en aprender sobre temas de comunicación y aprender a ser buenos profesionales.

La flexibilidad curricular, expresada en una propuesta de opcionalidad temprana y un sistema de créditos, permite a cada estudiante considerar su avance en la carrera. El plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación prevé una opcionalidad temprana que comienza en el segundo semestre y se amplía progresivamente. Es decir que, si bien existen actividades curriculares comunes para todos, los estudiantes tienen que definir qué asignaturas optativas tomarán en cada semestre de cursada.

En el cuarto semestre, de acuerdo a nuestro análisis respecto a cómo eligen los estudiantes, los criterios de elección dan cuenta de cierta madurez y de posibilidades reales. Esto condice con la filosofía del plan de estudio al proponer al estudiante como protagonista de su formación. En cuanto a los criterios de elección de los estudiantes, el interés por la temática (59%) y el horario (58%) son los criterios más relevantes y se hallan casi igualados cuantitativamente. Esto supone que la oferta es suficientemente variada, con respecto a los contenidos y no restringe demasiado la elección por lo que puede inferirse que los estudiantes, en su tránsito curricular, están optando en coherencia con los motivos, que ellos mismos expresaron, por los cuales ingresaron a la carrera.

Lo anterior es importante si tenemos en cuenta que uno de los objetivos del plan propone lo siguiente:

Desarrollar políticas e implementar medidas concretas para evitar la desvinculación estudiantil. Por consiguiente, el diseño curricular responde a dichas políticas, brindando alternativas de formación flexibles que atiendan la diversidad de intereses de cada estudiante. (2012: 5).

### AVANZANDO AÚN MÁS...

De la información que surge de los grupos focales realizados en el sexto semestre, se pudo identificar una «marca» generacional con la que los estudiantes se identifican: son la primer generación de implementación del plan 2012 y son la «avanzada» de esa generación. Son los primeros que transitan por un cambio institucional con la complejidad que esto implica por eso es que existe tanta mención a la valoración de la oferta curricular, del acceso a la información, de la orientación institucional y de las estrategias personales.

### EN LA RECTA FINAL

En el octavo semestre, aplicamos una encuesta con el propósito de conocer el tránsito de los estudiantes en el tramo final de la carrera e identificar las dificultades con las cuales se han encontrado.

Un resultado significativo y que sorprendió al equipo, fue que la orientación profesional de preferencia y más elegida por los estudiantes que ingresaron a la carrera en el 2013 y que en el 2016 se encontraban ya en el último semestre de la carrera fue Comunicación Organizacional. Más del 50% de los estudiantes encuestados

manifestaron estar cursando el seminario correspondiente a esta orientación. Este dato resulta particularmente llamativo porque en la encuesta de ingreso, referida a los motivos y expectativas con los cuales ingresa a la carrera, esta orientación no apareció con esta representatividad.

Las otras orientaciones elegidas por estos estudiantes, que le siguen en porcentaje, sí conciden con los motivos de los estudiantes al momento de inscribirse en la carrera y expresados con anterioridad, estas son Publicidad, Periodismo y Audiovisual.

Un dato que interesa resaltar para esta comunicación refiere al grado de cumplimiento de las expectativas. Son más los estudiantes (62%) que no cumplieron sus expectativas respecto de quienes sí las cumplieron. Algunas de las respuestas obtenidas sobre la razón por la cual no se están cumpliendo las expectativas fueron:

- Falta de información (en tiempo y forma / referentes)
- Cambios sistemáticos en las definiciones institucionales
- Desorganización y falta de planificación institucional
- Oferta curricular insuficiente y a destiempo
- Disconformidad con los contenidos ofrecidos
- Egreso a destiempo
- Falta de orientación
- Horarios superpuestos
- Disconformidad con los docentes
- Disconformidad con la propuesta formativa en general

Sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes (85%) declaró estar haciendo su orientación de preferencia e indicaron que el un «nivel medio» respecto a la dificultad para hacerlo. Esta orientación o bien responde a los motivos por los cuales se inscribieron a la carrera o bien a las decisiones que fueron tomando una vez inmersos en la misma. De todos los estudiantes encuestados poco más del 60% se encontró en ese momento realizando el trabajo final de grado.

## SEGUNDA REFLEXIÓN

Como resultado de esta última técnica, podemos afirmar que la información obtenida es consecuente con el resto de los datos recogidos con las técnicas anteriores. Los estudiantes que avanzan sin rezago son estudiantes jóvenes (menos de 25 años), que cambiaron de orientación respecto de su motivación inicial, han manifestado un alto grado de dificultad en la cursada, un pequeño porcentaje cumple sus expectativas de inicio y más de la mitad se encuentran realizando el trabajo final de grado.

A los efectos de complementar la información anterior se incluyó en el estudio longitudinal un aspecto que diera cuenta cómo vienen transitando los estudiantes en relación al cumplimiento de los créditos estipulados y sus decisiones en función del perfil formativo elegido, se tomó una muestra de las escolaridades de quienes

cursaban el 8vo semestre en 2016. Se tomaron 39 escolaridades de los estudiantes que en el 8vo. semestre estaban cursando los Seminarios de grado. La selección fue aleatoria y se buscó que las escolaridades por Orientación Profesional fuera representativa.

Solo una estudiante cumplió estrictamente con la cantidad de créditos requeridos en el Ciclo de Profundización (135). Con respecto al resto, se divide en partes iguales entre estudiantes que no han alcanzado aún, a esa altura, los créditos necesarios para aprobar este Ciclo y los que lo han aprobado con más créditos de los que les exige el PE.

Existe en general una coherencia entre la elección de la Orientación Profesional y el itinerario por el cual transitan los estudiantes. Los itinerarios que resultan más confusos, tiene que ver con la poca oferta curricular que existe. Esto último excede a la intención del estudiante ya que no tiene opciones reales con la cuales organizar su itinerario por lo que la decisiones que toman no condice estrictamente con la pertinencia con respecto a los contenidos en función de sus intereses formativos específicos de la orientación profesional de preferencia.

## REFLEXIÓN FINAL

Este estudio longitudinal permitió conocer a los estudiantes con respecto a sus intereses, sus trayectorias y sus modos de tomar decisiones. En este sentido, demostró que los motivos y expectativas con las que ingresan a la carrera revisten características muy diversas y algunos, incluso, ingresan con más de un motivo y/o expectativa. Asimismo, también se observó que varios estudiantes, durante el tránsito por la carrera, cambian de parecer sobre la orientación profesional de preferencia con la que que ingresan. Es decir, en la medida que conocen la oferta, van tomando decisiones al respecto y trazando itinerarios formativos de acuerdo a sus intereses. En cuanto a esto último, también pudimos indagar sobre los criterios con los cuales eligen y notamos que los estudiantes toman en cuenta el contenido y el horario de las unidades curriculares para incluirlas en sus itinerarios.

En este marco, los estudiantes también hicieron referencia a algunos obstáculos y al respecto una dificultad, transversal a todo el proceso formativo, fue la falta de información en tiempo y forma. Esto, manifestado por los estudiantes, les impidió poder visualizar el mapa de opciones y, en consecuencia, ejercer un real protagonismo, pues debieron optar entre la muy poca oferta y en el marco de «lo que había». Ante la carencia de referentes institucionales, una de las fuentes de información que utilizaron fue la consulta entre pares manifestando que «siempre alguno tiene más información que otros».

Nuestro estudio muestra que las trayectorias de los estudiantes son recorridos «sinuosos» que contemplan intereses previos y permiten descubrir nuevos horizontes formativos. Estas trayectorias dan cuenta de estrategias complejas y suponen la

valoración diferencial de los espacios formativos. Son estudiantes que aprovechan la oferta educativa y saben definir dónde extremar sus esfuerzos. Su interés por terminar la carrera en cuatro años no supone un tránsito superficial ni apresurado.

Solo dos estudiantes de la generación de ingreso 2013, primera que transita la carrera con la implementación del actual PE, egresaron en tiempo y forma. Esta información refleja claramente y muestra que es necesario que la institución revise sus estrategias de implementación y realice ajustes en función de los obstáculos y debilidades identificadas por los propios estudiantes. Es necesario trazar estrategias para mejorar y acompañar el desempeño de los estudiantes en un plan que los invita a ser protagonistas de su formación pero donde la institución que los enmarca debe brindar los dispositivos necesarios para que esto pueda darse efectivamente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caamal Montejo, Febe; Canto Herrera, Pedro (s/f) Flexibilidad curricular: Opinión de estudiantes y docentes universitarios. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. Consultado en 25/8/2017. Disponible en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/0480-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0480-F.pdf)
- Ezcurra (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Cuadernos de Pedagogía Universitaria 2.
- Forni, Pablo (2009) La triangulación en investigación social: 50 años de una metáfora. VII Jornada de Investigación del IDICSO. IDICSO, Buenos Aires, 2009. Consultado el 20/8/2017 Disponible en <https://www.aacademica.org/pforni/18>
- Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria (2011) Montevideo, Uruguay : Universidad de la República. 13 p. (Aprobada por Resol. No 4 del CDC de fecha 30 de agosto de 2011). Consultado en 6/2015.
- Terigi, Flavia (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires : Ministerio de Educación, 2009. ISBN: 978-950-00-0703-0
- Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1). Recuperado de 26/8/2017. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenidopichardo.html>
- Vargas López, María del Carmen (2011) La Flexibilidad curricular desde la perspectiva de los alumnos. Entre el discurso y la realidad. Primer Congreso Internacional de Educación. Área Temática 1: La Innovación Pedagógica y la formación en el enfoque por competencias. Consultado el 10/9/2017. Recuperado de [http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_01/a1p27.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_01/a1p27.pdf)