



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTES
TESIS DE MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA

Título: “Pensamiento crítico en docentes de la carrera de medicina de la Universidad Nacional del Sur, en un sistema de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante. Sus significaciones.”

Maestrando: Alberto Fabián Arribas

Directora de Tesis: Dra. Cristina Ambrosini

Bahía Blanca – 2022

Agradecimientos

Quisiera agradecer, en primer lugar, a mi directora de tesis Dra. Cristina Ambrosini por haberme aceptado como su tesista, por su calidez, amabilidad y profesionalismo, por su tiempo invertido, sus sabios consejos y sus valiosos y certeros aportes.

Al Dr. Andrés Mombrú Ruggiero por su gentileza en brindar su apoyo en la revisión de la tesis.

A mi compañera de vida, por su paciencia, confianza, cariño y apoyo incondicional, y por aquellos fructíferos y catalizadores diálogos que fueron estimulando y enriqueciendo el proceso investigativo.

Un agradecimiento y reconocimiento especial a los docentes que participaron desinteresadamente en la investigación e hicieron posible el desarrollo y culminación de este trabajo.

Introducción

No estoy en el mundo simplemente para adaptarme a él, sino para transformarlo.
Paulo Freire

En la actualidad la educación superior enfrenta el desafío particular de potenciar en los estudiantes la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y adquirir, al mismo tiempo, autonomía de juicio. La declaración acerca de la educación superior en el siglo XXI, elaborada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior¹ así lo expresa:

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido *crítico* y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales. (UNESCO, 1998, París)²

Sabemos que el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante no se produce por generación espontánea. En una clase “magistral” de corte expositiva enmarcada en el modelo academicista, donde el profesor solamente dicta la materia y el estudiante copia en sus apuntes para luego reproducirla en el examen, resulta muy difícil construir un espacio para la tarea de análisis, síntesis, reflexión, elaboración, entre otros, necesaria para la formación del pensamiento crítico.

Actualmente es raro encontrar una institución educativa que no mencione entre sus políticas educativas la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes, pues el reconocimiento de la importancia y necesidad de su promoción en la práctica docente está fuera de toda discusión.

El término *crítica* aparece de manera abundante en muchos documentos curriculares, incluyéndose con distintas expresiones tales como: formar estudiantes

¹ UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Art. 9 (inc. b). París.

en una *actitud crítica*, validar el uso de instrumentos y herramientas para el desarrollo del *pensamiento crítico*, proporcionar al estudiante una *visión crítica*, desarrollar una *conciencia crítica*, *examinar críticamente*, etcétera. Podría decirse que existe amplia aceptación, en los docentes, de la importancia de contribuir en la formación de *alumnos críticos*.

Es innegable la tendencia, creciente en importancia, de la necesidad de promover el pensamiento crítico en el futuro profesional. La Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología en su política curricular y modelo pedagógico lo expresa así³:

El currículo de la universidad, en su perspectiva cognitiva, debe permitir a los estudiantes construir su propio conocimiento con base en lo que ya saben, y aplicarlo en actividades cuyo objetivo sea la toma de decisiones, la solución creativa de problemas y los juicios *críticos*. Esta perspectiva se desprende de la misión, en vínculo con el pilar del racionalismo, que resalta la importancia de desarrollar el *pensamiento crítico* y creativo, la comprensión real y la reflexión, no la memorización de conocimientos desarticulados del contexto del estudiante.⁴

Por otra parte, en las últimas décadas se ha tomado conciencia de los peligros ya visibles en el planeta debido al comportamiento individualista y depredador de los seres humanos. En relación a la región de América Latina y el Caribe, la UNESCO alerta sobre la necesidad de incorporar, en los currículos académicos, conceptos como el conocimiento del mundo, el cambio climático y la equidad de género. En su informe⁵ se menciona la necesidad de la educación para la ciudadanía mundial (ECM) y para el desarrollo sostenible (EDS). Es evidente e imperiosa la necesidad de educar para la supervivencia de las democracias y de las condiciones para una vida digna en el planeta en los próximos años, y educar en favor del desarrollo humano y

² La cursiva es del autor.

³ Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT). (2003). *Manual del profesor*, San José, Costa Rica.

⁴ La cursiva es del autor.

⁵ OREALC/UNESCO Santiago. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe). (2020) *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*.

la sostenibilidad económica, social y ambiental. No se deja de resaltar en dicho informe la importancia de educar en el pensamiento crítico. Dice lo siguiente:

Un concepto que se plantea desde la EDS, pero que tiene importante presencia también en ECM, es el *pensamiento crítico*, relacionado con aptitudes analíticas para la adopción de decisiones que refuercen el desarrollo sostenible y que son necesarias para una adaptación continua al cambio y una transformación activa hacia la sostenibilidad. Los estudiantes necesitan adquirir asimismo las “capacidades para encontrar soluciones creativas a problemas complejos relacionados con la sostenibilidad y para cobrar conciencia de las consecuencias futuras de las decisiones y acciones” (UNESCO, 2003, p. 27). Este es el sentido principal de que se incluya al *pensamiento crítico* en el programa de EDS Ciencias, presente en alrededor de 85% en los países. (OREALC/UNESCO Santiago, 2020, p.78) ⁶

El problema es que se habla asiduamente de promover el pensamiento crítico o de educar en la crítica, pero la palabra *crítica* resulta ser polisémica y muchas veces no se logra saber qué se quiere decir con *crítica*, pues en su uso no suele explicitarse adecuadamente qué se entiende por dicho significante. Revisando la literatura sobre el tema, se advierten múltiples definiciones y caracterizaciones sobre lo que es pensar críticamente. Nel Noddings, profesora de la Universidad de Stanford, en su libro *Filosofía de la Educación* sostiene⁷:

Los filósofos y los educadores coinciden, desde hace mucho tiempo, en la importancia del pensamiento crítico; pero no han podido ponerse completamente de acuerdo sobre en qué consiste y, mucho menos concuerdan en cómo enseñarlo.

Si bien los educadores en general están comprometidos en una lucha sobre significados, también es cierto que en la sociedad sólo determinados significados (*los dominantes*) son considerados legítimos, vale decir que sólo ciertos saberes o formas de comprender el mundo son considerados conocimiento oficial.

⁶ La cursiva es del autor.

Una revisión actual de la literatura, sobre el pensamiento crítico, permite constatar que las concepciones *dominantes* están dirigidas a fomentar en el estudiante habilidades cognitivas/reflexivas y actitudes como la curiosidad y honestidad intelectual y la capacidad de tomar decisiones juiciosas, entre otras. Estas concepciones de *crítica*, que predominan en las instituciones educativas, generalmente ignoran la visión política de la educación, para formar ciudadanos comprometidos en la transformación de la sociedad.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998), hace ya más de 20 años atrás, se enfatizaba que la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Pues, hoy en día vemos cómo las poderosas fuerzas mercantilistas están desestabilizando el carácter de bien público de la educación. Los gobiernos “democráticos” sucumben a las reglas del mercado, y la educación –invadida por presiones e intereses económicos– se convierte en un negocio rentable y se va despojando progresivamente de su sentido social. En este mismo sentido se podría conjeturar que no parece ser inocente que las concepciones dominantes de *crítica* estén desprovistas de su sentido político.

En el primer capítulo de esta tesis consideraremos el término *crítica* y sus múltiples significados. Daremos también un breve recorrido por los enfoques de enseñanza pues, más allá de los contenidos curriculares o la metodología implementada, la manera –explícita e implícita– en que el docente ejerce su profesión, está condicionada en gran medida por su visión pedagógica, en otras palabras, por el enfoque de enseñanza con el que se siente familiarizado. Y nos extenderemos, en este capítulo, en la visión que poseen las corrientes pedagógicas críticas. Para este trabajo de investigación, el marco de referencia posicionado es desde las *pedagogías críticas*, teniendo en cuenta los enfoques desarrollados por el brasileño Paulo Freire, el estadounidense Henry Giroux y el canadiense Peter McLaren.

Sostenemos que una visión social que amerite ser llamada *crítica* requiere una concientización de que vivimos inmersos en procesos de dominación/exclusión y subordinación que permanecen ocultos. Resulta necesario reconocer que hasta el mismísimo *sentido común* no escapa a dicha lógica y necesita ser criticado.

⁷ González Zamora, J. (2006), *Discernimiento: Evolución del Pensamiento Crítico en la educación superior, el proyecto educativo de la Universidad Icesi*. Cali, Colombia: Universidad Icesi, p. 12.

Una pedagogía, cuyo propósito sea educar en la *crítica*, tendrá siempre presente el carácter construido y relacional del conocimiento que se trabaja y se produce en el currículo. En ello, Tomaz Tadeu da Silva menciona que es preciso interrumpir ese proceso de fetichización⁸, esencial en la construcción del sentido común, para tornar visibles las conexiones entre lo fetichizado y las relaciones sociales que están ocultas. Los significados y las representaciones dominantes sólo podrán ser cuestionados y subvertidos si se tienen en cuenta el proceso histórico-social en el que ellos son producidos⁹.

Por ello, una educación *crítica* no puede desligarse de las relaciones de poder-saber en la que está inserta. El triunfo de las estrategias mercantilizantes del neoliberalismo en gran medida se garantiza *despolitizando* la educación, resignificándola como mercancía, y creando consenso alrededor de dichas estrategias. Son sugerentes las palabras de Tadeu da Silva¹⁰:

La presente ofensiva neoliberal precisa ser vista no sólo como una lucha en torno a la distribución de recursos materiales y económicos (que lo es), ni como una lucha entre visiones alternativas de sociedad (que también lo es), sino sobre todo como una lucha para crear las propias categorías, nociones y términos a través de los cuales se puede nombrar a la sociedad y al mundo. En esa perspectiva, no se trata apenas de denunciar las distorsiones y falsedades del pensamiento neoliberal, tarea de una crítica tradicional de la ideología (aunque válida y necesaria) sino de identificar y tornar visible el proceso por el cual el discurso neoliberal produce y crea una “realidad” que acaba por tornar imposible la posibilidad de pensar otra.

Pese a los que promueven una visión *técnica* o *tecnocrática* de la investigación educativa, del currículo y de la misma política educativa, la educación no es políticamente *neutral* ni técnicamente *objetiva*. En su obra “Pedagogía del

⁸ Marx denomina fetichismo al proceso en el que los productos del sujeto, transformados en mercancía, al ser ésta fetichizada, hacen que el sujeto queda sometido a ella. En otras palabras: transferencia del poder del trabajador al objeto transformado en mercancía. Citado en Dri, R. (2002). *Racionalidad, sujeto y poder*. Buenos Aires: Biblos, p. 173.

⁹ Véase Tadeu da Silva T, “Descolonizar el currículo: Estrategias para una pedagogía crítica”, en: Gentili, P, Apple, M, Tadeu da Silva, T. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

¹⁰ Citado en Gentili, P, “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, en: Gentili, P, Apple, M, Tadeu da Silva, T. (1997).

oprimido”, Paulo Freire afirma con consistencia que la política es inherente a la educación, y ello acarrea consecuencias epistemológicas, analíticas y éticas. Freire es consciente de que la educación no es la que forma a la sociedad, sino que, en un proceso inverso, la sociedad establece el tipo de educación que se adecúa a los valores que guían a esa sociedad. Siendo la educación *funcional* a los intereses de quienes tienen el poder, la educación se convierte así en un factor fundamental para la preservación de ese poder.

Desde la pedagogía crítica, y por lo tanto siendo consciente de la función social de la educación comprendida en las relaciones de poder en las que está implicada, se sostiene que formar estudiantes en el pensamiento crítico es formarlos no para que se *adapten* pasivamente a la sociedad actual –en el sentido de adquirir un comportamiento conformista y funcional o de acomodación con la reproducción social hegemónica–, sino formarlos en la crítica y la preparación para *transformar* esa misma sociedad. Además, cabe considerar la pedagogía crítica como una forma de política cultural, en la que debe luchar por convertir a las instituciones educativas en esferas educativas democráticas. Peter McLaren sostiene¹¹:

La pedagogía crítica es más que una desacralización de las grandes narrativas de la modernidad, más bien busca establecer nuevas fronteras políticas y morales de lucha colectiva y emancipatoria, donde tanto las narrativas subyugadas y las nuevas narrativas puedan escribirse y expresarse en la arena de la democracia.

En esta postura –de las pedagogías críticas– podemos decir que el pensamiento crítico representa una actitud (y aptitud) de permanentemente “ir más allá”, es decir de trascender los supuestos de sentido común y evaluarlos, bajo una mirada inquisitiva, en términos de su génesis, desarrollo y finalidad. Es reconocer que el pensamiento crítico no es una mera forma de razonamiento *progresista*, sino un acto político fundamental, y cuya educación –en términos freireanos– es una práctica de naturaleza política. Y al decir de “ir más allá” se está aludiendo a usar las capacidades individuales y posibilidades colectivas para ir más allá de las estructuras

Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Losada, pp. 133-134.

¹¹ Citado en: Torres, C. (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores, p. 71.

creadas a fin de vislumbrar la necesidad de crear otras. En esta línea de pensamiento crítico, la finalidad educadora que se persigue es claramente expresada por Freire¹²:

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es fomentar la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar; en otras palabras, es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores.

Como vemos, bajo la perspectiva de la pedagogía *crítica*, el proceso de enseñanza-aprendizaje lucha por desarrollar un contrapoder emancipador, en el convencimiento de que no sólo el ser humano es una criatura (un producto) de su medio ambiente y educación, sino también un creador de medio ambiente y educación. La educación es determinada y controlada por la sociedad, pero también la educación cambia a la sociedad. La teoría debe servir a la práctica y ésta retroalimentarse por la teoría, de manera dialéctica. Por eso es que las dimensiones teórica y práctica de la pedagogía nunca pueden ser reducidas la una a la otra. Pues existen en una tensión dialéctica¹³.

Por ello, una educación crítica en ciencias de la salud no debe ignorar el abordaje de las condiciones políticas y de las graves –y crecientes– desigualdades socioeconómicas e injusticias sociales de las que depende precisamente la salud individual–colectiva de una sociedad. El gran sanitarista Ramón Carrillo¹⁴ afirmaba, en la década del cuarenta del siglo pasado, que:

Solo sirven las conquistas científicas sobre la salud si estas son accesibles al pueblo [...] La medicina no es solo un oficio, es una ciencia social, una ciencia política y una ciencia económica, y, finalmente, es también una forma de la cultura y la expresión más concreta del grado de adelanto de una Nación.

¹² Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, pp. 53-54.

¹³ McLaren, P & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 7-9.

¹⁴ Jaramillo, A. (2020). En defensa del pensamiento de Ramón Carrillo: “La libertad en todas las formas es un derecho del pueblo”. *Salud Colectiva*. Universidad Nacional de Lanús. Vol. 16. Disponible en: <https://doi.org/10.18294/sc.2020.285>

El segundo capítulo lo destinaremos al sistema de enseñanza que utilizan los docentes que serán objetos de investigación en esta tesis. Este sistema de enseñanza, de la carrera de medicina de la Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca, está basado en el aprendizaje en pequeños grupos, con actividades tutoriales de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), centrado en el estudiante, con fomento de autoaprendizaje, reflexión sobre la práctica, y orientado en la comunidad, con actividades de intervención e inserción comunitaria. Este tipo de enseñanza pretende, entre sus objetivos, fomentar una educación integral, enfatizando el espíritu de cooperación, e intentando superar la visión instrumental utilitarista que sólo ofrece informaciones útiles para la competitividad. Y es considerado óptimo para la formación de estudiantes en el pensamiento crítico.

Ahora bien, que la expresión *pensamiento crítico* sea considerada una propiedad inherente de un sistema de enseñanza–aprendizaje (como es el ABP), y que se haya naturalizado entre los docentes y se utilice rutinariamente, se torna un problema, pues casi nadie se detiene a revisar la significación que porta el uso de dicho significante. Además, ¿el método del ABP, en sí mismo, asegura que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico?

Por todo lo expuesto hasta aquí, ya podemos vislumbrar que no es suficiente con escuchar asiduamente la expresión *pensamiento crítico*. El autor, en su paso por el ejercicio de la docencia a médicos residentes, y posteriormente a estudiantes de medicina, ha escuchado infinidad de veces la palabra *crítica* en boca de profesores y colegas de profesión. Actualmente, en los ámbitos académicos, se considera una condición absolutamente necesaria el hecho de “ser críticos” –como docentes– y el de formar “ciudadanos críticos” –a los estudiantes–. Pero no recuerda haber presenciado alguna situación pedagógica en la que se esclarezca el significado o concepción dada a la palabra *crítica*, ni tampoco sobre las características que debían tener los docentes, formados en la crítica o para ser considerados críticos. El uso del término *crítica* se ha naturalizado, a tal punto que se evoca de manera acrítica. Difícilmente se encuentre, en planificaciones, cursos docentes, manuales pedagógicos, diseños curriculares, que no se mencione alguna vez la palabra crítica.

Esto merecía ser considerado seriamente, y finalmente se transformó en el problema de investigación científica.

La hipótesis que se consideró, para este trabajo de investigación, es que las significaciones de crítica que poseen los docentes investigados están orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas superiores y actitudes racionales y auto-reflexivas, pero que no se corresponden con los marcos de referencia propios de las corrientes pedagógicas críticas.

Esta tesis está centrada en investigar la práctica docente de profesores “críticos” que enseñan bajo una metodología, cuya una de sus propiedades intrínsecas es la de formar estudiantes en el pensamiento crítico. Sabemos que si los profesores han de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos críticos, ellos mismos deberían convertirse antes en profesores críticos.

Teniendo en cuenta además que procesos cognitivos, emocionales y otros condicionamientos influyen –consciente e inconscientemente– en el desempeño de cualquier actividad, y la práctica docente no es ajena a ello, por tal motivo en esta tesis de investigación está propuesto, como objetivo secundario, determinar las tensiones, relacionadas al concepto de *pensamiento crítico*, entre el discurso y la práctica de los docentes investigados.

¿Por qué se decidió estudiar a docentes que se desempeñan como tutores en la actividad del ABP? Considerando que una de las propiedades del ABP es el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, qué mejor que indagar qué significaciones de crítica tienen justamente aquellos profesores cuya práctica docente está basada en el ABP. Cabe aclarar que no está, entre los objetivos de este trabajo, investigar las concepciones del término crítica que sustentan a la metodología del ABP. Pero sí es propósito de esta tesis indagar sobre las significaciones de crítica que tienen los docentes cuya práctica de enseñanza está sustentada en dicha metodología.

En el tercer capítulo serán detallados los aspectos lógicos-metodológicos de la investigación. La metodología propuesta para abordar la problemática descrita se sustenta en un estudio de tipo cualitativo con abordaje descriptivo-interpretativo en un diseño de investigación flexible. Con la ayuda de informantes claves, fueron seleccionados cuatro docentes (unidades de análisis). La recolección de los datos se llevó a cabo durante el año 2009 utilizando, como instrumentos de recolección de datos, entrevistas semi-estructuradas, observaciones no-participante y entrevistas informales que iban surgiendo en la investigación durante todo el proceso del trabajo de campo. Durante el proceso investigativo, los datos en bruto en la etapa

exploratoria permitieron ir construyendo categorías mediante un sistema de codificación (*análisis centrado en los valores*), y se fueron construyendo matrices de datos en cada nivel operado, dando lugar a la construcción de un sistema de matrices de datos. El sistema de codificación constituye un proceso en el que los datos obtenidos en bruto son transformados a códigos, procediendo luego a la identificación de las unidades de análisis en el nivel operado. Cabe aclarar que partimos de la idea de considerar a todo objeto de investigación como un sistema jerárquico de matrices de datos, compuesto por subsistemas y a la vez incluido en sistemas mayores o suprasistemas (de los cuales son subsistemas).¹⁵

Como ya se ha mencionado, la finalidad de la investigación era descubrir qué *significaciones de crítica* (variable) tienen los docentes bajo estudio (unidades de análisis). Pero al ser una variable inexistente, es decir que no era una variable reconocida o definida, que tuviera algún sistema clasificatorio y con valores ya establecidos, era necesaria su construcción. Para ello, el foco debía ponerse en el análisis centrado en los valores, vale decir en la construcción de matrices de datos del nivel inferior (-1). Operando en niveles subunitarios, fue posible sintetizar dimensiones –o subvariables– para la obtención de los valores de las variables complejas. Todo ello hacía posible (construidas las variables con sus valores e indicadores) ir subiendo de nivel para ir operando en las matrices de datos de niveles superiores e ir resolviendo el sistema de matrices de datos.¹⁶

El capítulo cuarto será destinado a la presentación de los cuatro docentes investigados. La construcción de categorías fue decisiva para el proceso de análisis e interpretación de cada caso en estudio. Cada caso, identificado como A, B, C o D, será descripto detalladamente, en su interacción con los estudiantes en sus clases tutoriales del ABP, en base a las seis variables construidas.

Con la presentación analítica de cada docente investigado, posteriormente se efectuará un análisis comparativo de los cuatro casos en estudio centrado en cada una de las variables construidas. Esta tarea será propia del quinto capítulo. Con los datos obtenidos se hará un ejercicio de contrastación de las similitudes y diferencias detectadas entre ellos, en su praxis educativa. Y considerando el sistema de matrices de datos, se presentará de manera gráfica el modo en que fue posible otorgarle un

¹⁵ Samaja, J. (2005). *Epistemología y Metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. (3ª ed., 6ª reimp.). Buenos Aires: Eudeba Editorial, pp. 165-182.

¹⁶ Para su análisis pormenorizado, consultar las secciones 3.2. a 3.5. del capítulo III.

valor a la variable *Significaciones del término crítica* para cada unidad de análisis (los cuatro casos-docente investigados).

Es inevitable que –debido al marco de referencia posicionado en esta tesis– finalice el quinto capítulo con un análisis comparativo de cada unidad de análisis desde la perspectiva de las pedagogías críticas. ¿Por qué es relevante? Pues consideramos que un educador crítico, como ya dijimos antes, debe tener siempre presente que la educación es un acto político, por lo que no puede ignorar o permanecer pasivo ante las relaciones de poder/dominación/exclusión que impregna la sociedad. Siempre estará dispuesto a des-ocultarlas. Un educador crítico –desde la pedagogía crítica– aborda cualquier problema de salud (y aún más con una metodología, como es el ABP, que favorece la democratización en el aula) sin dejar de considerar las injusticias y desigualdades socioeconómicas, jurídicas y educativas que atraviesan las sociedades actuales.

Finalmente se presentarán las conclusiones a las que hemos arribado en este trabajo de investigación, y expondremos algunas reflexiones e interrogantes que consideramos relevantes a la luz del contexto socio-histórico actual. En última instancia, identificar las significaciones que los docentes tienen de la expresión *pensamiento crítico* nos ayudará a tener una idea sobre cuál es el perfil de médico y también de ciudadano que se pretende formar en relación a su capacidad de analizar, explicar y participar en la realidad social que les toca y tocará vivir. En palabras de Tadeu da Silva¹⁷:

... ¿Será la persona racional e ilustrada del ideal humanista? ¿Será la persona competitiva de los actuales modelos educativos neoliberales? ¿Será la persona ajustada a los ideales de ciudadanía del moderno estado-nación? ¿Será la persona desconfiada y crítica de las dinámicas sociales existentes preconizada en las teorías educativas críticas?

¹⁷ Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, pp. 16-17.

Capítulo I: Consideraciones teóricas

En este apartado nos ocuparemos de las dificultades y particularidades que subyacen al término pensamiento crítico. “Ser crítico” es una expresión considerada valiosa y muy usada en los ámbitos académicos. Si uno se toma el trabajo de analizar el contenido de documentos, planificaciones o diseños curriculares, vería con facilidad cómo la palabra crítica es mencionada o referida de manera abundante. Además, se considera que la aptitud de un docente de ser crítico es esencial para “abrir la cabeza” a los estudiantes, y uno de los objetivos más admirables, de la práctica docente, es el de formar ciudadanos críticos. El problema a considerar aquí es que las conceptualizaciones del término *crítica* son múltiples. Y en la práctica docente, suele emplearse el término, muchas veces de manera abusiva, banal o irreflexiva, descuidando las diferentes connotaciones alusivas al término pensamiento crítico.

Cuando se enfatiza, en los ámbitos académicos, educar a los estudiantes en la *crítica*, resulta una obviedad –es decir, está implícito– el hecho de que, en las planificaciones curriculares, los contenidos seleccionados deban ser “significativos” para el estudiante. En el aprendizaje significativo, el estudiante va estableciendo conexiones entre los conocimientos ya existentes en su estructura cognoscitiva y el conocimiento nuevo. Así los esquemas cognoscitivos previos del estudiante se van reorganizando, agregando o eliminando componentes, e incluso reemplazando un esquema cognoscitivo completo por otro.

En la práctica docente, la influencia ejercida por los educadores sobre los estudiantes no es solo mediante los contenidos explícitos de enseñanza, sino que además, en términos de Philip Jackson¹⁸, lo hacen las enseñanzas implícitas. Es decir, son las enseñanzas tácitas de valores, creencias, actitudes, normas o disposiciones que se van incorporando en el estudiante en su paso por la institución escolar. Las actitudes, los rasgos y la manera de enseñar del docente ejercen influencia en la forma en que los estudiantes se ven a sí mismos, a los demás y a la sociedad en general. De allí que, en relación a las diversas formas de concebir la enseñanza, daremos un pequeño recorrido por los enfoques de enseñanza. Qué se espera de los estudiantes dependerá de las estrategias de enseñanza-aprendizaje pero

también del estilo y la manera que tiene el educador de entender y ejercer la docencia. Diferentes propósitos serán buscados en relación a los diferentes enfoques de enseñanza. Por ejemplo: que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que la sociedad actual demanda y aprecia, a fin de que se transformen en trabajadores “competentes y exitosos” y ciudadanos que acepten los cánones de la sociedad actual y se adapten a ella; o ayudar a los estudiantes a que sean pensadores racionales y reflexivos, y que desarrollen plenamente su potencial como seres humanos auto-realizados; o ayudarlos a que desarrollen una conciencia crítica, promoviendo la aptitud –y despertando su interés– no solo en comprender la realidad social sino que la cuestionen para transformarla.

Por último, no podemos dejar de mencionar el aporte fundamental de las pedagogías críticas, por su tremenda importancia para la formación de estudiantes en el pensamiento crítico. Una mirada desde las pedagogías críticas resulta esencial a la luz de la tarea investigativa llevada a cabo en este trabajo de investigación.

1.1. La polisemia del término crítica

El análisis de la revisión bibliográfica de la literatura permite advertir los múltiples significados otorgados al término *crítica*. Se encuentran decenas de definiciones, descripciones y caracterizaciones sobre lo que es pensar críticamente, y la mayoría de las definiciones tienden a ser similares y superponerse entre ellas.

Pero parecería que la gran mayoría de los autores relacionan el *pensamiento crítico* con el uso simultáneo del razonamiento crítico y de la reflexión metodológica^{19 20 21}, con el desarrollo de destrezas o habilidades cognitivas –análisis, inferencia, interpretación, explicación, evaluación y autorregulación–,²² y unos atributos caracterológicos, a menudo referidos como actitudes, para que el estudiante se incline a pensar críticamente: tolerancia y honestidad intelectual; curiosidad

¹⁸ Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu: Buenos Aires.

¹⁹ Halpern, D, F. (2014). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. (5th ed.). New York: Psychology.

²⁰ Finocchiaro, M. (1997). *Galileo on the World Systems. A New Abridged Translation and Guide*. Berkeley: University of California Press.

²¹ Mandernach J. (2006). Thinking Critically about Critical Thinking: Integrating Online Tools to Promote Critical Thinking. *Insight, A journal of Scholarly Teaching*. Vol 1, pp.41-50.

²² González Zamora, J, op. cit., p. 147.

intelectual; inclinación a buscar la verdad; madurez cognitiva; disposición a ser analítico y al trabajo sistemático; confianza en sí mismo como pensador crítico.

Y de todo esto surge una definición consensuada sobre pensamiento crítico que Facione y su equipo elaboran: ^{23 24}

El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva, bien informada, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse, clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio, búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en preguntar, indagar, investigar, persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (Facione, P.A., y otros, 2000:1)

Aún más, se han elaborado criterios o instrumentos que intentan evaluar y hasta “medir” la habilidad de pensamiento crítico en un estudiante. Uno de los instrumentos más significativos para evaluar la disposición de los estudiantes a pensar críticamente, es justamente el desarrollado por Peter Facione y colaboradores en la Universidad de Santa Clara, en California, Estados Unidos: *The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)*. Dicho instrumento aborda diferentes aspectos que caracterizan al pensador *crítico* ideal –aspectos que fueron obtenidos por consenso como resultado del Proyecto Delphi– mediante siete dimensiones exploradas²⁵. Estas dimensiones son: *Búsqueda de la verdad*: que mide la honestidad intelectual, el deseo valiente por el mejor conocimiento en cualquier situación dada, inclinación a hacer preguntas desafiantes y a seguir las razones y las pruebas dondequiera que lo conduzcan; *Mente abierta*: mide la tolerancia a nuevas ideas y puntos de vista divergentes; *Capacidad de análisis*: mide el estado de alerta ante posibles dificultades y la necesidad de intervenir mediante el uso de la razón y la evidencia para resolver problemas; *Sistematicidad*: mide la inclinación a organizarse,

²³ González Zamora, J, op. cit., p. 29-30.

²⁴ Facione, N., & Facione, P. (2006). *The Health Sciences Reasoning Test (HSRT), Test Manual*. California: The California Academic Press, p. 7.

²⁵ Facione, P., & Facione, N. (2000). *The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)*. Millbrae CA: California Academic Press.

incluyendo el enfoque, diligencia y perseverancia; *Confianza en el pensamiento crítico*: mide la confianza en su propio razonamiento y la habilidad de guiar a otros en la toma de decisiones racionales; *Inquisitividad*: mide la curiosidad intelectual y la intención de aprender cosas incluso aunque su aplicación inmediata no sea evidente; *Madurez*: mide la sensatez o buen juicio que lo inclina a ver la complejidad de los problemas y a desear tomas de decisiones prudentes, aún en condiciones inciertas.

Por otra parte, el concepto de pensamiento crítico que subyace en las pedagogías críticas está impregnado de la dimensión ético-política, de la cual estamos convencidos de que no es posible prescindir. Se parte de la base que la educación es un acto político. Vale decir, quien asume que la educación debe ser neutral está también asumiendo una posición política. Un acto político implica afirmar o negar la politicidad, por eso una educación neutral o más bien apolítica, según Freire, es una falacia (Freire, 2000), que despliega la influencia de la ideología dominante y las relaciones de poder. Desde las pedagogías críticas, la educación no puede estar disociada de la dimensión política y antropológica de la realidad social.

Una actitud *crítica* tiene el propósito en lo educativo de posibilitar transformaciones sociales emancipadoras. Desde esta perspectiva, creemos que es muy esclarecedora la referencia sobre el pensamiento crítico que hacen Caggiano y Carmson²⁶:

¿De qué es crítico el pensamiento crítico? Es crítico de las apropiaciones desiguales e injustas de todas las formas de la plusvalía, desde las propiamente económicas hasta las expropiaciones simbólicas ancladas en formas de producción, regímenes económicos, modelos o sistemas políticos. Es crítico de los pensamientos naturalizados de los dispositivos hegemónicos, es decir, de las figuraciones culturales que legitiman asimetrías y ocultan las relaciones de poder sobre las que se sustentan, que convierten diferencias en desigualdades y construyen desigualdades como diferencias. Asimismo, de las construcciones teórico-metodológicas con pretensión de neutralidad técnica, y del tráfico de supuestos que descripciones presuntamente asépticas proponen como datos indiscutibles. Ahora bien, el pensamiento crítico también es crítico de los

²⁶ Caggiano, S., & Grimson, A. (2005). *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO.

sentidos comunes de quienes buscamos enfrentar esas hegemonías. No se trata de equidistancia alguna: el pensamiento crítico toma partido, pero no cree –y vaya si tiene motivos para ello– que de la toma de partido se derive alguna verdad o alguna obviedad indiscutible, alguna religión intocable, alguna palabra que ya lo haya resuelto todo. (Caggiano y Carmson, 2005, p. 12)

1.2. Sobre el aprendizaje significativo

Uno de los problemas de la función educativa, si pretende la emergencia de individuos autónomos y *críticos*, es la relación entre la relevancia del aprendizaje y el rigor del conocimiento disciplinar. Qué contenidos, de los que se seleccionan, resultan significativos y relevantes para los estudiantes. Desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje, el aprendizaje significativo, estudiado en profundidad por David Ausubel²⁷, se produce cuando la nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica, que él la llama *subsumidor* (o *subsunsor*), existente en la estructura cognitiva de quien aprende. El subsumidor puede ser un concepto, una idea, una proposición ya existente en la estructura cognitiva, que serviría como *anclaje* para la nueva información. En otras palabras, una nueva información *se ancla* en conceptos preexistentes (subsumidores) en la estructura cognitiva. O sea, nuevas ideas, conceptos o proposiciones, pueden ser aprendidos (y retenidos) significativamente en la medida en que puedan relacionarse, de forma lógica y no arbitraria, con los contenidos preexistentes en la estructura cognitiva del individuo que tiene interés en dicha apropiación. El aprendizaje significativo se aloja en la memoria semántica, creando redes significativas de contenidos. De allí la importancia que el educador indague permanentemente a los estudiantes acerca de sus saberes previos, para la incorporación de nuevos saberes.

Ahora bien, generalmente los conocimientos académicos que se reproducen en la institución escolar, aún en los ámbitos universitarios, suelen ser aprendidos y valorados por los estudiantes en la medida en que les resultan útiles para desenvolverse dentro de las reglas de la cultura escolar, como por ejemplo la de

resolver satisfactoriamente los exámenes. Así, la institución escolar no estaría contribuyendo a la formación de estudiantes autónomos capaces de cuestionar las conductas individuales y colectivas que dan lugar al entorno en el que viven y, en este caso, el aprendizaje significativo de los contenidos académicos ocasiona la yuxtaposición de dos tipos de estructuras semánticas en la memoria de los estudiantes: la *estructura semántica académica* (que se utiliza para resolver –con sentido y de forma significativa– los problemas planteados en las exigencias académicas), y la *estructura semántica experiencial* (que se sigue utilizando para resolver –con sentido y de forma significativa– los problemas de la vida cotidiana).

Por ello es importante que los aprendizajes que los estudiantes alcanzan en los ámbitos educativos no consistan meramente en una acumulación “enciclopédica” de saberes académicos, muchos de ellos inconexos, sino que dichos saberes académicos resulten apropiados y útiles para comprender, cuestionar e interpelar la realidad misma en la que se desenvuelven. Así los aprendizajes, logrados por los estudiantes, deben permitirles interpretar los problemas de la realidad y buscar soluciones o formas racionales de intervenir en ellos, sobre todo en aquellas situaciones que afectan su vida cotidiana. Estamos aludiendo a lo que Pérez Gómez define como aprendizaje relevante:

El aprendizaje relevante se refiere a aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento.²⁸

El aprendizaje relevante se genera en los estudiantes cuando los contenidos presentados por el docente despiertan en ellos el interés de tal forma que cuestionan y desestabilizan sus esquemas experienciales, por la potencia explicativa, utilidad o relevancia vital que adquieren los contenidos que van siendo aprendidos. Por lo tanto, es tarea del educador promover la iniciativa e involucramiento intelectual de los estudiantes, contrastando el conocimiento y representaciones culturales alternativas, poniendo en tensión sus saberes previos con el nuevo conocimiento, favoreciendo así la incorporación de aprendizajes relevantes.

²⁷ Cfr. Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2° ed.). México: Trillas.

1.3. Una mirada sobre los enfoques de enseñanza

Una mención aparte merece hacerse con respecto a los enfoques de enseñanza. Más allá del aprendizaje significativo, es decir, de comprender la manera en que los estudiantes aprenden y van construyendo conocimiento, merece la pena considerar además los estilos pedagógicos de enseñanza del docente.

Sabemos que los profesores poseen diferentes concepciones sobre qué relaciones deben existir entre docentes y estudiantes, sobre qué es el conocimiento y cuáles son los propósitos de la enseñanza. Y las maneras de enseñar no se relacionan únicamente por los contenidos curriculares y/o métodos de enseñanza-aprendizaje, sino también por el perfil de egresado que el docente pretende, que involucra – consciente o inconscientemente– un modelo de persona o de ciudadano a formar.

Fenstermacher G. y Soltis J.²⁹ describen diferentes enfoques de enseñanza que, si bien pueden ser consideradas categorías puras, resultan ilustrativas como forma de reconocer distintos patrones o modelos de tendencia de enseñanza de los docentes. Sus finalidades son resumidas así:

- **Enfoque del ejecutivo:** el propósito es ofrecer todas las oportunidades al estudiante para que puedan aprender lo que se les enseña, trasladando algún conocimiento específico (como puede ser un libro, una película o el profesor mismo) a la mente del estudiante, y adquirir habilidades que la sociedad actual valora y demanda para convertirse en trabajadores *competentes*, ciudadanos que acepten la realidad actual, y se adapten a ella. De otro modo, formar a los jóvenes de acuerdo con las normas y convenciones actuales, preparándolos para ocupar puestos productivos en la sociedad adulta.

- **Enfoque del terapeuta o cultivador:** el propósito de la enseñanza está más volcado a capacitar o preparar a los estudiantes (para la tarea de elegir, elaborar y evaluar lo que aprende) que preparar el contenido de una materia en cuestión. Pone énfasis en lo que el estudiante es y decide llegar a ser. Está comprometido más en

²⁸Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, p. 261.

alimentar el potencial único de cada estudiante, en fomentar la confianza en sí mismo y la autovaloración, en el cultivo del “auténtico yo” y la promoción de la autorrealización. Este enfoque hunde sus raíces en la psicología humanista. Se focaliza en guiar y asistir al estudiante para que llegue a ser no tanto un ciudadano informado o un trabajador competente (como en el caso del enfoque del ejecutivo), sino más bien un ciudadano pleno, autorrealizado. En otras palabras, capacitarlo para que se convierta en un ser humano auténtico, capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que tiende a ser. Bajo esta perspectiva, la enseñanza está centrada en el estudiante y el énfasis está puesto en preparar al estudiante para las tareas de elegir, elaborar y evaluar lo que aprende, siendo esenciales los vínculos relacionales entre el docente y los estudiantes; lo que el alumno es no puede separarse de lo que aprende y de cómo lo aprende.

- **Enfoque del liberador clásico:** se preocupa en inculcar creatividad, en liberar la mente de los estudiantes de los dogmas, las convenciones y los estereotipos. Pone énfasis en el contenido de enseñanza, pero seleccionados de manera apropiada para que procure liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y trivialidad de la convención y el estereotipo. Y dentro del contenido de enseñanza se preocupa además en transmitir la forma en que se enfoca y se trata ese contenido. Su propósito es promover pensadores racionales, críticos y reflexivos y profundos conocedores del saber acumulado de la humanidad. La manera de ser –y de enseñar– del docente es esencial en el enfoque liberador. Virtudes morales (como la honestidad, la integridad, la disposición imparcial, el trato justo) y virtudes intelectuales (como la racionalidad, la amplitud de espíritu, la valoración de las pruebas, la curiosidad, escepticismo prudente, hábito mental reflexivo) deberían ser características de toda la enseñanza. Según esta perspectiva, estas virtudes morales e intelectuales se consideran una parte del contenido, una parte vital de la enseñanza.

- **Enfoque del liberador crítico o emancipador:**³⁰ su propósito es ayudar a cada uno de los estudiantes a descubrir hasta qué punto su vida está construida por

²⁹ Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu., pp. 31-105.

³⁰ Fenstermacher, G., & Soltis, J., op. cit., pp. 121-147.

influencias tales como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores del grupo dominante de su sociedad. Fomentar en ellos la aptitud de apartarse de una aceptación a-crítica del estado de cosas y percibir el mundo de manera crítica, incluso en medio de fuerzas generales, sutiles y poderosas que tienden a deformar y oprimir. Por otra parte, estimularlos a que no sólo comprendan la naturaleza problemática de una situación o experiencia sino procurar encontrarle una solución.

Llamado a veces “concientización” (siguiendo la terminología de Paulo Freire, quien fue el primero en explicar esa denominación), este proceso de asistir a los estudiantes para que comprendan cómo el mundo social los modela es una parte vital de la liberación crítica, porque llegar a entender en qué tratan de convertirnos o qué pretenden que hagamos otras personas es un paso importante hacia nuestra propia liberación.³¹

En este sentido es posible afirmarse que la tarea educativa, que la institución escolar se propone, es utilizar el conocimiento y la experiencia de la comunidad para favorecer el desarrollo de autonomía e independencia intelectual. Siendo requisito la participación democrática, de búsqueda, de diálogo, en síntesis, una comunidad democrática de vida y aprendizaje en donde sea posible romperse las absurdas barreras entre la escuela y la sociedad, favoreciendo en los estudiantes el desarrollo consciente y autónomo de modos propios de pensar, sentir y actuar.

El alfabetismo crítico intenta desestabilizar las constelaciones de hechos reificados y desfamiliarizar los mitos domesticadores que con frecuencia sirven para legitimar relaciones de poder y privilegio entre los grupos dominantes... debe hacer algo más que cuestionar y desmitificar los intereses que comunican las formas del conocimiento dominante, también debe incluir en el currículum aquellas formas de conocimiento que constituyen las esferas de lo cotidiano y lo popular... Para que el alfabetismo crítico sea efectivo, debe encajar en las condiciones de vida concretas de los estudiantes mismos.³²

³¹ Fenstermacher, G., & Soltis, J., op. cit., p. 143.

1.4. Una mirada desde las pedagogías críticas

Las pedagogías críticas están fundamentalmente interesadas en la comprensión de la relación entre el poder y el conocimiento, brindando el sustento teórico adecuado para orientar toda acción educativa hacia una educación emancipadora. Vale decir, parten de un interés de carácter emancipador orientado no sólo a que los alumnos comprendan la realidad social sino que principalmente sean capaces de cuestionarla para transformarla. En palabras de Franz Hinkelammert:

Todo pensamiento que critica algo, no es por ello pensamiento crítico. La crítica del pensamiento crítico la constituye un determinado punto de vista, bajo el cual aquella se lleva a cabo. Este punto de vista es el de la emancipación humana. En dicho sentido, es el punto de vista de la humanización de las relaciones humanas mismas y de la relación con la naturaleza entera. Emancipación es humanización, humanización conduce a emancipación.³³

En este proceso emancipatorio, el educador no sólo educa, sino que es también educado –en el fluir dialógico– por el educando, y a la inversa, el educando al ser educado también educa. Así, como dice Freire, “ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen”³⁴. Y en el uso de la libertad en toda práctica educativa, la imposibilidad de ser neutrales nos plantea el derecho y el deber de preguntarnos sobre la finalidad de la educación, y tomar posición como educadores frente al mundo, a modo de contribuir a formar personas libres, autónomas y comprometidas en su rol de participar en la realidad histórico-cultural que le rodea, reproduciéndola o transformándola.

Si la reproducción de la ideología dominante implica fundamentalmente la ocultación de verdades, la distorsión de la razón de ser de hechos que,

³² Giroux y McLaren, 1994. Citado en: Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata., p. 258.

³³ Hinkelammert, F. (2008). “Pensamiento crítico y crítica de la razón mítica”, en: *Ruth. Cuadernos de Pensamiento Crítico*. Vol. 1, pp. 325-326.

³⁴ Freire, P, 2000, op. cit., p. 86.

explicados, revelados o desvelados trabajarían en contra de los intereses dominantes, la tarea de las educadoras y los educadores progresistas es desocultar verdades, jamás mentir. De hecho, la *desocultación* no es tarea para los educadores al servicio del sistema.³⁵

De todos modos, somos conscientes de que la intervención educativa implica siempre un esfuerzo constante ya sea de *reproducción* de la ideología dominante como de su *desenmascaramiento*. En su naturaleza dialéctica, contradictoria, la educación no es ni pura reproductora ni pura desenmascaradora de la ideología dominante.

Desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay duda de que la educación debe ser una práctica *inmovilizadora* y *encubridora* de verdades. Sin embargo, cada vez que la coyuntura lo exige, la educación dominante es progresista a su manera, progresista “a medias”. Las fuerzas dominantes estimulan y materializan avances técnicos comprendidos y, tanto cuanto posible, realizados de manera neutra.³⁶

Un educador *crítico* es consciente de la necesidad de revisar permanentemente sus propios prejuicios, de examinar los supuestos de sentido común que se esconden detrás de sus enfoques de la enseñanza. Los estudiantes necesitan aprender a salir de su propio marco de referencia, a fin de cuestionar la legitimidad de un hecho, tema, concepto o acontecimiento determinados, y ser capaces de problematizar *todo*, es decir de convertir en reflexión lo que antes había sido una herramienta, examinar críticamente la vida que se está llevando, desnaturalizar lo considerado obvio, natural o de sentido común³⁷. En palabras de Giroux, el pensamiento crítico “representa la aptitud de trascender los supuestos de sentido común y evaluarlos en términos de su génesis, desarrollo y finalidad”³⁸.

En definitiva, ser capaz (educadores-educandos) de recuperar la consciencia histórica reflexionando críticamente sobre los propios mitos y creencias que estructuran nuestras percepciones y experiencias. Tarea que es siempre inconclusa,

³⁵ Freire, P. (1999). *Política y educación*. (4° ed.). México: Siglo XXI editores., pp. 109-110.

³⁶ Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*, (3° ed.). México: Siglo XXI editores., pp. 95-96.

³⁷ Giroux, H, 1990, *op. cit.*, pp. 108-109.

³⁸ Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu., p. 57.

inacabable, pero en movimiento perpetuo, como un horizonte al que se pretende alcanzar.

Las preocupaciones más importantes de la investigación y políticas educativas tradicionales siguen estando en el dominio de las técnicas pedagógicas y en transmitir un conocimiento *utilitarista*, que pueda ser instrumentalizado por la sociedad existente³⁹:

Toda la obsesión de los presupuestos tecnocráticos reside en medir los resultados del aprendizaje. Como lo que se imparte en la escuela es objetivo, neutro y científico, y por lo tanto no se puede cuestionar, no ha lugar para interrogarse sobre los contenidos que por la tradición escolar se privilegian en la escuela, o cuáles son las formas de conocimiento dominantes, o a qué clases y grupos sociales benefician más muchos de los contenidos escolares.

Bajo esta mirada tradicional, propia de una racionalidad técnica o instrumental, las instituciones educativas son lugares en donde se imparte instrucción, y cuyas prácticas se reducen al diseño y utilización de los medios técnicos⁴⁰ más adecuados para alcanzar los objetivos determinados previamente desde fuera, ignorándose sistemáticamente que también son lugares culturales y políticos en donde se desarrolla un rico y complejo intercambio comunicativo⁴¹. Aún más, eluden intencionalmente interrogarse sobre la naturaleza política de la educación. Dicho intento paradójico de *despolitizar* el lenguaje de la enseñanza escolar permite que se legitimen y se reproduzcan ideologías capitalistas⁴².

Cuando “algo” no se piensa, no se cuestiona, se reproduce. Desde la mirada de la teoría educativa crítica, así se deja de lado el abordaje de importantes aspectos relacionados a las relaciones específicas de dominación y subordinación que se

³⁹ Ayuste, A., Flecha, R., López, F., Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó., p. 76.

⁴⁰ Las técnicas siempre se derivan de una posición teórica y, en consecuencia, reflejan valores, creencias y actitudes hacia el mundo social. Un mundo social en eterno movimiento, complejo, contradictorio y caracterizado por el rol activo del ser humano. Véase: Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori. pp. 45-48.

⁴¹ Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata., pp. 274-279.

⁴² Giroux, H, 1990, op. cit., pp. 31-34.

ejercen en la sociedad, en definitiva, relaciones entre conocimiento, poder y dominación. Aquí resultan ilustrativas las palabras de Paz Gimeno Lorente⁴³:

Cuando el individuo toma conciencia de que su sometimiento a las exigencias sociales no es fruto de la necesidad de una organización colectiva, sino que es fruto de los intereses de dominio de una minoría, experimenta un sentimiento de rabia reprimida que es hábilmente controlada por los mecanismos de integración de las contradicciones que posee la sociedad. Tales mecanismos consiguen desviar estas contradicciones de manera que el individuo ni se siente responsable de ellas ni implicado en su resolución, por lo que sigue actuando de manera pasiva y adaptada.

Entonces, si bien una educación pretendidamente neutral (basada en una postura filosófica liberal) estaría de acuerdo con la promoción de valores morales, solidaridad y responsabilidad social, su marco está inclinado más hacia la adaptación social que hacia la emancipación social y política. Insiste en el progreso mediante el mejoramiento social, el valor de la meritocracia y expertez profesional, y en una educación *de masas* destinada a satisfacer las necesidades del sector industrial. En definitiva, sus fuerzas conservadoras socializan a los estudiantes para que se adapten al *statu quo*. Elizabeth Cagan expresa claramente la contradicción entre una educación tradicional y crítica⁴⁴:

Si bien es verdad que los reformadores liberales pretenden utilizar la educación para promover la igualdad, la comunidad y la interacción social humanista, se abstienen no obstante de plantar cara a aquellos aspectos de las escuelas que empujan en la dirección contraria. Su ceguera para estas contradicciones tal vez provenga de su posición de clase: como reformadores de clase media se sienten poco inclinados a defender el igualitarismo necesario para que se dé una comunidad verdaderamente humana. Se han introducido reformas en la técnica pedagógica, pero el...

⁴³ Gimeno Lorente, P. (1995). *Teoría Crítica de la Educación*. Madrid: UNED., p. 95.

⁴⁴ Giroux, H, 1990, op. cit., pp. 79-80.

(currículum oculto) se mantiene de hecho. Este currículum oculto⁴⁵ promueve la competitividad, el individualismo y el autoritarismo.

Por otra parte, en la sociedad actual, atravesada por un fuerte debate sobre las tecnologías de la información, debido a los nuevos espacios de conocimiento que generaron, es fundamental resaltar *la función social del conocimiento*, pues el conocimiento también es poder. Si se habla de una *sociedad en red y/o sociedad del conocimiento* sin analizar el rol político y social que posee, conduciría no sólo a eludir las cuestiones del conocimiento mismo sino a considerar a la sociedad como homogénea, no conflictiva, no contradictoria.

Los educadores frecuentemente separan las cuestiones políticas e ideológicas de las pedagógicas, reduciendo la pedagogía a una serie de técnicas y métodos determinados, sin ningún interés por la teoría y la autorreflexión. No se está negando la importancia de la práctica. La educación es determinada y controlada por la sociedad, pero también la educación cambia a la sociedad. La teoría debe servir a la práctica, y viceversa. Ambas se retroalimentan, por lo que es preciso mencionar que las dimensiones teórica y práctica de la pedagogía jamás pueden ser reducidas la una a la otra. Existen en una tensión dialéctica⁴⁶:

En ausencia de una interpretación teórica del mundo, o de un marco conceptual donde reflejar nuestras experiencias, o de un análisis que nos permita examinar nuestras posiciones, o de una oportunidad para explorar y reconsiderar cómo interactuamos y nos relacionamos con el mundo, las herramientas de la práctica y las aplicaciones de la pedagogía son útiles sólo para reproducir y mantener las relaciones sociales de producción capitalistas.

Los desafíos actuales de este nuevo milenio están atravesados por una globalización neoliberal con rasgos neofeudales –se podría hablar claramente de un neofascismo económico-financiero internacional– que genera que millones de trabajadores estén siendo explotados, en sus distintas facetas, por una clase

⁴⁵ Por currículum oculto aquí se interpreta como aquellas normas, valores y creencias que no están explícitamente afirmados y que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura subyacente de una clase o institución. Está implicado en las enseñanzas implícitas.

⁴⁶ McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers., pp. 7-9.

dominante global, relativamente pequeña pero muy poderosa, movida por el obsesivo deseo de acumulación de ganancias, de provecho económico permanente (*profit for ever*). La explotación y dominación actual suele ocultarse, por poner un solo ejemplo, con el nombre de empleo. Una diferencia con la esclavitud de siglo XIX es que el esclavo del siglo XXI no se reconoce esclavo. Se recrean múltiples nombres eufemísticos que ayudan a mantener y perpetuar las condiciones de explotación. Una invasión cultural corporativa que entrena a los ciudadanos globalizados a una cultura de consumo sin fin como ilusión de felicidad, dando lugar a un nuevo tipo de sujeto: *homo consumidoris*. El núcleo de la sociedad global es generar una constante riqueza material, en un divorcio total entre los análisis económicos por un lado y los cuestionamientos morales, necesidades sociales y conciencia ecológico-social por otro lado⁴⁷.

La misma idea de democracia es bastardeada y transformada en un simple concepto económico, no en uno político. Una de las consecuencias de ello es la debilitación progresiva de la democracia, basada en un individualismo posesivo⁴⁸. Y en el ámbito educativo, las millonarias donaciones que las corporaciones transnacionales realizan, al patrocinar universidades –y presionar coercitivamente a los investigadores a que se investigue según sus intereses corporativos–, transforman a las universidades públicas en una suerte de *metrópolis de la tecnología*, convirtiendo a la educación superior en una extensión de la economía de mercado⁴⁹:

La reestructuración de la educación superior puede verse claramente como un espacio que refuerza la inequidad de clases y expone a la educación superior pública a las políticas económicas gobernadas por las leyes de la economía de mercado (por ejemplo: la mercantilización, la proletarización y la acumulación de capital). Esto funciona visiblemente como un impedimento para la educación y la participación activa de los ciudadanos en un proceso democrático de toma de decisiones dedicado a la coexistencia.

⁴⁷ McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005). La docencia contra la globalización y el nuevo imperialismo: hacia una pedagogía revolucionaria. En: González Arenas, M. (coord.). *Ensayos sobre Docencia*, (2º ed.). México: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz., pp. 118-144.

⁴⁸ Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda"*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós., pp. 33-36.

⁴⁹ McLaren, P, Farahmandpur, R, op. cit., p. 125.

En perspectiva de las pedagogías críticas, un educador que milita en el pensamiento *crítico*, tarea nunca acabable sino en permanente estado de un *estar siendo*, considera el cuestionamiento constante de la *realidad* como una condición *sine qua non* para evitar la aceptación sin reflexión de los hechos, sucesos, conceptos, acontecimientos, que suceden e impactan en el proceso de la vida cotidiana en general, y de salud-enfermedad-atención de las personas en particular, intentando desnaturalizar y desocultar las relaciones de dominación-opresión por las que atraviesa el ser humano y el medio ambiente. Un educador *crítico* debe trascender hasta el concepto mismo de crítica de la modernidad, trascender la mismísima racionalidad, en un ejercicio de *hacer crítica de la crítica misma*.

Los educadores críticos, comprometidos con la democracia, son conscientes de que el rasgo esencial de la democracia es el bien común, siendo su compromiso el de otorgar mayor importancia a la cooperación y colaboración que a la competición⁵⁰.

La pedagogía crítica resulta una política de entendimiento y un acto de saber que intenta situar la vida cotidiana en un contexto geopolítico. La idea no es *adaptar* a los estudiantes al funcionamiento de la sociedad global, sino en hacerlos críticamente *mal adaptados*, de tal forma que puedan llegar a ser agentes de cambio en las luchas anti-explotadoras⁵¹.

Millones de personas afligidas en el mundo son testigos del proceso de explotación, gobernado por leyes, conocido como acumulación del capital, de las ruinas del desigual desarrollo denominado “progreso”, y de la práctica del imperialismo de nuevo cuño llamado “globalización”. La explotación no es una desviación aberrante sino una constituyente y durable forma de democracia capitalista. El capitalismo constituye la negación absoluta de la humanidad, del sujeto, de la libertad, y como tal representa el límite de la lógica de dominación⁵².

⁵⁰ Apple, M., & Beane, J. (Comps.). (2000). *Escuelas Democráticas*. (3° ed.). Madrid: Morata., pp. 24-30.

⁵¹ Aguirre Muñoz, L. (2003). El Sentido de la Pedagogía Crítica en la Era de la Globalización después del 11 de Septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren. (Versión en español actualizada). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5 (1), p. 36.

⁵² McLaren, P. (2007). *Life in Schools*. (5th ed.). Boston, Massachusetts: Pearson Education., p. 18.

La tarea central de la pedagogía crítica en educación superior consiste, por consiguiente, en comprender los aspectos opresivos de la sociedad global, y la vida escolar en particular, con la finalidad de generar cambios pedagógicos, individuales y sociales, desarrollando estrategias y métodos de estudio, tendiendo a desvelar y cuestionar las múltiples formas de subordinación (dominación) de género, clase, raza y orientación sexual⁵³.

A pesar de las diferencias entre el siglo XIX y el momento actual –que exigen más precisión en los métodos de análisis, reformulaciones técnicas, producción de nuevos saberes– no desapareció la dominación de la mayoría por unos pocos. Resalto la situación incómoda de los intelectuales del Tercer Mundo, que contemporáneamente con los colegas del Primer Mundo, discuten con ellos la postmodernidad mientras conviven en sus países con la expoliación desenfadada de un capitalismo dependiente, perverso y atrasado.⁵⁴

Es preciso que educadores-educandos se embarquen en una tarea conjunta de concientización sobre las diversas formas de desigualdad y opresión económica, social y cultural. Consciencia necesaria para reconocer que dichas formas opresivas hegemónicas⁵⁵ se fortalecen y reproducen cuando los subordinados (oprimidos) aceptan su condición social como natural, inevitable.

Bajo esta perspectiva crítica, el poder⁵⁶ se ejerce de manera colectiva, pues la docencia no está centrada únicamente en las decisiones del educador, ni en las necesidades cognitivas de los estudiantes, sino en los intereses políticos del grupo, tendientes a transformar la realidad. El diálogo, la discusión y el análisis grupal son el fundamento del ejercicio colectivo del poder. Y se asume una postura política ante

⁵³ Suoranta, J., & Moisió, O. (2006). Critical Pedagogy as Collective Social Expertise in Higher Education. *International Journal of Progressive Education*. Vol. 2 (3).

⁵⁴ Freire, P. (1997). *A la Sombra de este Árbol*. Barcelona: El Roure., pp. 52-53.

⁵⁵ Aquí el concepto de hegemonía es usado como las diversas formas en que las personas aceptan como natural y como “su mejor propio interés” un orden social injusto. La idea central es que la hegemonía actúa “saturando” nuestra misma consciencia, como un sentido de la realidad para la mayoría de las personas de una sociedad, en una serie de significados y valores que, en la medida en que son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmantes. Véase: Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal Universitaria., pp. 13-19.

⁵⁶ Aquí, en sentido foucaultiano, se interpreta el poder no como una cosa que se otorga, se toma o se cambia, sino que, como accionar político, se ejercita en las relaciones sociales. Véase: Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. (3º ed.). Madrid: La piqueta.

la explotación y la opresión de la que los educandos resultan víctimas, y a la vez, actores potenciales de transformación social.

Cuando Freire hace su crítica frente a la *educación bancaria*⁵⁷, no es sólo en el sentido de una educación en la que los conocimientos son *depositados* en el estudiante, recibiendo éste los conocimientos en forma pasiva, sino que es una crítica de naturaleza política entre el que *sabe* y el que *no sabe*, debido a sus relaciones entre poder y saber. Pues en la *educación bancaria*, el que *no sabe* renuncia a sus propios saberes que son fruto de su praxis personal y a la capacidad de construir saber desde su propia praxis en su contexto socio histórico cultural, reconociendo sólo válidos aquellos saberes que les son transmitidos por el educador; y el que *sabe* es el que educa, piensa, habla, prescribe, disciplina, escoge, subestimando (y eliminando) toda posibilidad de recuperar la experiencia sociocultural, y en definitiva de aprender del que *no sabe*. Bajo la lógica de la educación bancaria, el educador es el sujeto del proceso y el educando es mero objeto.

En términos de una educación *crítica*, los educadores son simultáneamente educandos y viceversa, ambos sujetos, comprometidos históricamente⁵⁸:

Mientras en la práctica “bancaria” de la educación, antidialógica por excelencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es “depositado”, se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus “temas generadores”. Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose.

Frente a la educación tradicional, en la que el poder se ejerce coercitivamente por el docente, en un proceso de educación bancaria, clásica enseñanza centrada en el docente, cuyo aprendizaje es consecuencia de una copia acrítica de contenidos, despojada del contexto social y cultural de los estudiantes, y configurándose la institución educativa como un espacio de imposición e invasión cultural, desde hace ya varios años ha cobrado fuerza un modelo pedagógico constructivista⁵⁹, en donde

⁵⁷ Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

⁵⁸ Freire, P, 2000, op. cit., p. 132.

⁵⁹ Coll, C. (1995). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó.

se respetan los intereses, las necesidades y los ritmos de aprendizajes de los estudiantes. Aquí se considera al conocimiento como resultado de la interacción del sujeto cognoscente con el objeto de conocimiento en una acción transformadora. El poder, en este modelo pedagógico, se ejerce en forma persuasiva. La práctica educativa no se basa en la rigidez autoritaria del docente. Hay una atmósfera agradable de trabajo, pero en última instancia el docente es el responsable de que las actividades se desarrollen de acuerdo al currículo oficial. Al igual que en el modelo pedagógico tradicional, los estudiantes siguen manteniéndose aislados de las decisiones fundamentales que les impone la institución educativa. Son víctimas de un modelo educativo impuesto oficialmente. El problema aquí es que el conocimiento está centrado en el estudiante –individuo– y se deja de lado toda *reflexión crítica* y *acción política* que pueda cuestionar el orden social.

En este sentido, se advierte que una *educación crítica* no se limita meramente al desarrollo de destrezas cognitivas. Educar en la reflexión crítica no basta, como tampoco es suficiente la práctica sin reflexión sobre la misma. Como dice Freire⁶⁰:

No hay nada parecido a un proceso educativo neutral. La educación, o bien funciona como instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en la “práctica de la libertad”, en virtud de la cual los hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo.

Así, en el ejercicio colectivo del poder, cobra forma una pedagogía crítica en la que los educadores luchan por no servir y reproducir los intereses de las clases dominantes, sino en promover prácticas contra-hegemónicas que desafíen el orden dominante⁶¹:

Los maestros de la tradición crítica, rechazan la tarea que el capitalismo les asigna como intelectuales, como maestros y como teóricos

⁶⁰ Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós., p. 71.

⁶¹ McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI editores., p. 199.

sociales, de servir pasivamente a las situaciones ideológicas e institucionales existentes en las escuelas públicas.

Vemos así la crucial importancia que poseen los ámbitos educativos como escenarios de construcción social y para la realización de los sujetos como individuos transformativos. Es importante que los docentes comprendan el rol que cumplen las instituciones escolares –y universitarias en particular–, no solo como ámbitos en donde se imparte conocimiento, sino también como espacios de reproducción social y cultural, en donde la heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha constante por la dominación.

Un docente crítico es consciente de la relación entre el conocimiento y el poder y aprovecha la oportunidad de formar ciudadanos activos y críticos, desocultando toda forma de dominación –grosera o sutil–, enfrentando la reproducción de valores y privilegios de las élites, cuestionando los presupuestos educativos, rechazando la idea de que la escuela es un proceso apolítico y no axiológico.

En resumen, teniendo en cuenta todo lo expresado hasta aquí, y siendo conscientes de la diversidad de significados dados al término *pensamiento crítico*, es menester para este trabajo de investigación que surja el interrogante ¿desde qué significado de crítica se plantean los docentes –objeto de esta investigación– la práctica de enseñanza? En el próximo capítulo ahondaremos sobre este tema.

Capítulo II: Educar en la crítica. Contextualización del problema de investigación

En la actualidad, es muy común oír en los ámbitos educativos que es necesario que los estudiantes desarrollen la actitud cognoscitiva del *pensamiento crítico* para interpretar e interpelar adecuadamente la realidad en la que viven. Sin embargo, muy rara vez se habla de las significaciones que subyacen a la expresión *pensamiento crítico*, del cual se habla. Dicha expresión “suena bien”, es políticamente correcta, de allí su permanente utilización. Pero el riesgo que se corre, debido a la falta de profundización e investigación de dicha expresión, es la permanente banalización en su uso discursivo, muchas veces de manera retórica y refleja, dando pie a la pluralidad de puntos de vista y libre interpretación del vocablo *crítica*. En otras palabras, hay un uso acrítico del término crítica.

Con respecto a la metodología de enseñanza del Aprendizaje Basado en Problemas, la mayoría de los autores coinciden en considerarla adecuada para el desarrollo del pensamiento crítico. En Venturelli⁶² (y aludiendo a Paulo Freire) se afirma:

La educación [basada en problemas] no dicotomiza la actividad del docente/alumno: ella no es **cognitiva** en un momento y **narrativa** más tarde. Ella es siempre cognitiva, ya sea mientras se prepara un proyecto o cuando se embarca en un diálogo con los estudiantes. El método (o el docente) no identifica objetos como su propiedad privada sino como objetos de reflexión para sí y para los estudiantes. De este modo, el docente de la metodología (basada en problemas) constantemente reestructura sus reflexiones en las reflexiones de los estudiantes. Los estudiantes –que ya no son dóciles oyentes– son ahora coinvestigadores críticos y en diálogo con el profesor. El docente presenta el material a los estudiantes para que estos lo consideren y, a su vez, él mismo reconsidera sus propias consideraciones originales bajo la luz de las expresadas por los estudiantes... [Es decir, el docente en este proceso] crea junto con los alumnos, las condiciones bajo las cuales el conocimiento en su definición de **dogma** (doxa, o divino, en el original inglés) es sobrepasado por el

⁶² Venturelli, J. (2000). *Educación Médica: nuevos enfoques, metas y métodos*. Organización Panamericana de la Salud, Serie PALTEX Salud y Sociedad., pp. 119-154.

conocimiento verdadero, a su nivel de logos (es decir, en su expresión de razonamiento, lógica, conceptos).

En la próxima sección profundizaremos sobre esta metodología de enseñanza-aprendizaje, propicia para el desarrollo en los estudiantes de actitudes y habilidades de pensamiento crítico.

Ahora bien, ¿una metodología de enseñanza-aprendizaje, considerada idónea para educar en la crítica, es suficiente por sí sola para promover estudiantes críticos? ¿Un profesor, por el mero hecho de utilizar dicha metodología de enseñanza, es un educador crítico?

Es innegable que, en las últimas décadas, la mayoría de los ámbitos académicos, en sus políticas educativas, han tenido como su propósito principal el de formar estudiantes críticos, como ya se ha planteado antes. Pero es infrecuente que se explicita claramente el sentido de *crítica* que subyace a sus intenciones educativas.

El propósito de esta investigación es identificar qué significaciones de *crítica* sostienen los docentes considerados críticos. Para indagar acerca de esta significación, se han seleccionado docentes –unidades de análisis– que llevan adelante su práctica docente, con una metodología propicia para la formación de estudiantes “críticos”, como es el Aprendizaje Basado en Problemas, en la carrera de medicina de la Universidad Nacional del Sur, de la ciudad de Bahía Blanca.

2.1. Sobre el método de enseñanza: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como método de enseñanza-aprendizaje, es habitualmente utilizado en muchas universidades en todo el mundo. Esta metodología didáctica tuvo sus orígenes, en los años sesenta del siglo pasado, en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá); hunde sus raíces en el constructivismo y se convirtió en una metodología exitosa para el aprendizaje significativo.

Dicho método de enseñanza-aprendizaje está centrado en el estudiante, en el que éste va adquiriendo conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real, integrando la información y las ciencias, en contacto

directo con las comunidades, es decir, basado en la comunidad, con evaluaciones formativas que mejoran el rendimiento del estudiante, permitiendo darle relevancia y proyección a la educación. Promueve la interdisciplinariedad y la integración del conocimiento.

El desarrollo del pensamiento crítico es parte constitutiva de este proceso de enseñanza, y el estudiante adquiere máximo protagonismo, identificando sus necesidades de aprendizaje, buscando el conocimiento para responder a los interrogantes planteados frente a un problema, y generando a su vez, cíclicamente, nuevas necesidades de aprendizaje. El tutor actúa como facilitador, promoviendo en el estudiante actividades de reflexión para que identifique sus propias necesidades de aprendizaje. Ayuda al estudiante a pensar de manera crítica, siendo un catalizador de la investigación y descubrimiento.

Entre sus objetivos educacionales está el de fomentar habilidades en los estudiantes para la adquisición de principios y conceptos claves, y así poder utilizar dicha información aprendida en situaciones similares; desarrollar habilidades en los estudiantes de razonamiento clínico, *pensamiento crítico* y estrategias de toma de decisiones; desarrollar habilidades en los estudiantes para que puedan integrar conocimientos entre diferentes disciplinas y alcanzar una mayor comprensión del rol de una actitud humana hacia el desempeño profesional; preparar a los estudiantes para continuar el aprendizaje de por vida; promover el aprendizaje en grupos pequeños, la necesidad de un trabajo de equipo eficiente y promover la necesidad del aprendizaje colaborativo.

Para que se puedan llevar a cabo estos objetivos educacionales es esencial que el aprendizaje sea en grupos pequeños, es decir que se trabaje en grupos de entre ocho a diez estudiantes. El trabajo en pequeños grupos es uno de los pilares esenciales de la educación centrada en el estudiante y del ABP. Dicho aprendizaje en pequeños grupos promueve el diálogo, la comprensión, el razonamiento de orden superior, así como la colaboración, cooperación y el espíritu de trabajo en equipo.

El rol del tutor es *facilitar* el debate grupal, creando un clima saludable, permitiendo que todos los estudiantes puedan expresarse, dando un *feedback* formativo acorde a las necesidades y monitoreando el progreso del grupo.

En la primera reunión tutorial de ABP, el punto de partida es la presentación de una situación o problema de salud, en la que los estudiantes identifican necesidades de aprendizaje que lo conducirán a comprender mejor el problema,

identificando sus principios y alcanzando objetivos educacionales preestablecidos. Esta instancia se denomina *tormenta (o lluvia) de ideas* en la que los estudiantes enfrentados a la situación-problema de salud, ponen en juego su conocimiento previo en busca de explicaciones, identificando lo erróneo en lo aprendido previamente, construyendo un listado de hipótesis o mecanismos de explicación y el plan de aprendizaje.

Luego de la primera reunión tutorial, con las demás sesiones tutoriales se desarrollan los tres momentos o instancias definidas:

1. Es el momento de la puesta en común de lo investigado fuera de la tutoría (de la situación-problema de la sesión anterior), con su respectivo debate y confrontación de información y conocimiento.
2. El momento de la lluvia de ideas. Se lee el caso o situación-problema, y se elaboran preguntas y cuestionamientos que posteriormente los estudiantes deben investigar fuera de la tutoría (para la próxima actividad tutorial).
3. El tercer y último momento que es de reflexión sobre la práctica o *feedback* de cada estudiante (autoevaluación, evaluación de pares y del tutor) y del tutor (autoevaluación, y evaluación de los estudiantes), atendiendo al desempeño en lo que respecta a responsabilidad, comunicación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales.

Este método educacional es muy útil para fomentar el aprendizaje autodirigido, la integración entre disciplinas, el aprendizaje en pequeños grupos y estrategias de toma de decisiones.

Samy A. Azer⁶³ menciona doce claves prácticas para los estudiantes de ABP a fin de mejorar sus habilidades en la discusión de los casos en su grupo. Dentro de estas doce claves para los estudiantes, está la de ser un *pensador crítico*, que aprenda a debatir más que argumentar (defendiendo su posición) un tema, que antes de tomar decisiones sopesa la evidencia a favor y en contra de la hipótesis. Las características de los *pensadores críticos*: usan sus habilidades de pensamiento al máximo; analizan cuidadosamente los asuntos complejos; desarrollan un enfoque reflexivo y bien estructurado para guiar sus elecciones; buscan evidencia que apoye cada una de sus hipótesis; evalúan datos, sintetizan información, establecen vínculos e identifican áreas que necesitan mayor investigación; son capaces de discutir asuntos de una

⁶³ Azer, S. (2004). Twelve Tips. Becoming a student in a PBL course: twelve tips for successful group discussion. *Medical Teacher*. Vol. 26 (1), pp. 12-15.

manera organizada; evalúan la certeza de sus creencias; tienen una pasión por comprender y están siempre esforzándose por resolver problemas; exploran diferentes aspectos de un tema, por ejemplo, bases científicas, aspectos éticos y morales, antecedentes y factores contribuyentes. Y otra de las doce claves mencionadas para el estudiante es la de ser un aprendiz *colaborativo*. Se tiene en cuenta, entre sus características, lo siguiente: la colaboración es la competencia crítica para alcanzar y mejorar el desempeño del grupo; para facilitar la colaboración en el grupo los miembros necesitan crear un clima de confianza; pedir a los demás ayuda y asistencia cuando lo necesite; escuchar atentamente los puntos de vista de los otros; interactuar unos a otros sistemáticamente; compartir información y fuentes; hacer comentarios descriptivos más que juicios; hacer preguntas para clarificar; acostumbrarse a decir siempre “nosotros”. El uso de las doce claves le proporciona al estudiante una idea clara de los roles en el ABP y de cómo aprovechar lo mejor de esta actividad.

En síntesis, el método de enseñanza-aprendizaje del ABP presenta muchas cualidades ventajosas para los estudiantes, pues favorece la autonomía, promueve el aprendizaje significativo, y permite el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, entre otros. De esta manera muy resumida, considerando las características que definen al ABP, se ha pretendido poner en relieve que dicha actividad, siendo promotora de estudiantes “críticos”, resulta ser un buen terreno para llevar a cabo la investigación de conocer las significaciones del concepto de *pensamiento crítico* que poseen aquellos docentes que se desempeñan como tutores de esta actividad específica de enseñanza.

2.2. El problema de investigación. Presupuestos

Acabamos de mencionar, en la sección anterior, que el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la actividad de ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), es altamente propicio para fomentar en los estudiantes habilidades y actitudes de pensamiento crítico. En nuestro ámbito académico esto resulta ser un conocimiento obvio. Y no se cuestiona la importancia de que los estudiantes sean educados críticamente.

Ahora bien, como ya lo hemos mencionado, debido a la naturaleza prismática del término crítica, ¿todos entendemos el mismo significado cuando se habla del significante *pensamiento crítico*?

Sabemos que uno de los rasgos necesarios de cualquier teoría es la *crítica*, pues caso contrario el conocimiento quedaría reducido a un dogma o doctrina. Pero cuando se hace referencia a educar en la *crítica*, ¿se alude meramente a una habilidad de razonamiento reflexivo?

Frecuentemente encontramos abundante información sobre la importancia de: ser *críticos*, analizar *críticamente*, abordar *críticamente* la realidad, tener pensamiento *crítico*, tener una mirada *crítica*, desarrollar un espíritu *crítico*, educar con criterio *crítico*, entre otros. Y sin mencionar las diversas corrientes de pensamiento filosófico y epistemológico, en determinados momentos históricos en los que la *crítica* ha estado presente. Pero es infrecuente encontrar interlocutores que reaccionen, por ejemplo, ante un orador diciéndole: ¿a qué te refieres cuando hablas de crítica?, o ¿qué significado tiene para ti el término crítica?

No está, entre los objetivos de este trabajo, investigar las concepciones del término crítica que sustentan a la metodología del ABP. En cambio, sí es propósito de esta tesis indagar sobre las significaciones de crítica que tienen los docentes cuya práctica de enseñanza está sustentada en dicha metodología.

Es común encontrar abundante literatura sobre *pensamiento crítico* como constituyente de un complejo proceso cognitivo compuesto por habilidades y actitudes, concebido como el pensamiento racional y reflexivo que sabe decidir qué hacer o creer. En este sentido, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo desde la comprensión.

Pero hay otra vertiente de pensamiento crítico, cuyo énfasis está en su potencial transformador, en una praxis con un claro sentido político y emancipatorio, con pretensiones de bregar por un mundo mejor, libre de explotación y dominación, dispuesto a no renunciar a desplazar las fronteras de lo posible y lo pensable.

La enseñanza de la medicina, teniendo en cuenta esta última postura crítica, implicaría que los alumnos logren el análisis y la comprensión de la realidad social, descubriendo y/o desocultando las relaciones de dominio-poder existentes y que impiden el desarrollo de una sociedad más igualitaria y justa, dotada de un bienestar general para todos.

Esta enseñanza implicaría estimular al estudiante a comprometerse con la sociedad y los problemas de la humanidad, por los grupos sociales no hegemónicos, por la diversidad de culturas y géneros, las desigualdades, la explotación del ser humano por el ser humano, la interdependencia en el funcionamiento del sistema-mundo y los problemas de la vida cotidiana. Con esta acepción, la pedagogía crítica, en su práctica educativa, pretende promover el desarrollo de una conciencia crítica en el seno de la sociedad, para que ésta pueda ser transformada.

Las consideraciones que Peter McLaren sostenía, hace más de veinte años atrás, siguen estando vigentes:

Desgraciadamente, la nueva derecha ha naturalizado el término “crítica” mediante su uso repetido e impreciso, eliminando así sus dimensiones política y cultural y su potencialidad analítica, y limitando su significado al de “habilidades de pensamiento”. La enseñanza se ve así reducida a “transmitir” habilidades e informaciones básicas y a santificar los cánones de la tradición cultural dominante. La concepción moral que fundamenta esta perspectiva anima a los estudiantes a triunfar en el mundo de formas sociales existente. La pedagogía crítica, en la acepción utilizada aquí, se refiere a una forma de política cultural dirigida hacia la intensificación y la transformación de la imaginación social. Nuestra misión aquí es la de señalar las implicaciones que dicha conceptualización tiene para la educación.⁶⁴

Como ya hemos mencionado anteriormente, el autor ha sido testigo de reuniones entre docentes –con posturas ideológicas antagónicas y enfoques de enseñanza diferentes– que hablaban de “promover el pensamiento *crítico* en los estudiantes”, y *parecían* estar absolutamente de acuerdo. La palabra crítica –de uso frecuente– se ha naturalizado y suele evocarse de manera acrítica. El autor no recuerda haber presenciado alguna actividad académica en la que se esclarezca el significado dado al término *crítica* o sobre las cualidades que debe tener un docente formado en la crítica o para ser considerado crítico.

Por la importancia del tema, para esta investigación el propósito es descubrir qué significaciones –de lo que es educar *críticamente*– poseen aquellos docentes

⁶⁴ McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós., p. 53.

considerados críticos y que se desempeñan como tutores en la actividad de ABP, en la Universidad Nacional del Sur, de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, en el año 2009.

Teniendo en cuenta las consideraciones de McLaren, citado antes, y las propias sospechas surgidas en relación al término *crítica* o a la expresión pensamiento crítico, la hipótesis que se tuvo en cuenta para este trabajo de investigación es que las significaciones, que tienen los docentes de la carrera de medicina (cuya práctica docente está sustentada en la metodología del ABP), acerca del término *crítica*, están orientadas predominantemente al desarrollo en los estudiantes de habilidades cognitivas superiores, tales como la comprensión, interpretación, deducción, organización, síntesis de la información, argumentación y emisión de juicios, aunque restringidas al nivel de una inteligencia técnica, subordinada al abordaje de problemas operativos. De allí que, al considerar dicha hipótesis, se desprende además la presunción de que las concepciones de pensamiento crítico, que tienen los docentes investigados, no tendrían relación con las concepciones de las corrientes pedagógicas críticas.

El propósito de esta tesis, que emerge como cuestionamiento central de la investigación, es: ¿Qué significaciones de *crítica* tienen los profesores –de la carrera de medicina de la Universidad Nacional del Sur– que ejercen su práctica docente con la metodología del ABP? Este interrogante apunta a expresar el siguiente objetivo general: “Analizar las significaciones del término *crítica* en los discursos y prácticas de docentes –considerados críticos– que se desempeñan, en el primer ciclo de la carrera de medicina, como tutores en la actividad del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas).”

No es infrecuente encontrar un desfase entre lo que los profesores dicen y lo que efectivamente emerge en sus prácticas pedagógicas. Y por supuesto, esta tensión entre discurso y acción no es exclusiva del ámbito educativo. Las condiciones de realización se ven condicionadas por múltiples y variadas contingencias, normas, valores, creencias, tradiciones, rasgos y motivaciones personales, ideologías, reglas institucionales, entre otras. Por consiguiente, nos proponemos en esta tesis de investigación, como objetivo secundario, identificar las incongruencias que pudieran ser detectadas entre el discurso y la práctica de los docentes investigados.

Por otra parte, en perspectiva de las pedagogías críticas, y su énfasis en cuestionar las formas hegemónicas de la sociedad (regidas por un condicionamiento

mercantilista-utilitarista-tecnicista) y cuestionar el rol de la escuela como agente reproductor de las ideologías de dominación que (legitimando prácticas de formación para un sistema económico neoliberal) sostienen la organización de la sociedad, la apuesta de estas pedagogías es transformar el acto educativo desde la humanización, concientización, resistencia y emancipación, desempeñando los agentes pedagógicos un papel crucial para su desarrollo y transformación. Por todo lo que ello implica, nos proponemos llevar a cabo un análisis de las significaciones de *pensamiento crítico* de los docentes bajo estudio, a la luz de las pedagogías críticas.

Capítulo III: Aspectos lógicos-metodológicos de la investigación

En relación a los aspectos lógicos-metodológicos de una investigación, es pertinente tener en cuenta los atinados cuestionamientos a la dicotomía entre lo “cuantitativo” y lo “cualitativo”, por sus mutuas implicaciones, y la arbitrariedad en pretender dar una “exacta” o legítima definición que caracterice a la investigación cualitativa, pues hay tantas y variadas definiciones como autores que se refieren a ellas. Como lo señala Ynoub: “...no hay una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa, ni una única posición o cosmovisión que la sustente”.⁶⁵

Para llevar a cabo este trabajo se realizó una investigación de tipo cualitativa con un abordaje descriptivo–interpretativo. La pretensión de esta investigación no fue meramente describir las significaciones del término crítica, que sostienen los docentes objeto de estudio, sino descifrarlas incorporando las perspectivas de los actores involucrados en su contexto natural, es decir, el espacio pedagógico y la metodología implementada (Aprendizaje Basado en Problemas), considerando múltiples dimensiones de análisis.

Las *unidades de análisis* estuvieron conformadas por docentes, considerados críticos, que se desempeñan como tutores en la actividad de ABP. La consideración de docentes “críticos” está referida a aquellos docentes que promueven el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes, en un ambiente adecuado y propicio para ello. Y la *variable* que constituye el foco central de la investigación es: Significaciones del término crítica.

El marco de referencia para este trabajo de investigación es desde la perspectiva de las pedagogías críticas. Es por ello que, en la última sección del capítulo V, el análisis de los casos estudiados será puesto en consideración bajo dicha perspectiva.

Fueron incluidos en el estudio cuatro docentes, del departamento de Ciencias Médicas de la carrera de medicina de la Universidad Nacional del Sur, que se desempeñan como docentes-tutores de las actividades de ABP (Aprendizaje Basado

⁶⁵ Ynoub, R. (2015). Revisión de algunos fundamentos lógico-metodológicos de la investigación cualitativa. *Perspectivas Epistemológicas*. Vol. 15; N° 16, pp. 12.

en Problemas) en el primer ciclo de enseñanza (correspondiente a los primeros tres años de la carrera).

El proceso de selección de los docentes, considerados críticos, se inició utilizando para ello informantes claves. Y a los docentes –casos en estudio– seleccionados, se les efectuó una entrevista formal semi–estructurada, entrevistas informales y observación no–participante del desempeño en sus actividades tutoriales de ABP.

3.1. Etapas del proceso de selección

El proceso de selección de los docentes se llevó a cabo diferenciándose tres momentos o etapas:

- 1- Una etapa inicial en la que se buscó informantes claves que permitieran identificar a docentes críticos;
- 2- Entrevista semi–estructurada a los docentes seleccionados para el estudio;
- 3- Observación no–participante y entrevistas informales surgidas en la investigación en terreno.

En la primera etapa se inició un proceso de búsqueda de docentes considerados críticos utilizando para ello *informantes claves*: docentes de otras áreas, incluyendo docentes con función jerárquica. De manera complementaria, también se les preguntó a algunos estudiantes avanzados de la carrera (del ciclo superior, correspondiente a los últimos tres años de la carrera). La información fue recabada en repetidas oportunidades (esto ayudó a minimizar el sesgo de selección), y sumada a la coincidencia de opiniones permitió la selección de cuatro docentes que se utilizaron como casos de investigación.

A los docentes seleccionados, considerados *críticos*, y previo a la inclusión definitiva en el estudio, se les preguntó de manera informal si dentro de sus expectativas de enseñanza estaba la de formar a los estudiantes en el pensamiento crítico. Todos respondieron afirmativamente.

En la segunda etapa se les efectuó, a cada uno de los docentes en estudio, una entrevista formal semi-estructurada⁶⁶ (registrada en grabación, y con su consentimiento informado para participar en el estudio⁶⁷), cuyo núcleo central giraba sobre cuál es el concepto que poseen de *crítica*, qué es lo que ellos entienden por *pensamiento crítico* y cómo fomentar pensamiento crítico en los estudiantes.

En la tercera etapa se inició la observación en su contexto natural: se efectuaron observaciones no-participantes de los casos bajo estudio, en las actividades tutoriales de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que fueron llevadas a cabo mediante un seguimiento intensivo de aproximadamente entre dos a tres meses para cada docente.

Para ello se tuvo en cuenta una guía orientadora⁶⁸ con criterios de observación, de acuerdo a los objetivos y marco teórico de la investigación, y teniendo especial cuenta de los aspectos morales, valores, creencias o actitudes que se iban revelando en forma explícita y no explícita, no intencional, en el proceso comunicacional-interactivo entre docente-alumno. En otras palabras, se iba efectuando un registro de las enseñanzas implícitas o subyacentes⁶⁹.

La guía orientadora fue útil sobre todo durante las primeras observaciones. Mientras avanzaba la investigación, el autor intentaba mantenerse tan abierto y alerta como le fuera posible a fin de registrar “todo” lo que iba sucediendo en el aula⁷⁰. Procuraba estar lo más abierto posible a las sutilezas de lo que iba sucediendo en cada clase, estando atento a las propias reacciones de agrado o desagrado de lo que iba percibiendo en las clases tutoriales. Procuraba estar alerta a todo lo observable, a fin de no dejar pasar imprevistos que pudieran ser relevantes.

El número de observaciones para cada caso investigado fue diferente. Se tuvo en cuenta, para su finalización, el criterio de muestreo por saturación⁷¹, que ha permitido de alguna manera sentir que ya no era más necesario continuar con las observaciones del caso estudiado.

Durante esta etapa de observación y seguimiento se fueron haciendo entrevistas informales breves a los cuatro docentes observados, que iban despejando

⁶⁶ Ver Anexo II.

⁶⁷ Ver Anexo I.

⁶⁸ Ver Anexo III.

⁶⁹ Jackson, P. (1994). *La vida en las Aulas*. (3° ed.). Madrid: Morata.

⁷⁰ Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. (1° ed., 2° reimp.). Buenos Aires: Paidós., pp. 251-262.

dudas sobre la interpretación de lo observado en la clase. Resultaron valiosas, y varias de ellas, surgidas de manera espontánea, se fueron logrando en el transcurso de cada actividad, dentro o fuera del aula, a veces en los pasillos o yendo al estacionamiento, algunas antes de cada actividad tutorial, aunque la mayoría de ellas surgieron luego de la actividad presencial con los estudiantes. Siempre estuvo presente la intención de no obstaculizar ni condicionar la dinámica de trabajo.

Con el registro de dichas entrevistas era posible ir explorando sobre los discursos que los docentes sostenían sobre cómo es que promueven el pensamiento crítico en los estudiantes, y contrastarlos con sus propias actitudes y comportamientos explícitos e implícitos en su interacción con los estudiantes.

3.2. Consideraciones teóricas sobre el sistema de matrices de datos. Análisis centrado en los valores.

Es preciso tener en cuenta que todo proceso de investigación implica *traducir* el objeto de investigación a un sistema de matrices de datos, y de allí a la unidad de un modelo que reproduzca el comportamiento del objeto real. La traducción implica un procedimiento en el que el investigador re-describe el objeto de interés desde su propia experiencia mediante modelos (proceso que ocurre consciente o inconscientemente), y luego los traduce a pautas de observación y enunciados teóricos. Si la interpretación que haga el investigador “se corresponde con los hechos”, las operaciones formales que realice deberán tener un correlato en el sistema real. En este proceso (de abordaje dialéctico), las matrices de datos cumplen una función de *cartografiado* entre las descripciones de los hechos y los sistemas formales (inherentes a las teorías. Lo tautológico). Es decir, a través de las matrices de datos, los sistemas formales pueden aplicarse a los fenómenos observables del mundo real.

En su relación a los esquemas de investigación, es preciso considerar que cualquier trabajo científico es procesual, en el que pasa por distintas secuencias o fases (en sentido embriológico). En un lenguaje metafórico, es posible hablar de “edades” del proceso de investigación: una edad exploratoria; descriptiva; de

⁷¹ Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*. Vol. 17 (3), pp. 613-619.

contrastación de hipótesis; de formalización y modelización matemática; y de sistematización teórica. Proceso concebido como un desarrollo desigual y combinado de las distintas edades del proceso, en el que predomina alguna en particular en cada momento de su historia. En ello: *construir* matrices de datos, en una fase en el que el investigador procura familiarizarse lo más que pueda con la naturaleza de su investigación, en el que se dan los primeros pasos de modelización, implica que el esquema de exploración tiene como función la identificación o creación de un sistema de matrices de datos para el objeto de estudio de interés; *llenar* matrices de datos, acotando el campo de búsqueda y eligiendo el conjunto de descriptores o aspectos relevantes sobre los que se efectuará la descripción, implica en un esquema descriptivo la función de producir información, que será el contenido de las matrices de datos; *procesar* matrices de datos, en un esquema de contrastación de hipótesis causales, en la que se eligen variables independientes (o causales) y variables dependientes (o causadas), implica el proceso de analizar matrices de datos; e *interpretar* matrices de datos, en un esquema expositivo o de sistematización teórica, en un esfuerzo de llevar a cabo una síntesis de conjunto de lo que se ha logrado en la investigación, en la que hay una tarea de sistematización de las regularidades establecidas de cada matriz, en un procedimiento de integración al sistema de matrices de datos de la investigación global.

Cuando un investigador planifica un trabajo de investigación, debe tener previsto cómo recolectar la información y cómo procesarla. Aquí es donde es posible encontrarse con la dificultad de no contar con variables ya definidas, es decir variables que ya poseen sus sistemas de clasificación, sus escalas de medición y sus valores correspondientes. En estos casos, es necesario construir la variable que está en juego.

Se la podría considerar aquí como una proto-variable, una variable que está “en pañales”. En este proceso, la construcción de la variable lleva a pensar en los instrumentos que se construirán o utilizarán. Es una etapa exploratoria en que se obtendrán datos en bruto, y se debe pensar en construir algún sistema categorial que agrupe todas las dimensiones que están en juego. Pero el enfoque primordial aquí es la manipulación de los valores en un trabajo de construcción de categorías (agrupamiento de valores), mediante la elaboración de algún sistema de codificación, que implica un proceso en el que sólo se interesa por darle una ubicación determinada a cada valor en códigos previamente elaborados. Es de un interés

meramente instrumental o práctico, sin preocupación aquí por lo sustancial, por el comportamiento del objeto de estudio.

Por lo explicado se advierte que hablar de codificación es hacer alusión al *análisis centrado en los valores*, pues la codificación es un proceso en el que los datos *en bruto* son transformados a *códigos* acorde a la perspectiva de análisis (focal) que tiene el investigador. Y cada código se comporta como una unidad de análisis de nivel subunitario. Es decir, la codificación implica el proceso en donde el material – en bruto– se fragmenta (hay un “tratamiento del material”) y se procede a identificar las unidades de análisis, en el nivel operado.

Antes de seguir avanzando, y teniendo en cuenta todo lo anterior dicho (en términos de Samaja⁷²), es bueno recordar aquí que una *matriz de datos* constituye la estructura invariante (cuatripartita) de todo dato científico: unidad de análisis (UA), variables (V), valores (R) e indicadores (I). Y que todo objeto de investigación se comporta como un sistema *jerárquico* de matrices de datos, compuesto por subsistemas y a su vez incluido en sistemas mayores (de los cuales son subsistemas).

¿Por qué jerárquico? Hablar de estructura jerárquica de todo objeto (o ente) es partir de la idea de considerarlo como un sistema. Cualquier tipo de unidad de análisis (objeto u ente) siempre está inserto en una totalidad mayor y a su vez tener partes o subtotalidades. Cada objeto o ente, a su turno está en una entidad más amplia, que es su contexto, el cual también es una unidad de análisis. Todo objeto tiene una significancia en relación a su contexto, es decir, todo objeto es lo que es, en un contexto dado. Nada es sin contexto. Al cambiar el contexto, cambia la interpretación que se hace del objeto. Toda interpretación es referida a un contexto. Todo fenómeno está inserto en una totalidad mayor y a la vez es una totalidad de partes o subtotalidades. Bajo esta perspectiva, toda realidad puede ser vista como una estructura jerárquica de seres, algunos de los cuales están supraordinados y otros están subordinados. Dicho de otro modo: cada ente, individuo u objeto es considerado un sistema (una entidad compleja), que posee una estructura dialéctica interna: sistema-subsistema-suprasistema, comportándose como la figura rusa de *una caja-dentro de otra caja*. La jerarquía es evidenciable cuando se concibe a todo sistema como compuesto de subsistemas relacionados entre sí, y en el que cada uno es jerárquico, dentro de la estructura, del que le sigue a continuación. Vale decir,

⁷² Samaja, J. (2005). *Epistemología y Metodología*. (3ª ed., 6ª reimp.). Buenos Aires: Eudeba Editorial., pp. 166-173.

cada subsistema es a su vez sistema del subsistema de nivel inferior, y así hasta llegar al nivel más bajo del subsistema elemental. De esto se desprende que siempre habrá un subsistema de nivel inferior, resultando arbitraria la adopción de subsistemas como elementales, dependiendo de los fines de la investigación.

En la estructura cuatripartita de la matriz de datos, la jerarquía es posible advertirse en una representación espacial⁷³:

R	V	UA
I =	D --- P	

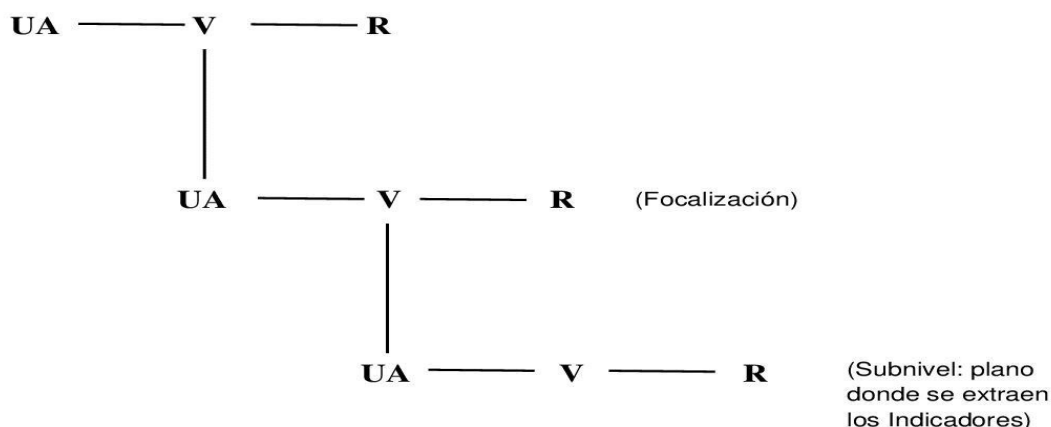
Debajo del Valor (R), figura el indicador (I), que está en relación de igualdad con la dimensión observable (D) y el procedimiento (P). Es posible apreciarse, al incluir el indicador en la estructura del dato, una relación de subordinación entre la dimensión y la variable.

Cada unidad de análisis (UA) tiene implicado variables de contexto, que son supraunidades de análisis, y a su vez cada unidad de análisis presenta variables que son subunidades de análisis. Dichas subunidades son variables del nivel superior. Dicho de otra manera: las UA de nivel superior se comportan como contextos de los niveles inferiores; las UA del nivel inferior se comportan como variables del nivel superior; y las variables (V) de nivel inferior pueden comportarse como dimensiones para construir indicadores para conocer el valor (R) de las variables de nivel superior. Todos los indicadores proceden de la evaluación de la variable de nivel inferior.

Una variable contextual, a su turno es una UA (de un nivel mayor de integración y que posee sus propias variables); y a la inversa, a partir de la evaluación de las variables del nivel inferior se otorga valores a la variable del nivel focal. De esto es posible determinar una ley general del método: todos los indicadores proceden de la evaluación de las variables del nivel inferior, es decir que

⁷³ Diagrama extraído de: Samaja, J. (2005). *Epistemología y Metodología*. (3ª ed., 6ª reimp.). Buenos Aires: Eudeba Editorial., p. 162.

todos los indicadores remiten a variables de nivel inferior. Las variables de nivel inferior devienen en indicadores de las variables de nivel superior. Y es importante advertir que el valor del indicador no es lo mismo que el valor de la variable, sino que es una premisa para inferir el valor de la variable. El diagrama que se muestra a continuación ilustra a grandes rasgos las relaciones jerárquicas que tendría un sistema elemental de matrices de datos⁷⁴:



Se desprende, de todo lo anterior dicho, que lo que es variable en un nivel es unidad de análisis en otro nivel. En otras palabras, de ser un atributo pasa a ser un sujeto; de ser una propiedad pasa a ser una cosa; de ser un efecto pasa a ser una causa; de ser un significado pasa a ser un significante. De allí que se comporta como una dialéctica de matrices de datos.

En resumen, toda investigación determina, como mínimo, un sistema de tres matrices de datos. Es decir: una matriz de datos de nivel unitario, una matriz de nivel supraunitario y una matriz de nivel subunitario. La matriz de datos del nivel unitario (podemos considerarla como de anclaje, central o focal) tiene, como mínimo, una matriz de nivel inferior o subunitaria (constituida por los componentes o *partes* de las unidades de análisis del nivel de anclaje), y una matriz de nivel superior o supraunitaria (constituida por los *contextos* de las unidades de análisis del nivel unitario (anclaje o focal)).

Y en su comportamiento dialéctico, para el investigador, en todo momento y de manera transitoria, hay una matriz focal (central) que para su llenado debe tener

⁷⁴ Samaja, J. (2005). *Epistemología y Metodología*. (3ª ed., 6ª reimp.). Buenos Aires: Eudeba Editorial., p. 168.

resueltas previamente las matrices *periféricas* (por ejemplo, las de nivel supraordinado y subordinado). Si las matrices periféricas no están resueltas, cada una de ellas pasa a ser focalizada para su resolución (de ser periférica pasa a ser –temporariamente– focal). Lo que sucede entonces, es que los elementos de la anterior matriz focal ahora aparecen en otras posiciones de la estructura de los datos, cumpliendo, por ende, otras funciones.

3.3. Sistema de matrices de datos. Análisis centrado en los valores. Consideraciones prácticas. Construcción de variables.

Teniendo en cuenta las consideraciones teóricas desarrolladas en la sección anterior, puede verse que para este trabajo de investigación, la dificultad inicial, con la que se hallaba el autor, era la de cómo obtener los valores de la variable. Es decir, se encontraba en esta situación:

Unidad de análisis	Variable	Valores
Caso (Docente de medicina)	Significaciones del término <i>crítica</i>	¿?

Obviamente que al no contar con una variable conocida, es decir ya construida y definida, que ya tuviera algún sistema clasificatorio, con valores conocidos, ya establecidos, etcétera, era necesario dedicar el esfuerzo para construir la nueva y compleja variable: *Significaciones del término crítica*.

A partir de allí, y teniendo en cuenta el sistema de matrices de datos, el foco de atención fue puesto en un nivel inferior, desatendiéndose de la unidad de análisis del nivel focal (cada caso-docente de medicina) para poner la atención en la construcción de la variable, con sus valores e indicadores (etapa exploratoria).

Para la construcción de la variable fue necesario poner el foco en el *análisis centrado en los valores*, es decir en la construcción de la matriz de datos del nivel subordinado (-1), gracias al material en bruto obtenido del trabajo de campo. Dicha matriz de datos (del nivel subordinado) se convirtió en una nueva y transitoria focalización. Y operando así en niveles subunitarios, poder sintetizar dimensiones –o subvariables– para obtener el valor de las variables complejas.

La tarea en esta etapa inicial consistió en una recolección de los datos en bruto, llevada a cabo desde el mismo momento en que transcurrían las observaciones. Con la información se procedió a preparar el material de cada caso-docente, descomponiéndolo, dividiéndolo y reagrupándolo. En otras palabras, se efectuó una ordenación y codificación de los datos. La finalidad era la de encontrar regularidades (buscando patrones) y diferencias-discrepancias.

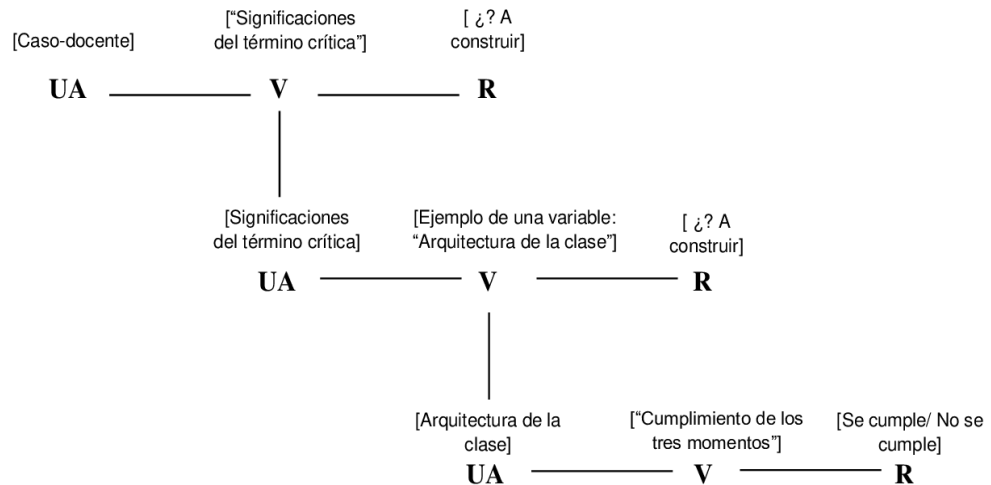
Durante esta etapa exploratoria se tuvo en cuenta, además, aquellas incongruencias o tensiones detectadas entre el discurso (analizado en las entrevistas) y la práctica docente (en su actividad de tutor de ABP). Philip Jackson hace una distinción entre lo planificado por el docente y lo que realmente sucede en la interacción misma con los estudiantes.⁷⁵

Este análisis centrado en los valores (mediante los datos recogidos) permitió llevar a cabo la construcción de categorías (o variables) a partir del material de campo tratado, extraído de las entrevistas formales, entrevistas o comentarios informales y del registro llevado a cabo durante la actividad pedagógica de cada docente en investigación. Durante el procedimiento de codificación, a medida que maduraba la investigación, iban emergiendo interpretaciones que catalizaban la construcción de las categorías.

Teniendo en cuenta el sistema de matrices de datos, ya explicitado antes, la variable *Significaciones del término crítica* se transformó en unidad de análisis y se construyeron seis variables: *Arquitectura de la clase*; *Relaciones sociales en el ABP*; *Perspectiva de enseñanza del docente*; *Reflexión evaluativa sobre la práctica*; *Aspectos morales*; *Tensión discursivo-práctica*. Y para la obtención de los valores de estas variables, con foco aún en un nivel inferior, éstas a su vez se transformaron –transitoriamente– en unidades de análisis, para la construcción de sus respectivas variables, valores e indicadores.

Con un ejemplo ilustrativo, mediante el esquema que se ofrece a continuación, puede verse cómo fue el proceso investigativo:

⁷⁵ Jackson, P. (1999). *Enseñanzas Implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.



Desde los niveles inferiores (ya construidas las variables con sus valores e indicadores, operando así en diferentes niveles de focalización), fue posible ir subiendo de nivel para ir operando en las matrices de datos de niveles superiores.⁷⁶

Y ya resuelto el sistema de matrices de datos, posteriormente fue posible investigar las diferencias entre los cuatro casos –docentes de medicina– investigados (unidades de análisis) en lo que respecta a la variable *Significaciones del término crítica* con sus respectivos valores. En palabras de Ynoub⁷⁷:

El proceso de investigación avanza desde la teoría hacia la operacionalización, es decir, hacia la construcción y obtención de los datos. Pero una vez obtenidos los datos, se retorna a la teoría: analizar los datos es examinarlos desde la perspectiva de las hipótesis y los marcos de referencia conceptual de la investigación.

3.4. Sobre las variables. Definiciones.

Como puede verse en el esquema ilustrativo anterior, conocer las “Significaciones del término crítica” de los casos (docentes bajo estudio) implicaba obviamente saber

⁷⁶ Puede verse en la sección 3.5. los esquemas de las tres matrices de datos. Puede observarse cómo fue el proceso obtenido de las matrices de datos, desde la matriz de datos del nivel subunitario a las matrices de datos de los niveles superiores.

qué es lo que se debía observar. Para ello, teniendo en cuenta el problema de investigación y la formulación de hipótesis, se fueron construyendo las variables –de nivel inferior–. Durante el proceso de investigación, las variables quedaron definidas así:

- **Arquitectura de la clase:** aquí se ha tomado en cuenta las rutinas que se desarrollan en cada actividad de ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), en donde se advierte la forma en que trabajan los estudiantes, qué iniciativas tienen, ritmo y tiempos transcurridos y destinados de cada tarea educativa; el comportamiento del tutor como mero facilitador en el cumplimiento de lo pautado o en el ejercicio de un rol más activo dirigiendo el desarrollo de la clase. El concepto fue tomado de González Sanmamed en referencia a *las secuencias de actividades que se desarrollan durante la clase, como rutinas más o menos estables, que persiguen la enseñanza y el aprendizaje de un contenido y permiten percibir el esquema didáctico asumido.*⁷⁸

*Una aclaración al considerar esta variable: si bien cada docente establece la forma de trabajar y las rutinas que se llevan a cabo, como dijimos antes (en la sección Sobre el método de enseñanza: Aprendizaje Basado en Problemas), existe un formato preestablecido de cómo debe conducirse cada sesión tutorial de ABP. En dicho formato se deben tener en cuenta los tres momentos esenciales del ABP ya mencionados.

- **Relaciones Sociales en el ABP:** está referido a los intercambios y vínculos que el docente establece con los estudiantes, atendiendo a los modos en que participan, sus hábitos de conductas y emociones, qué capacidad de iniciativa se les reconocen, potencialidades descubiertas, cómo se genera la *democratización* de la actividad, en la que predominen las relaciones horizontales, con ambiente propicio para trabajar y expresarse libremente. El clima psicosocial que se establece en el aula, atendiendo a las formas de comunicación –verbales y paraverbales–, las complicidades, los acuerdos

⁷⁷ Ynoub, R. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación*. (1^{ra} ed.). Buenos Aires: Cengage Learning Argentina, p. 119.

intersubjetivos, escucha y respeto mutuo entre los estudiantes y con el docente, manejo de situaciones imprevistas, expectativas que el docente se forma sobre cada uno de los estudiantes, que pudieran condicionar la dinámica de las clases.

- ***Perspectiva de Enseñanza del Docente***: se refiere a las creencias, conocimientos, visiones o posturas personales e intenciones educativas que el docente tiene y manifiesta, en relación a los diversos contenidos temáticos y extra-temáticos y cómo los estudiantes pueden aprender de ellos. Bajo esta variable se contemplan: la *cooperación* en el aula, ya que es un modelo de enseñanza-aprendizaje eficaz y representa la forma de convivencia democrática escolar más adecuada para la socialización y construcción de relaciones⁷⁹; el rescate de los saberes previos del estudiante; la promoción de autonomía y el hábito inquisitivo en el estímulo a la generación de preguntas; el tratamiento de los problemas de salud bajo una mirada multidimensional; y la detección explícita de las relaciones de poder (opresor/oprimido) que surgieran del abordaje de los problemas tratados en cada actividad.
- ***Reflexión Evaluativa sobre la Práctica***: esta variable es construida valorando uno de los momentos esenciales de la actividad de ABP, teniendo en cuenta aquí la seriedad o no en cómo se desarrolla esta actividad en particular. Alude a la generación de un espacio de reflexión y autocrítica en cada estudiante sobre su propio desempeño; la manera en que el docente realiza una reflexión explícita del desempeño de cada uno de los estudiantes, al final de cada actividad; y una auto-reflexión, vale decir, una reflexión personal (explícita) como autocrítica ante los estudiantes mismos, sobre su propio desempeño. Este momento, de reflexión crítica sobre la práctica, es esencial en la formación permanente de los docentes. “Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima⁸⁰”.

⁷⁸ Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens., pp. 94-95.

⁷⁹ Guarro Pallás, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada. Vol. 9, (1), pp. 25-27.

- **Aspectos Morales:** relacionado a aquellos valores y actitudes que el docente refleja o transmite tanto explícita como implícitamente a los estudiantes, a través de los contenidos curriculares o extracurriculares y emanados de su propia conducta. Bajo esta variable se tiene en cuenta la dinámica de la expresividad, en otras palabras, las expresiones faciales/corporales –con sus eventuales ambigüedades–, los hábitos, cualidades o virtudes que salen a la superficie en el comportamiento del docente y se revelan en sus actos y en sus modos.⁸¹
- **Tensión Discursivo-Práctica:** esta categoría tiene en cuenta la congruencia o no entre lo manifestado en la entrevista formal, los comentarios informales (rescatados antes y/o después de cada actividad tutorial) y la información obtenida de las observaciones de la práctica docente del caso en investigación durante el desarrollo de la actividad tutorial.

A medida que iba madurando la investigación, teniendo en cuenta lo ya explicitado en las secciones previas, gracias a la construcción de la matriz de datos de los niveles inferiores, fue posible la construcción de la matriz de datos (de nivel superior). En otras palabras, fue posible la construcción de los *valores* para la *variable* “Significaciones del término crítica”. Estos son:

- **Afín al desarrollo de habilidades cognitivas superiores:** la intención educativa del docente es predominantemente estimular al estudiante a que desarrolle destrezas cognitivas y comunicacionales, que aprenda a formular y formularse preguntas, a generar hipótesis, que aprenda habilidades de lectura y evaluación crítica de lo que se presenta como evidencia científica, a establecer prioridades y desarrollarlas, capacidad analítica y de razonamiento, que aprendan a desarrollar metas que puedan cumplir, que evalúen sus destrezas educacionales reconociendo puntos fuertes y débiles, que aprendan el valor del respeto, cordialidad y sentido ético en la vida de relación.

⁸⁰ Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores, p. 40.

⁸¹ La selección y construcción de esta variable estuvo inspirada en: Jackson, P., Boostrom, R., Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.

- ***Afín al liberador clásico***: el concepto y el nombre de esta variable fue tomado de Fenstermacher y Soltis⁸². Fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicacionales está implícito aquí. Sin embargo, la intencionalidad educativa del docente va más allá. Como mencionan los autores, la manera de ser del docente es esencial. Hay una preocupación en inculcar creatividad, en liberar la mente de los estudiantes de los dogmas, las convenciones y los estereotipos. Partiendo de la base de educar con el ejemplo, el docente se preocupa, además de promover pensadores racionales, curiosos e inquisitivos, críticos y reflexivos, de inculcar virtudes morales como la honestidad, la integridad, la disposición imparcial, el trato justo. Estas virtudes, para el docente, son consideradas parte del contenido, una parte vital de la enseñanza.
- ***Afín a las pedagogías críticas***: en esta variable las características del liberador clásico están implícitas, pero la intención educativa del docente todavía va más lejos. Se trata de estimular en los estudiantes el análisis y la comprensión de la realidad social, abordando los problemas de salud-enfermedad-atención con una mirada multidimensional y crítica, teniendo siempre presente la pregunta ¿quién se beneficia/quien se perjudica?, descubriendo y/o desocultando las relaciones de poder y dominación existentes y que impiden el desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria, en definitiva, una sociedad saludable. Una tarea central del docente es ayudar al estudiante a descubrir hasta qué punto su vida está construida por influencias como las normas, las tradiciones, las reglas y los valores de la clase dominante de la sociedad. Es decir, teniendo en cuenta el proceso de *concientización*⁸³ (en términos de Freire), asistiendo a los estudiantes a que comprendan cómo la sociedad los condiciona y los modela, en un proceso de permanente liberación. Fomentar en ellos la aptitud de apartarse de una aceptación acrítica del estado de cosas y percibir el mundo de manera crítica, incluso en medio de fuerzas generales, sutiles y poderosas que tienden a deformar y oprimir. El docente, bajo esta perspectiva, es consciente de que la

⁸² Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu., pp. 79-96.

educación es un acto político, siendo su intencionalidad educativa la de estimular el análisis de los problemas de salud considerando las relaciones de poder (explotador/explotado) que subyacen, con reflexiones sobre las posibles soluciones.

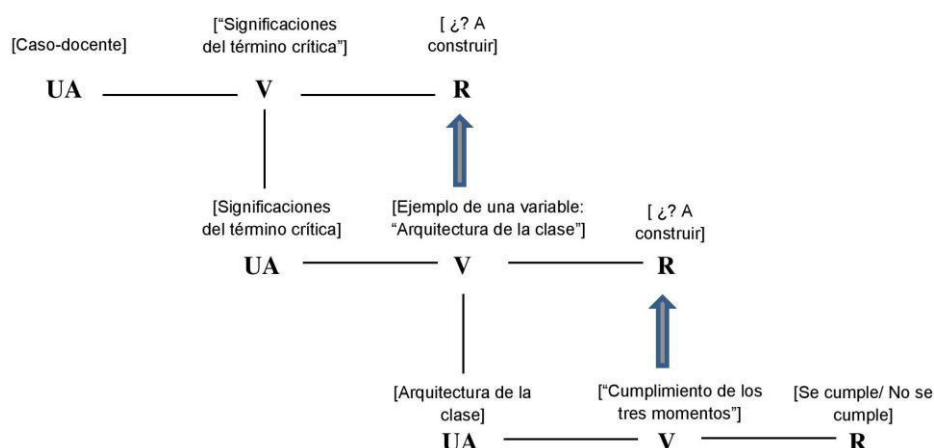
3.5. Sistema de matrices de datos. Construcción de matrices de datos en sus diferentes niveles: subunitario, unitario y supraunitario.

Aquí puede observarse cómo fue construyéndose el sistema de matrices de datos, habiendo puesto el foco inicial en el *análisis centrado en los valores*, es decir en la construcción de la matriz de datos del nivel subordinado (-1). Una vez resuelta esta matriz de datos (del nivel subordinado), la focalización fue puesta en niveles superiores.

En cada matriz de datos podrá observarse –en la última columna– los indicadores construidos. Fue muy importante la construcción de indicadores (o definiciones operacionales) que resultaran válidos, procurando implementar procedimientos claros y precisos, que garantizaran la medición de lo que se pretendía medir. Estos indicadores fueron la condición *sine qua non* para conocer los valores, en la evaluación (medición) de las variables.

Aquí puede resultar útil volver a revisar el esquema, que se ilustra a continuación, en donde se observa que: las *unidades de análisis* del nivel inferior pueden funcionar comportándose como *variables* del nivel superior; y que las *variables* del nivel inferior pueden funcionar como dimensiones (o subvariables) para la construcción de *indicadores* que nos permitan conocer el *valor* de la variable del nivel superior (para este último, ver en el esquema la flecha rellena):

⁸³ Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.



Matriz de Datos del Nivel Subunitario

UNIDAD DE ANÁLISIS	VARIABLES	VALORES	INDICADORES
<i>Arquitectura de la clase</i>	Cumplimiento de los tres momentos del ABP	Se cumple; No se cumple	Dimensión observable: a) si hay presencia de los tres momentos y se cumplen sus finalidades. Procedimiento operativo: Frecuencia de veces en que hay cumplimiento. Si ocurre a) > 80% de las veces = Se cumple. Dispositivos materiales: registro guía de observación de las clases.
	Rol del tutor	Facilitador (escasa intervención); Directivo (excesiva intervención)	Dimensiones observables: a) intervención escasa del tutor (los estudiantes trabajan prácticamente solos). b) excesiva intervención. Procedimientos: si ocurre a) = Facilitador. Si sucede b) = Directivo. Dispositivos materiales: registro de la cantidad de veces que interviene el tutor en las clases.

<i>Relaciones sociales en el ABP</i>	Humor en el aula	Agradable y alegre; Tensión	Dimensiones observables: Presencia de alegría y clima de trabajo ameno y espontáneo; o presencia de clima de tensión en el aula. Procedimientos: cantidad de clases cuyo humor predominante es de alegría (> 80%) versus de tensión. Dispositivos materiales: <i>observación en la clase.</i>
	Democratización de la actividad tutorial	Presente; Escasa	Dimensiones observables: Creación de comodidad, confianza y trabajo en equipo, sin depender del tutor. Trato horizontal entre tutor y estudiantes, sin inhibiciones. Procedimientos: predomina vínculos de: amabilidad, respeto, confianza = Presente. Si hay predominio de tensión, dependencia del tutor, miedo de hablar = Escasa. Predominio (> 80%) Dispositivos materiales: <i>Registro de observaciones de las clases.</i>
	Expresión libre/espontaneidad	Presente; Escasa	Dimensiones observables: Hablar libremente, sin inhibición. Procedimientos: frecuencia de expresión libre en el aula. Si predomina en las clases = Presente Predominio (> 80%) Dispositivos materiales: <i>Observación de la clase</i>
	Atención de imprevistos	Se considera; No se considera	Dimensiones observables: se abordan en la clase problemas o conflictos extra-contenidos curriculares Procedimientos: número de veces en que se atiende imprevistos versus no se atiende. Si el cociente es > 1 = Se considera; Si es < 1 = No se considera. Dispositivos materiales: <i>observación del tutor frente a</i>

			<i>imprevistos surgidos en la clase.</i>
<i>Perspectiva de enseñanza del docente</i>	Autonomía en los estudiantes	Genera; No genera	Dimensiones observables: los estudiantes tienden a trabajar solos, sin depender de la información pasiva del tutor. Procedimientos: frecuencia de veces en que se observa. Si se observa más del 80 % de las veces = genera. Dispositivos materiales: registro de observación de cada clase.
	Cooperación	Promueve; No promueve	Dimensiones observables: a) si se trabaja en relación de interdependencia grupal, si se necesitan unos de otros. b) Si se desalienta la competitividad. Procedimientos: Frecuencia de veces y de clases en que ocurre a); frecuencia de veces y de clases en que sucede b). Si a) y b) suceden > 80%: SI; si es < 80%: NO. Si ambos (a y b) son SI = Promueve. Si uno de ellos o ambos (a y b) son: NO = No promueve Dispositivos materiales: registro de frecuencias de a) y de b) observadas.
	Saberes previos	Los considera; No los considera	Dimensiones observables: se consideran y promueven los saberes previos. Procedimientos: cantidad de situaciones en que surgen y se tienen en cuenta versus cuando no se tienen en cuenta. Predominio de situaciones (> 80%) en que sí los tienen en cuenta = los considera. Dispositivos materiales: registro del número de situaciones en que se los tiene en cuenta o no.
	Importancia de las preguntas	De gran valor;	Dimensiones observables: a) se enfatiza la importancia de las

		Escaso valor	<p>preguntas.</p> <p>b) se enfatiza la importancia de las respuestas.</p> <p>Procedimientos: Frecuencia de veces y de clases en que ocurre a); frecuencia de veces y de clases en que sucede b).</p> <p>Si predomina a) sobre b) más de 80% de las veces = De gran valor.</p> <p>Si predomina b) sobre a) más de 80% de las veces = Escaso valor.</p> <p>Dispositivos materiales: registro de frecuencias de a) y de b) observadas.</p>
	Mirada multidimensional de los problemas	<p>Presente;</p> <p>Ausente</p>	<p>Dimensiones observables: se elaboran hipótesis e ideas creativas en el abordaje de los problemas de manera integral</p> <p>Procedimientos: frecuencia de situaciones en las que se tienen en cuenta. Si predominan (>80%)= presente.</p> <p>Dispositivos materiales: registro de observaciones de cada clase.</p>
	Relaciones de poder/aspectos socioeconómicos y políticos en los problemas de salud	<p>Se tienen en cuenta;</p> <p>Ausente</p>	<p>Dimensiones observables: se abordan los problemas explicitándose las relaciones de poder (opresor/oprimido)</p> <p>Procedimientos: número de clases en las que se abordan las relaciones de poder.</p> <p>Si están presentes (>30%) = Se tienen en cuenta.</p> <p>Dispositivos materiales: registro de observaciones de cada clase.</p>
<i>Reflexión evaluativa sobre la práctica</i>	Actitud del docente sobre el <i>feedback</i>	<p>Le da importancia;</p> <p>No le interesa</p>	<p>Dimensiones observables: si el docente se toma en serio las devoluciones. Si demuestra que las reflexiones que se hacen son valiosas.</p> <p>Procedimientos: frecuencia de situaciones en las que demuestra seriedad e importancia. Si hay predominio</p>

			(>80%) = Le da importancia. Dispositivos materiales: <i>registro de observaciones de la actividad en clase.</i>
Predisposición a las críticas	Las tiene en cuenta; Se defiende/no las considera		Dimensiones observables: a) el docente toma en cuenta las críticas que se le hacen. b) tiene posturas defensivas o no las considera. Procedimientos: frecuencia de veces en que ocurre a) versus b). Si predomina a) más de 80% de las veces = Las tiene en cuenta. Si predomina b) más de 80% de las veces = Se defiende/no las considera. Dispositivos materiales: <i>registro de observaciones de la actividad en clase.</i>
Hace autocrítica	Presente; Ausente		Dimensiones observables: si el docente hace autocrítica o no. Procedimientos: frecuencia de veces en que hace autocrítica en la actividad. Si predomina (> 80%) = Presente. Dispositivos materiales: <i>registro de observaciones de la actividad en clase.</i>
Interés predominante en la devolución	Sobre valores, conductas y actitudes; Sobre habilidades cognitivas		Dimensiones observables: a) las devoluciones se hacen sobre los valores, conductas y actitudes. b) las devoluciones se hacen sobre las habilidades cognitivas. Procedimientos: frecuencia de veces en que ocurre a) versus frecuencia de veces en que ocurre b). Si predomina a) más de 80% de las veces = Sobre valores, conductas y actitudes. Si predomina b) más de 80% de las veces = Sobre habilidades cognitivas.

			Dispositivos materiales: registro en planilla del interés predominante en cada actividad.
Aspectos morales	Puntualidad	Es importante; No se cumple	Dimensiones observables: Las clases comienzan a horario. Procedimientos: observación del cumplimiento de horario en las clases. Si se cumple más 80% de las veces = Es importante. Dispositivos materiales: registro en planilla del cumplimiento de horario.
	Enseñanza implícita	Confianza y respeto mutuo; Temor	Dimensiones observables: a) los vínculos son de amabilidad, respeto y confianza. b) hay miedo a hablar o a la desaprobación del tutor. Procedimientos: frecuencia de veces en que ocurre a) versus frecuencia de veces en que ocurre b). Si predomina a) más de 80% de las veces = Confianza y respeto. Si predomina b) más de 80% de las veces = Temor. Dispositivos materiales: registro de observaciones en las clases tutoriales.
	Escucha activa y empatía	Presente; Deficiente	Dimensiones observables: promueve en los estudiantes, y con su ejemplo, que haya interés en escuchar y ponerse en el lugar del otro. Procedimientos: frecuencia de situaciones en las que se observa. Si sucede más de 80% de las clases = Presente. Dispositivos materiales: registro de observaciones de las clases.
	Motivación y autoconfianza en los estudiantes	Generalmente promueve,	Dimensiones observables: promueve autoconfianza en los estudiantes, y los motiva a que hablen libremente. Interviene para que no se desanimen. Procedimientos: frecuencia de

		<p>Algunas veces;</p> <p>Rara vez promueve</p>	<p>situaciones en las que se observa de las clases.</p> <p>Ocurre más de 70% de las clases = Promueve. Entre un 20 y 70% de las clases = Pocas veces. Ocurre menos de 20% de las clases = Rara vez promueve.</p> <p>Dispositivos materiales: registro de la guía de las observaciones de las clases.</p>
<p><i>Tensión discursivo-práctica</i></p>	<p>Incongruencias</p>	<p>Muchas;</p> <p>Pocas;</p> <p>Ausencia</p>	<p>Dimensiones observables: incongruencias entre su discurso y su práctica docente; entre lo que dice y lo que demuestra.</p> <p>Procedimientos: número promedio de incongruencias detectadas en las clases.</p> <p>Más de cuatro = Muchas. De una a cuatro = Pocas. Sin detección = Ausencia.</p> <p>Dispositivos materiales: registro de observaciones de las incongruencias detectadas.</p>

Matriz de Datos del Nivel Unitario

UNIDAD DE ANÁLISIS	VARIABLES	VALORES	INDICADORES
<i>Significaciones del término crítica</i>	<i>Arquitectura de la clase</i>	Favorecedora No favorecedora	Dimensiones observables: a) si se cumplen los tres momentos; b) si el rol del tutor es facilitador. Procedimientos: Si ambos ocurren (a y b) = Favorecedora; si uno o ninguno de los dos ocurren = No favorecedora. Dispositivos materiales: registro de observación del cumplimiento de los tres momentos y del rol favorecedor o no del tutor.
	<i>Relaciones sociales en el ABP</i>	Horizontalidad Autoridad/poder	Dimensiones observables: a) si el humor es agradable y alegre; b) si la democratización de la actividad está presente; c) si hay presencia de expresión libre/espontaneidad; d) si se considera la atención de imprevistos. Procedimientos: Si ocurren los cuatro (a, b, c, d) = Horizontalidad. Si no ocurren los cuatro = Autoridad/poder. Dispositivos materiales: registro del humor en el aula; democratización de la actividad; expresión libre/espontaneidad; atención de imprevistos en la clase.
	<i>Perspectiva de enseñanza del docente</i>	Emancipador Reflexivo e inquisitivo Competente	Dimensiones observables: a) genera autonomía en los estudiantes; b) promueve cooperación; c) si considera los saberes previos; d) si la importancia de las preguntas es de gran valor; e) si una mirada multidimensional de los problemas está presente; f) si se tienen en cuenta las relaciones de poder y aspectos socioeconómicos y políticos en los problemas de salud.

		<p>Procedimientos: Si ocurren las seis (a, b, c, d, e y f) = Emancipador.</p> <p>Si ocurren las 4 o 5 primeras (a, b, c, d, e) = Reflexivo/inquisitivo.</p> <p>Si ocurren ≤ 3 dimensiones = Competente.</p> <p>Dispositivos materiales: registro de observación de las seis dimensiones.</p>
<i>Reflexión evaluativa sobre la práctica</i>	<p>Seriedad. Tendencia a valores, conductas y actitudes</p> <p>Seriedad. Tendencia a las habilidades cognitivas</p> <p>Poco interés/poca seriedad</p>	<p>Dimensiones observables: a) si el docente le da importancia al <i>feedback</i>; b) si está predispuesto a las críticas y las tiene en cuenta; c) si hace autocrítica; d) si en el <i>feedback</i> hay interés predominante en valores, conductas y actitudes.</p> <p>Procedimientos: Si ocurren los cuatro (a, b, c y d) = Seriedad. Tendencia a valores, conductas y actitudes.</p> <p>Si ocurren los tres primeros (a, b y c) = Seriedad. Tendencia a las habilidades cognitivas.</p> <p>Si ocurren < 2 = Poco interés/poca seriedad.</p> <p>Dispositivos materiales: registro de observación de las cuatro dimensiones.</p>
<i>Aspectos morales</i>	<p>Relevantes</p> <p>No son tenidos en cuenta</p>	<p>Dimensiones observables: a) si es importante la puntualidad; b) si la enseñanza implícita transmitida es de confianza y respeto mutuo; c) si la escucha activa y empatía está presente; d) si la motivación y autoconfianza en los estudiantes generalmente se promueve.</p> <p>Procedimientos: Si ocurren al menos 3 de las dimensiones = Relevantes.</p> <p>Si ocurren 2 o menos = No son tenidos en cuenta.</p>

			Dispositivos materiales: <i>registro de observación de las cuatro dimensiones.</i>
	<i>Tensión discursivo-práctica</i>	Ausente Mínima Mucha	Dimensiones observables: a) si hay ausencia de incongruencias; b) se detectan pocas incongruencias; c) hay muchas incongruencias detectadas. Procedimientos: Si ocurre a) = Ausente. Si ocurre b) = Mínima. Si ocurre c) = Mucha. Dispositivos materiales: <i>registro de observación de las incongruencias detectadas.</i>

Matriz de Datos del Nivel Supraunitario

UNIDAD DE ANÁLISIS	VARIABLE	VALORES	INDICADORES
Casos (Docentes)	Significaciones del término crítica	<p>*Afin al desarrollo de habilidades cognitivas superiores.</p> <p>*Afin al liberador clásico.</p> <p>*Afin a las pedagogías críticas.</p>	<p>Dimensiones observables: a) Arquitectura de la clase; b) Relaciones sociales en el ABP; c) Perspectiva de enseñanza del docente; d) Reflexión evaluativa sobre la práctica; e) Aspectos morales; f) Tensión discursivo-práctica.</p> <p>Procedimientos: * Si se observa que: a) es favorecedora; b) horizontalidad; c) emancipador; d) seriedad/tendencia a valores, conductas y actitudes; e) relevantes; f) ausente o mínima = Afin a las pedagogías críticas.</p> <p>* Si se observa que: a) es favorecedora; b) horizontalidad; c) reflexivo e inquisitivo; d) seriedad/tendencia a valores, conductas y actitudes o seriedad/tendencia a las habilidades cognitivas; e) relevantes; f) ausente o mínima = Afin al liberador clásico.</p> <p>* Si se observa que: a) es favorecedora o no; b) autoridad/poder; c) competente; d) seriedad/tendencia a las habilidades cognitivas o poco interés/poca seriedad; e) no son tenidos en cuenta; f) mínima o mucha = Afin al desarrollo de habilidades cognitivas superiores.</p> <p>Dispositivos materiales: grabaciones de entrevistas formales, registro de entrevistas informales, observación no participante de las actividades tutoriales del ABP.</p>

Capítulo IV: Presentación analítica de cada caso en estudio

En este capítulo haremos una presentación de los cuatro casos investigados, desde la mirada de las seis dimensiones de análisis construidas: *Arquitectura de la Clase; Relaciones Sociales en el ABP; Perspectiva de Enseñanza del Docente; Reflexión Evaluativa sobre la práctica; Aspectos Morales; Tensión Discursivo-Práctica.*

Cabe una aclaración inicial: las identidades, tanto la de los docentes bajo estudio como la de los estudiantes, serán protegidas y mantenidas en el anonimato. Cuando se habla de tutor, profesor o docente, es menester considerar estos vocablos de manera neutral, es decir, sin ninguna distinción de género. Los nombres de los estudiantes son ficticios, y los lugares físicos donde se ha llevado a cabo la investigación serán preservados.

Con respecto a la dinámica de la actividad de ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) es preciso mencionar que se desarrolla en diferentes espacios físicos: aulas o salas de reuniones de diferentes hospitales. Es una actividad en la que se trabaja con un número reducido de estudiantes, entre 6 a 8 estudiantes, y con una carga horaria de tres horas-reloj por actividad.

Todos los espacios físicos poseían una mesa grande, un rotafolio y pizarrón, y tanto los estudiantes como el docente-tutor se sentaban en disposición circular.

Es preciso aclarar que las actividades, llamadas sesiones tutoriales, bajo el método de Aprendizaje Basado en Problemas⁸⁴, consisten en pequeños grupos de aprendizaje coordinados por un tutor, con el objetivo de que, enfrentados a una situación de salud, los estudiantes se generen interrogantes, se busque información para comprenderla, y ésta se debata nuevamente en el grupo. Cada situación-problema de salud analizada conlleva al menos dos encuentros. Y dichas actividades dependen en forma absoluta del tiempo de autoestudio que los estudiantes poseen para proveerse de la información. En cada sesión tutorial, que corresponde a la enseñanza interactiva durante el encuentro presencial de la actividad de ABP, el tutor dispone de los objetivos de aprendizaje de cada situación problema. Entre algunas de sus tareas más importantes, es preciso mencionar la de actuar como un facilitador en

⁸⁴ Venturelli, J. (2000). *Educación Médica: nuevos enfoques, metas y métodos*. Organización Panamericana de la Salud, Serie PALTEX Salud y Sociedad., pp. 119-154.

el proceso de enseñanza-aprendizaje que promueve debate, desafiar al grupo y a los estudiantes, ayudarlos a definir sus necesidades educativas, estimular la maduración del proceso grupal, y fomentar un *pensamiento crítico*.

4.1. CASO A

Este caso corresponde a un tutor-docente a cargo de ocho estudiantes del primer año de la carrera de medicina. Las actividades observadas se llevaron a cabo en un aula de espacio reducido. Dicha aula cuenta con mesa rectangular y una pizarra blanca. Es un aula pequeña pero adecuada al número de estudiantes. Fueron observados un total de dieciocho encuentros. Y las observaciones se llevaron a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre. Se resalta esto porque el clima, en varias actividades, resultó algo molesto a causa de las altas temperaturas y la ausencia de una refrigeración adecuada.

Arquitectura de la Clase:

Al comienzo de cada actividad el docente invita a los estudiantes a que mencionen las diversas fuentes bibliográficas que utilizaron para el abordaje de la situación problema investigado. Los estudiantes toman la iniciativa de comenzar cada actividad con dicha tarea: lo hacen por orden (de cómo están sentados) mencionando las distintas fuentes y recursos bibliográficos utilizados y el material que trajeron. El clima de trabajo es bueno, suele ser de armonía, agradable, distendido, sereno. El docente suele iniciar cada actividad con estas palabras:

“Bueno, cuando ustedes quieran empezamos”.

Luego de que cada estudiante comenta sobre qué recursos bibliográficos usó, se pasa al momento de la puesta en común de lo investigado sobre el problema de salud visto en la sesión anterior. Posteriormente se hace un descanso de aproximadamente diez minutos y se pasa al momento de la *lluvia de ideas* del próximo problema (cuya resolución siempre es en la clase siguiente).

Se cumplen siempre los tres momentos del ABP. Las palabras del docente, al inicio de cada momento, suelen ser:

“No sé cómo se quieren organizar... ustedes verán...”

Otras veces el docente involucra a los estudiantes sobre el desenvolvimiento de la actividad:

“¿Qué quieren hacer? ¿Ver la segunda parte del problema o dejarla para la próxima tutoría?”

Posteriormente llega el momento de la evaluación/devolución del desempeño grupal, de cada estudiante y del tutor (momento llamado reflexión sobre la práctica). Suele expresar el docente palabras similares a ésta:

“Bueno, tenemos que hacer el *feedback!* Ya estamos un poco cansados, pero hagamos un esfuerquito más y terminamos.”

En total, la actividad tutorial siempre se prolonga un tiempo de cuatro horas. Ellos no hacen comentarios al respecto, no se quejan. Según puede advertirse en sus lenguajes corporales, parecen estar muy a gusto, muy conformes.

Cabe mencionar que la sensación que se percibe de cada observación es que, durante la actividad, el tiempo “transcurre muy rápido”. Y las intervenciones del docente, sobre el funcionamiento de la dinámica tutorial, terminan siendo muy pocas.

Relaciones Sociales en el ABP:

La *atmósfera* que se respira en cada actividad es cálida, agradable. Las sesiones son distendidas, con humor y respeto. El docente se vincula con los estudiantes en forma amable, sin levantar la voz, procurando que todos sean oídos. Cuando alguien permanece callado, interviene en momentos adecuados sin alterar la dinámica de grupo. Un ejemplo: se está debatiendo sobre la reformulación de la OMS (Organización Mundial de la Salud) en relación a la discapacidad y la inserción laboral y sus derechos. Cinco de los estudiantes confrontan la información que han traído, con ímpetu, efusividad, pero sin agresiones entre ellos. Dos de ellos no participan. Sólo escuchan. Pasado un tiempo y cuando parecía agotarse la discusión y llegar a un acuerdo, interviene el docente con voz serena:

“Carla y Sofi: no logro saber por qué ustedes están tan calladas. ¿Hay algún problema? ¿Es por falta de estudio, o hay otros motivos...?”

Respuesta de una de ellas: “¡Sí, yo tuve un problema!”

Docente: “Bueno, si te parece, ¿quierés que lo dejemos para el momento del *feedback?*”

Por parte del docente se observa un trato cordial y de interés por las inquietudes o preocupaciones de los estudiantes. Por otra parte, favorece la integración y convivencia entre los mismos. En varias oportunidades los estudiantes trajeron a la clase torta, mate, gaseosas, galletitas; y el docente fue el promotor en organizar eventos extracurriculares, como asados.

También se observa que, antes o después de la actividad tutorial, suele acercarse a alguno de ellos y le pregunta si está bien, si tiene algún problema. La forma de dirigirse, entre docente y los estudiantes, es por el nombre de pila o sobrenombre.

En una de las entrevistas informales el docente comenta:

“Es un lindo grupo. A mí me interesa, por sobre todo, los vínculos que se forman. Intento que se escuchen, se respeten, que tengan en cuenta al Otro, y acepten las diferencias. Para mí todo esto es más importante que los contenidos mismos”.

Otro de los rasgos observados es que el docente muestra predisposición en ceder espacio para que los estudiantes puedan expresar conflictos o inconvenientes surgidos en otras áreas de la carrera y/o con otros docentes. Por ejemplo: en una de las actividades tutoriales observadas, previo al comienzo de la misma, surgió un imprevisto. Se nota un clima enrarecido y miradas tensas en el grupo, debido a un inconveniente ocurrido el día anterior con un docente de otra área programática. Al percatarse de la situación tensa que había en el grupo, el docente usa estas palabras:

“¿Quieren hablar de ello?” Ellos asienten con la cabeza.

“Bueno, pero tratemos de no usar más de treinta o cuarenta minutos, porque si no nos vamos a atrasar mucho. ¿Están de acuerdo?”.

En esto se advierte una actitud de escucha activa por parte del docente, quien tampoco enuncia juicios de valor en cada una de las intervenciones de los estudiantes, y favorece un clima de diálogo, interviniendo activamente en momentos en que los estudiantes tienden a superponerse en el habla y no respetarse entre ellos. Además, se muestra atento para identificar las causas del conflicto y las diferentes perspectivas que pudieron ser consideradas, haciendo hincapié en la necesidad de diálogo con el docente en conflicto.

Hay una fuerte tendencia del docente en *democratizar* la actividad tutorial, favoreciendo procesos comunicativos en los que se resaltan: escucha activa, respeto mutuo, acuerdos intersubjetivos y un clima agradable que permite que los estudiantes puedan expresarse libremente.

Perspectiva de Enseñanza del Docente:

Durante la entrevista formal, el docente manifiesta:

...que no haya una mirada reduccionista frente a un problema determinado, que haya pluralidad de voces, que puedan elaborar un buen plan de estudios, vayan a buscar la bibliografía correspondiente, y traten entre todos de elaborar una mirada crítica... y uno mismo ir capacitándose, formándose, y aprender con ellos a guiarlos en ese proceso también... A mí lo que me interesa, más allá de las cosas que van elaborando, desde el aspecto cognoscitivo, con respecto a los problemas y al conocimiento en sí, es que puedan ir creciendo en actitudes y valores...

Se desprende de su discurso que su pretensión es que los estudiantes sean los artífices de su propio aprendizaje. Se advierte el interés por ayudarlos a que sean ellos mismos los que construyan el conocimiento, que utilicen sus ideas y conocimientos previos, y el interés en inculcarle actitudes y valores morales.

Tiene muy en claro su rol de guía o de orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando transmisión pasiva de información. En su seguimiento longitudinal, se percibe que a medida que va generando autonomía, el protagonismo de los estudiantes es cada vez mayor.

Algunas de sus frases:

“¡Chicos, mírense entre ustedes! No se dirijan a mí cuando estén hablando”.

Con respecto al estímulo del uso de conocimientos o saberes previos, como forma de anclaje con la construcción de nuevo conocimiento, se ilustra cómo trabaja el docente: en una de las clases, frente al contenido de los distintos tipos de fracturas óseas, los estudiantes debaten sobre las diferencias que hay entre fracturas patológicas y fisiológicas, osteoporosis senil, etcétera. El docente hace la siguiente pregunta:

“¿Alguno de ustedes se fracturó un hueso, alguna vez?”

Un estudiante afirmó haberse fracturado un brazo en un traumatismo importante. Y hablan sobre ello.

Y luego el docente les hace otra pregunta: “Y con respecto a sus abuelas, ¿alguna de las de ustedes sufrió alguna fractura?”

Esto enriqueció el intercambio dialógico, permitió recuperar saberes previos, utilizando las propias experiencias personales de los estudiantes que ayudaron a comprender las diferencias entre los distintos tipos de fracturas.

En algunos momentos, frente a debates teóricos sobre diversos temas, al notar que los estudiantes se abstraen demasiado, el docente suele pronunciar una de sus frases frecuentes:

“Piensen de articular todo esto con el problema. No se olviden de contextualizar”.

Otro de los aspectos observados es la mirada multiperspectivista que posee el docente para analizar los problemas de salud, evidenciándose una tendencia a abarcar varias dimensiones y sobre ellas analizarlas, cuestionarlas e integrarlas. Esto se ilustra con lo ocurrido en esta oportunidad:

Los estudiantes están confrontando información, que habían traído, sobre un tema que uno podría estar tentado a decir que es meramente biológico, como la descripción de los diferentes huesos del ser humano, la cantidad de huesos que tiene el esqueleto en su totalidad (y discutían si son 206 o 208 huesos), y lo referente al crecimiento óseo durante la infancia y adolescencia. Luego de un tiempo de debate, el docente les pregunta:

“¿Hasta qué edad crecen los huesos...?”

Los estudiantes responden, haciendo referencia a la bibliografía, con información tendiente a establecer parámetros de universalidad. Luego de una breve pausa el docente elabora esta pregunta en forma de reflexión:

“Les pregunto por la edad en sí porque estaba pensando si hay diferencias culturales, de alimentación, o de comportamientos en comunidades, que pudieran condicionar el crecimiento de los huesos... o no... ¿Ustedes que opinan?”

Dicha pregunta motiva un nuevo debate y surgen factores socioculturales (que no habían sido tenidos en cuenta, pues hasta ese momento sólo se habían restringido a lo biológico) y algunos aspectos político-económicos condicionantes, que luego se llevaron en forma de preguntas para investigar y hablarlo en la próxima actividad.

En otra actividad tutorial, los estudiantes están conversando y confrontando el material que habían traído sobre diversas enfermedades reumáticas, entre ellas la

artrosis, y uno de ellos dirige una pregunta a sus pares: “¿Es normal la artrosis en los viejitos? ¡Yo creo que sí!”.

El docente exclama: “¿Por qué lo decís? ¿Por experiencia con personas cercanas o lo has leído?”

Estudiante: “¡Y... ambas cosas!”

Docente: “Y ¿qué quiere decir normal? ¿Cuándo es anormal? ¿Cómo se define, o quién dice, lo que es normal y lo que es anormal?”

Silencio. Luego los estudiantes comienzan a hablar. Uno de ellos menciona que a través de distintos estudios se establece rangos de normalidad y por encima o por debajo de ese rango sería anormal.

Docente: “Bueno, ese podría ser considerado un criterio estadístico de normalidad. ¿Es el único? ¿Habrán otros criterios, más usados...? Ustedes, ¿no hacen a veces juicios de valor sobre lo que es normal o anormal?”

Allí surge con espontaneidad comentarios y ejemplos de la vida cotidiana. Y el docente les dice:

“Esto que ustedes están hablando. ¿Habrán algo escrito, fundamentado, material bibliográfico, sobre lo normal y lo patológico?”

Con ayuda del docente, los estudiantes deciden en conjunto consultar, sobre dicho material, a una socióloga del área de Ciencias del Comportamiento de la carrera de medicina. En ese rol activo se advierte la intención del docente de promover debates sobre conceptos de normalidad y sus diferentes criterios.

El docente aprovecha la actividad del ABP para generar en los estudiantes actitudes de cuestionamiento de las situaciones problemáticas que se van abordando en el aula.

Reflexión Evaluativa sobre la Práctica:

Las evaluaciones que el docente realiza, al finalizar cada sesión tutorial, correspondiente al tercer momento de la actividad de ABP, se efectúan con mucha seriedad. Se observa cómo esa seriedad es transmitida por el docente a los estudiantes, quienes comienzan su reflexión sin protestar, con predisposición, y cada uno de ellos se toma su tiempo a la hora de hacer evaluación sobre su propio desempeño personal, de sus pares y del tutor. Se advierte por parte del docente una gran preocupación en generar reflexión sobre la práctica. Dicha actividad dura en

promedio unos cuarenta minutos. La sensación es que, aunque son muchos minutos, el tiempo transcurre velozmente.

El clima es muy bueno. Hay momentos de tensión, a veces otros de lágrimas, y se observa progresivamente mayor confianza y espontaneidad en la reflexión de cada actor involucrado.

La actividad suele arrancar con la típica frase del docente:

“Bueno, ¿quién quiere empezar?”

Comienza hablando uno de ellos y siguen en ronda. El docente promueve que hagan autoevaluación, evaluación de sus pares, y por último evalúen al tutor.

Las críticas que los estudiantes le van haciendo al tutor versan principalmente en tres aspectos:

- Que sus intervenciones son precisas y, en momentos de “atolladero” con algunos temas, contribuyeron a aclarar las dudas generadas.
- Que las devoluciones han mejorado, fueron más “objetivas” pues, varias veces, dichas devoluciones que él les hiciera a ellos han sido con juicios de valor.
- Que el ambiente de trabajo que genera es muy lindo, y resulta agradable venir a la tutoría. Se sienten respetados y tenidos en cuenta.

En cada una de las evaluaciones que los estudiantes le dirigen al tutor, se lo observa al docente en actitud de escucha activa. Los mira a los ojos con atención, y sus gestos faciales transmiten calidez. Se muestra predispuesto a aceptar las críticas.

Luego de que habla cada estudiante, el docente analiza a cada estudiante por separado. Dice primero lo positivo de cada uno de ellos, y luego lo negativo. Se ilustra algunas de sus devoluciones, que son predominantemente de este tipo:

“Vicky, hoy estuviste muy despierta, cuando aportarte lo que sabías en el tema de artrosis y envejecimiento fue muy bueno. Generó mucho debate. ¡Muy Bien! Algo que quisiera remarcarte es que te destacaste demasiado. Cuando se habló de anatomía (tema que vos sabés que lo dominás muy bien) hiciste algunos comentarios que inhibieron a tus compañeros. Bueno, ellos ya te lo dijeron... Un poco de soberbia de tu parte. Daba la sensación de que te querías mostrar todo el tiempo. Pero fuera de eso se nota gran preocupación por aprender y tus aportes son valiosos.”

“Isabel, hoy tuviste pocas intervenciones pero muy atinadas, fueron en momentos claves en donde había bastante confusión, y permitiste que se avanzara en el conocimiento. Me gusta el respeto que mostrás cuando los demás hablan. Tu fuerte

es la escucha activa. Escuchás más de lo que hablás. Eso no es malo, todo lo contrario. Estuviste muy atenta.”

El docente aprovecha este momento de *feedback* también como una instancia más de aprendizaje. En una evaluación, los estudiantes manifestaron la preocupación de tener que *mostrarse*, es decir, de sentirse condicionados por la necesidad de hablar, de participar, a fin de tener buenas calificaciones. Frente a ello, el docente les habla amablemente sobre la importancia de la escucha activa. Sus palabras [casi textuales]:

“Hablar no significa que hay que estar hablando todo el día, es diferente hablar que participar. Uno puede participar escuchando con atención al otro, incorporando e interpretando lo que el otro dice, para luego integrarlo a lo que uno piensa. Chicos, a veces es mejor participar en silencio, en actitud de escucha, que hablando forzosamente porque hay que hablar. Focalícense en la participación, y no tanto en hablar porque hay que hablar, o porque el docente va a evaluar mejor a quien habla todo el día...”

Al finalizar la devolución a cada estudiante, comparte con ellos su autoevaluación como tutor. Hace autocrítica, muestra seriedad en lo que relata en cada momento de evaluación tutorial, hablando sobre su propio desempeño y sobre algunos aspectos que le han marcado los estudiantes.

Algunas de sus palabras:

“...me sigue pasando, me cuesta manejar algunas tensiones sobre la bibliografía que ustedes traen y el tener que preguntarles ¿de dónde sacaste lo que estás comentando? Noto que a veces los interrumpo demasiado con esto, y me pregunto hasta dónde es relevante mi interrupción en esos momentos, cuando ustedes están concentrados en el tema. Bueno, eso es algo a manejar.”

Sobre el aspecto que más le remarcan los estudiantes (devoluciones con juicios de valor), el docente dice:

“Sí, es cierto. Me lo han dicho en varias oportunidades. Les pido disculpas si alguien se ha sentido herido. Nunca fue intención mía personalizar las críticas o las observaciones que les hago a ustedes. Me preocupa la educación en valores y actitudes, pero bueno, reconozco que cuando les hago alguna observación sobre esto, no es fácil para mí evitar juicios de valor. Voy a seguir reflexionando con mi almohada sobre esto. Me sirve mucho.”

En uno de los encuentros informales, mientras caminamos por el pasillo, le hago un comentario sobre este tema: “Qué interesante la reflexión que te hizo Vicky, ¿no?”

Respuesta del docente: “Y sí, la verdad es que tienen razón. Sino la devolución se transforma en un análisis de personalidad. Y no es la idea ¿no es cierto? La observación debería estar sobre el hecho en sí y cómo repercute en el grupo, y no con juicios directos hacia su persona. Pero en la práctica a veces no es fácil.”

Se observa que el docente es genuinamente abierto a las críticas, sin mostrar posturas defensivas, y con un interés predominante –en sus devoluciones– en valores, conductas y actitudes.

Aspectos Morales:

En la entrevista formal el docente se expresa así:

A mí lo que me interesa, más allá de las cosas que van elaborando, desde el aspecto cognoscitivo, con respecto a los problemas y al conocimiento en sí, es que puedan ir creciendo en actitudes y valores...

En varios de los encuentros informales, que se ha tenido con el docente, espontáneamente se refiere de esta manera:

“Me interesa mucho que aprendan a respetarse, que se escuchen, que incluyan al Otro.”

“Ellos están acostumbrados a ser individualistas, competitivos. En la medida de lo posible trato de que haya cooperación, que se necesiten unos a otros”.

“Cuando se arman los debates, pretendo que se respeten, que debatan pero con tranquilidad, con tolerancia”.

“A mí me gusta ver qué potencialidades tienen los estudiantes, y no tirarlos abajo, sino tener cuidado en trabajar sobre la autoestima”.

“Prefiero generar un clima agradable, que haya humor, además si ellos están bien, motivados, me motiva también más a mí. Es un ida y vuelta.”

En una de las actividades, durante el momento de la tormenta de ideas, al surgir una discusión sobre la anatomía de la cavidad pelviana y cadera, los

estudiantes tienden a superponerse al hablar unos con otros. El docente los interrumpe con comentarios como los siguientes:

“¡Están hablando varios a la vez! ¡Otra vez no se están escuchando!”

“Lo que dice Carlos... ¿no les parece importante? ¡Chicos, escúchense!”

El clima de trabajo que se percibe es agradable, distendido, de alegría. Se observa que el docente reiteradamente intenta que haya debate, confrontación de ideas. Varias veces se lo escuchó al docente dirigirse a los estudiantes en forma serena, con estas palabras:

“¿Qué pasa hoy? ¿No hay desafíos? ¿Alguien tiene alguna opinión distinta de lo que dice Andrea...?”

Cabe mencionar el horario de inicio de las actividades. El docente siempre es puntual. Dos fueron las oportunidades en que uno de los estudiantes llegó cinco minutos tarde a la actividad tutorial. Frente a ello, el comentario del docente ha sido el siguiente:

“Intentemos llegar todos a horario. Ustedes se comprometieron con este horario. No sólo es un problema de responsabilidad sino de respeto para sus propios compañeros que llegaron temprano”.

Otro de los aspectos a destacar es la disponibilidad del docente para las inquietudes de los estudiantes. En dos oportunidades se observó que algunos de los estudiantes se le acercan, previo al encuentro tutorial, para pedirle un espacio de tiempo a fin de hacerle una consulta. En ambas oportunidades se mostró predispuesto a concederlo.

En reiteradas ocasiones se observó al docente desempeñar una función de estímulo de los estudiantes. Cuando ellos hablan, durante el proceso de construcción grupal del conocimiento, los alienta, mirándolos a los ojos; y en muchas ocasiones con devoluciones, verbales y no verbales, positivas. Algunas de sus expresiones han sido:

“¡Ese material que has traído está muy bueno, Marcos!”

“¡Están trabajando muy bien, muy buenas reflexiones y discusiones!”

“¡Es muy interesante tu comentario, Carlos!”

“¡Ese artículo resultó ser muy bueno; y además, lo resumiste brillantemente!”

El clima percibido es de distensión. Con palabras de motivación, el docente anima el proceso de aprendizaje de los estudiantes y, frecuentemente los estimula a que se sientan seguros y confiados en sí mismos.

La forma en que el docente aborda los momentos de preocupación o angustia de los estudiantes (por conflictos surgidos con docentes de otras áreas), el clima de alegría que se genera, la organización de actividades extracurriculares (cena de camaradería), la inclinación a mostrarse siempre predispuesto ante las necesidades de los estudiantes, entre otros, son observaciones en las que se advierten aspectos morales positivos en el docente: inculcar en los estudiantes confianza y valoración en sí mismos, escucha activa y respeto mutuo, empatía, el enseñarles a ser solidarios y a valorar la importancia y necesidad de la cooperación.

Tensión Discursivo-Práctica:

Las situaciones en las que es posible constatar alguna tensión entre lo discursivo y las actividades de interacción con sus estudiantes son pocas. Todas ellas se circunscriben a los contenidos curriculares en sí.

En lo discursivo el docente hace hincapié en que los estudiantes sean capaces de elaborar un pensamiento propio, en permanente revisión y crítica de las distintas miradas y enfoques, en diálogo permanente con él mismo, sus pares y docentes. Así se expresa el docente en la entrevista formal:

Para mí el pensamiento crítico no tiene que ver con ninguna corriente en particular, sino que ellos puedan elaborar un pensamiento propio, que va más allá de las representaciones o de los libros que leen, porque hay determinadas corrientes que se consideran críticas que a su vez también tienen que ser revisadas... una línea frente a otra parece más crítica, pero a su vez esa línea frente a otra es menos crítica, y a su vez ellos deberían rever porqué digo esto y por qué no digo lo otro, buscar una fundamentación de cada cosa, que no se queden con... bueno, esta mirada es crítica. Pero ¿por qué es crítica?, y hacer una crítica también de eso, o sea en continua revisión, que no sea algo fijo, que bueno, por ejemplo, con esta bibliografía y con este pensamiento yo critico este otro. Pero ¿y éste? ¿Cómo lo critico? ¿Cómo lo miro? Criticar en el sentido de que sea algo dialéctico, de diálogo entre lo que lee y lo que él vaya haciendo, que no sea algo estanco... que puedan permitirse ir disolviendo esas representaciones, o los mismos textos... una deconstrucción de cada cosa... que no sea una cosa fija, como que yo, con este texto, lo utilizo para elaborar una mirada

crítica y me caso con este texto, ¡no! que a su vez ese texto sea revisado en diálogo continuo con sus compañeros y con él mismo... que haya una deconstrucción permanente, para que haya movimiento y que haya pensamiento...

Como ya vimos, y puede apreciarse, el núcleo de sus afirmaciones apunta a promover en los estudiantes el desarrollo de un *pensamiento propio*, y lo explicita en el sentido de fundamentar cada cosa, de cuestionar permanentemente lo que se lee, se piensa y se hace, tanto de los otros como de sí mismo, en continua revisión y deconstrucción.

En la interacción con los estudiantes, se observa cómo algunas veces deja pasar oportunidades de debate o de comprensión de determinados temas. Se ilustra esto último con un ejemplo: frente a una conversación sobre enfermedades autoinmunes, tres estudiantes hablan entre ellos y los demás están en silencio. El docente pregunta:

“¿Esto que habla José se entendió?”

La mayoría del grupo asiente con la cabeza. Pero se observa claramente, en tres de los estudiantes, gestos de no entendimiento.

Se deja pasar la situación. Y ellos siguen con otro contenido.

Sin embargo, situaciones como estas se vieron muy pocas veces.

En una oportunidad, los estudiantes están debatiendo sobre el tratamiento de la artritis reumatoidea y la acupuntura, y uno de ellos menciona que en dos estudios se reportó que no se demostraron beneficios en el uso de la acupuntura. El docente, atento, rápidamente afirma lo siguiente:

“Siempre hay que considerar diferentes cosmovisiones sobre tratamiento. No subestimemos el rol de las medicinas alternativas o complementarias. Es para pensarlo.”

En esta última afirmación se observó una reacción del tutor, que respondía a sus propias inquietudes (del docente) y no surgidas de los estudiantes. El tutor podría haber preguntado qué mostraron los dos estudios reportados sobre acupuntura y artritis reumatoidea, si eran estudios de calidad metodológica, etcétera. Ellos escucharon en silencio... y no hicieron ningún comentario.

En una oportunidad, durante el momento de la lluvia de ideas, de la actividad tutorial, cuando los estudiantes se expresan libremente, ante la discusión sobre la pelvis y las malformaciones congénitas, surge lo siguiente:

Estudiante: “¿Tendrá que ver con el desarrollo embriológico?”

Docente: “¡Suenan interesante!”

Estudiante: “¡Uf! ¡Para qué dije eso!”

Se advierte aquí una expresión de temor, que muchas veces poseen los estudiantes (principalmente en el primer año de la carrera), ante las preguntas que se van a llevar a sus casas para ir a buscar, a investigar.

El docente no interviene y deja pasar esa situación.

Pero fueron escasas las tensiones detectadas, y están relacionadas a los contenidos curriculares. En general, ante situaciones en las que se observó problemas de entendimiento o falta de profundización de determinados temas, las intervenciones del docente fueron como las siguientes:

“Sofi, a mí no me queda muy en claro lo que estás comentando. No sé el resto que opina”.

“¿Lo tienen claro todo esto?, porque no parece... veo caras...”

“Lo que dice José es muy importante. No lo dejen pasar. Miren el problema.”

“Veo que están girando sobre lo mismo y no salimos de la duda. Tal vez haya que dejarlo y volver a discutirlo la próxima clase, con más fundamento.”

4.2. CASO B:

En este caso el tutor-docente investigado tenía a su cargo siete estudiantes de segundo año de la carrera de medicina. Las actividades observadas se llevaron a cabo en una pequeña, pero confortable, aula. Dicha aula, bien iluminada, estaba provista de pizarrón blanco, y refrigerada con aire acondicionado, aspecto no menor para la época del año en que se llevó a cabo las observaciones. Había una mesa rectangular confortable, y suficientes sillas ubicadas cómodamente alrededor de la misma. Las observaciones fueron llevadas a cabo durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del año 2008. Fueron un total de doce encuentros.

Arquitectura de la Clase:

Durante las dos primeras actividades tutoriales, el docente daba comienzo invitando a los estudiantes a que mencionen las fuentes bibliográficas que utilizaron como recursos de aprendizaje para el problema investigado. Luego de estas dos primeras actividades, los estudiantes automáticamente comenzaban cada actividad tutorial de igual forma: uno de los estudiantes habla y luego por orden (de cómo están sentados), y respetuosamente, lo siguen los demás, poniendo en común las distintas fuentes y recursos bibliográficos utilizados y el material que trajeron.

En cada encuentro tutorial, ni bien llega el docente, todos se sientan y los estudiantes comienzan con la bibliografía. El docente siempre se sienta en una de las cabeceras de la mesa, se saca el reloj pulsera de su muñeca y lo deja en su costado derecho, en una posición que le permite poder ver la hora en cualquier momento. Habitualmente el tutor trae mate y convida al grupo. Los estudiantes suelen (no siempre) traer galletitas y mates.

Cuando los estudiantes comienzan a hablar (a referirse a la bibliografía o recursos consultados), el docente los observa en silencio, con gesto de seriedad, no interviniendo.

El clima de trabajo es de silencio, respeto y concentración, aunque se percibe una cierta tensión (¿miedo?) en el ambiente. Cuando hablan los estudiantes, miran de reojo al docente. Se respetan y tratan de no superponerse entre ellos. No se enfrentan.

Luego se da paso al momento de la puesta en común, de lo investigado en los días previos, sobre el problema de salud abordado en la clase pasada. En general no se superponen, cada uno de los estudiantes da su punto de vista, en referencia a las preguntas y/o temas que se había llevado para investigar.

La dinámica de las clases es la siguiente: los estudiantes narran y exponen lo que habían entendido, incluyendo sus dudas. El docente les recuerda que no se dirigieran a él, que hablen entre ellos. Habitualmente, la conducta del docente es hacerles preguntas (o desafiarlos) a los estudiantes sobre las afirmaciones o comentarios que ellos hacen.

Un ejemplo de lo anterior: los estudiantes comienzan a hablar sobre síndrome metabólico, resistencia a la insulina y factores de riesgo cardiovascular. Frente a lo narrado por uno de los estudiantes, el docente interrumpe:

“A ver, a ver: yo soy un paciente. ¿Cómo sabés si tengo un síndrome metabólico? ...yo lo que quiero saber es simple: si tengo síndrome metabólico ¿qué características tengo que tener... ser gordito, etcétera, etcétera?”

Luego de ese momento de la actividad de ABP (puesta en común de lo investigado), el docente solía dirigirse a ellos de este modo:

“Bueno, ya estamos en horario. ¿Qué quieren hacer? ¿Descansamos cinco minutos o pasamos al nuevo problema?” o

“Bien, ¿vamos al otro problema?” [Haciendo alusión al momento llamado *lluvia de ideas*, en la que se discute un nuevo problema, elaborando preguntas que se irán a investigar fuera de la clase, para la próxima actividad tutorial]

Por último, llegaba el momento de la evaluación/devolución [naturalmente los estudiantes lo llaman *feedback*] del desempeño grupal, desempeño de cada estudiante y del tutor.

El tiempo dedicado para este momento era variable, dependiendo de las devoluciones de cada uno de los estudiantes. Pero en general, se respetaba el tiempo estipulado de tutoría, de tres horas-reloj. En el cumplimiento del horario el docente era estricto. En uno de los comentarios informales (fuera de la actividad tutorial), que tuve con él, me dice:

“Trato de que se cumpla el horario, tanto de inicio como de finalización de tutoría. Es una cuestión de enseñar respeto y transmitir responsabilidades.”

Los tres momentos de la actividad de ABP se cumplieron siempre, según lo pactado, y se percibió en el ambiente que la presencia del docente era muy

importante, dirigiendo la actividad tutorial y sobre todo mostrando disciplina en el cumplimiento horario.

Relaciones Sociales en el ABP:

En la comunicación, que el docente establecía con los estudiantes, predominaba la seriedad y un trato amable, correcto y formal. Solía dirigirse a ellos por el nombre de pila o sobrenombre. Ponía énfasis en que no se superpongan para hablar y que se escuchen entre ellos.

Hubo pocos momentos de bromas o chistes, que surgieron con espontaneidad, pero en general la actividad discurría con participación “respetuosa” de los estudiantes; y muchos silencios en el ambiente, que no dieron la impresión de ser reflexivos, sino de cierto temor a equivocarse o miedo a exponerse, cuando parecía que no tenían muy en claro el tema analizado. El clima que se percibió durante la tutoría era de seriedad, de trabajo, pero con un cierto aire de tensión. Son ilustrativas las habituales palabras del docente durante el transcurso de la actividad:

“¡Recuerden lo que hablamos en tutorías pasadas! Cuando se afirma algo tiene que ser sobre certezas, ¡fundamentado!”

Y durante los momentos de evaluación o *feedback*:

“Pedro, hoy se nota que te has esmerado. Te vengo resaltando tus comentarios fuera de lugar, aquellos comentarios que no son relevantes... pero hoy tu participación fue correcta. Se nota tu esfuerzo. ¡Bien!” (Mientras, el estudiante aludido asentía con la cabeza)

En lo referente a la dinámica grupal, que se observó en cada actividad tutorial, el docente manifestaba verbalmente a los estudiantes la necesidad de que ellos mismos sean los promotores de su propio aprendizaje y desarrollen autonomía. Ahora bien, los estudiantes estaban pendientes de cada gesto corporal del tutor; y el despliegue que ellos hacían de los contenidos, durante la tutoría, también se correlacionaba con la actitud que mantenía el docente. En varias oportunidades el tutor se refirió así:

“Ustedes vean si el tema está completo o no, si le falta algo, o no.”

En varias oportunidades, saltaba un estudiante expresando espontáneamente: “¿Hemos terminado?”

Y el tutor respondía: “¡Ah, es problema de ustedes...!”

El tutor pregunta: “¿Qué se mide en una prueba ergométrica?”

Y uno de los estudiantes comienza a hablar del tema, mirando de reojo al docente. El docente asiente con la cabeza cada afirmación del estudiante...

“Bueno, ¡sigamos!”, termina diciendo el tutor.

En otra ocasión, en la que los estudiantes reflexionaban y se animaban a dar sus pareceres (frecuentemente observando los gestos del tutor), el docente se ha referido así:

“¿Todas las personas que roncan tienen apnea del sueño? ¿Y al revés? ¿En base a qué evidencia y nivel de evidencia me están diciendo eso?”

“No me quedó claro por qué la parathormona inhibe la.....”

“Sigo sin entenderlo”. “¡Quiero que alguien sea claro!”

Varias veces, en tono de queja, durante el momento de la evaluación o *feedback*, el docente se refería así a los estudiantes:

“Les cuesta muchísimo razonar sobre los conocimientos previos”

“¡No piensan!”

Pero por otra parte, no se observó ningún estímulo (por parte del docente) a que hablen espontáneamente, a pensar libremente sin temor a equivocarse o miedo a quedar en ridículo. Resulta ilustrativa esta escena:

“¿Alguno leyó si hay medicamentos que puedan producir osteoporosis?”

Una voz estudiantil: “¡corticoides!” Docente: “Bien. ¿Qué más...?”

Otra voz estudiantil: “¡Heparina!”

Luego de un discreto silencio, un estudiante dice: “¿Jodo mucho si pregunto por qué...?” Aquí hubo un mayor silencio... tanto del resto de los estudiantes como del docente. Nadie intervino. Siguieron con otra cosa.

Aquí vemos cómo situaciones como estas podrían tratarse de oportunidades perdidas, por parte del docente, para alentar o fomentar en los estudiantes a que se expresen libremente, a que se habitúen a hacer preguntas, a los por qué... para qué... quién se beneficia... quién se perjudica, etcétera, etcétera.

El trato del docente para con los estudiantes, en general, era correcto, amable. La forma de comunicación era respetuosa, aunque en sus vínculos se percibió más una atmósfera de respeto “temeroso” o de autoridad –propio de una relación vertical– que el respeto y estima mutuos –propios de relaciones horizontales–.

En una oportunidad, antes del comienzo de la actividad, hubo un cierto malestar en los estudiantes por una evaluación (de mitad de unidad, de otra área de la

carrera) que ellos consideraron injusta. El docente advirtió la situación de malestar y se refirió a ellos de esta manera:

“¿Les parece si empezamos la clase? Si tuvieron inconvenientes con Fulano (docente de otra área) háganlo con él o con el coordinador de unidad.”

Ellos asintieron en silencio, y se comenzó la actividad tutorial.

En síntesis, el rol del docente era activo, inclinado a ser directivo y a efectuarles preguntas a los estudiantes que él mismo elaboraba, en un clima de respeto a la autoridad y cierta tensión. El modo en que se expresaba el docente permitió inferir una fuerte tendencia a transmitir su propia visión de los temas, y a que los estudiantes “razonen” en base a preguntas digeridas y dirigidas por él mismo. Ejemplos de esto:

“Supongamos que tengo un aumento de los mastocitos. ¿Dónde están los mastocitos?”

“¿Existe alguna profesión que pueda dar aplastamiento vertebral?”

“¿Qué es la menarca temprana?”

“¿Todos los que tienen apnea del sueño son obesos?”

Perspectiva de Enseñanza del Docente:

Durante la entrevista formal que se mantuvo con el docente, preguntándole sobre la actividad de ABP, y si dicha actividad resulta favorable para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, se expresó de esta manera:

Se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades para hacer buenas búsquedas bibliográficas... que tengan las herramientas necesarias para que, ante situaciones nuevas, puedan defenderse en cuanto a búsquedas bibliográficas, interpretación de conceptos... básicamente, en el primer ciclo, lo que se quiere es que ellos entiendan los mecanismos fisiopatológicos... otra cosa importante es que aprendan a trabajar en grupo, que sepan cómo es una discusión respetuosa, cómo es confrontar conocimientos, y no que vengan a hacer un recitado de, por ejemplo, dos libros de texto.

Se revela una fuerte tendencia, por parte del docente, hacia un modelo de enseñanza basado en proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para

que desarrollen habilidades cognitivas. Bajo esta perspectiva, el rol del docente es fundamental, pues es el que los ayuda a razonar y pensar *críticamente*, a trabajar adecuadamente en grupo, y construir conocimiento sustentado en sólidas bases científicas.

Verbalmente el docente ha manifestado que ellos mismos son los que tienen que ser artífices de su propio conocimiento. En conversaciones informales se ha referido así:

“Los estudiantes son los que tienen que tener un rol activo en su aprendizaje. El docente puede ayudarlos, pero no debe interferir en su aprendizaje.”

Pero durante las observaciones de clase, en su desempeño de su rol como tutor, la tendencia percibida fue concordante con un modelo directivo de enseñanza, donde en una amplia mayoría de las situaciones problemáticas analizadas, las preguntas y planteos eran elaborados o pensados por el propio docente. En otras palabras: las preguntas surgían del tutor y no de los estudiantes. Algunos ejemplos de lo anterior:

“A ver, a ver: yo soy un paciente. ¿Cómo sabés si tengo un síndrome metabólico? ... lo que yo quiero saber es simple: si tengo síndrome metabólico ¿qué características tengo que tener... ser gordito, etcétera, etcétera?”

En otra oportunidad, los estudiantes hablaban de las complicaciones hemorrágicas en el posparto inmediato, y el docente les preguntó:

“¿Sirve para algo el tratamiento en una hemorragia aguda?”

Otras preguntas que el docente les ha hecho a los estudiantes en diferentes situaciones:

“¿Por qué se produce hepato o esplenomegalia?”

“¿Cuál es la morbimortalidad del síndrome de Sheehan?”

“¿Cuál es el porcentaje de obesidad en la población general?”

“A ver, si el paciente tiene una cardiopatía isquémica, ¿no es riesgoso hacerle una ergometría?” Y luego de algunos comentarios de dos estudiantes que empezaron a hablar sobre el tema, replicó:

“¡El electrocardiograma no te define nada!”

En una situación, en la que los estudiantes debatían sobre la importancia de la ergometría, el tutor les dijo:

“Nadie de ustedes mencionó algo sobre la mujer. ¿Cuáles son las diferencias entre el hombre y la mujer? ¿A nadie se le ocurrió pensar si los estrógenos tienen algo que ver...?”

Se advirtió que el protagonismo no era predominante en los estudiantes, sino en el tutor mismo.

Con respecto al uso de conocimientos previos, como anclaje para la construcción de nuevo conocimiento, justamente se observó una tendencia del docente a permitir, o sacar a luz, solo aquellos conocimientos que estén fundamentados científicamente. Muy pocas veces los estudiantes podían expresar conocimientos extraídos de sus propias experiencias personales, es decir, fruto de un aprendizaje relevante⁸⁵.

Resulta ilustrativo un ejemplo de ello, en donde se advierte el mensaje implícito transmitido a los estudiantes. Se desarrollaba una interesante y entretenida discusión sobre el metabolismo de las grasas y los distintos tipos de dietas. Uno de los estudiantes hizo alusión a que la dieta mediterránea era costosa y daba su opinión personal sobre la carne vacuna. Sobre ese escenario, el docente relató lo siguiente: “Yo tengo entendido que la carne que se exporta es diferente que la que se consume aquí, porque los cortes que nos gustan a los argentinos son distintos. ¡Me lo dijo un carnicero!”

Y aquí aparece un momento chistoso (pero que denota lo que el docente transmitía): un estudiante, rápido y espontáneamente, expresó, en tono de broma: “¿Y el nivel de evidencia?” (En referencia clara al fundamento científico).

A lo que rápidamente el docente replica: “¡Ah qué!, ¿y el tuyo?”

Y frente al momento tutorial de análisis de los problemas nuevos (llamado momento de *lluvia de ideas* –*brainstorming*–), la “discusión” entre los estudiantes generalmente se reducía a anotar las preguntas, que cada uno de ellos hacía, en el pizarrón, para luego ir a buscarlas fuera de la actividad tutorial de ABP. Las pocas ocurrencias e ideas que cada uno de los estudiantes expresaba verbalmente, se disolvían en el silencio de los demás. El tutor no intervenía.

La interacción participativa y colaborativa que se percibió en los estudiantes era escasa. Una de las pocas situaciones (durante el momento de lluvia de ideas) en las que se observó alguna interacción interesante entre los estudiantes, ya que no se

⁸⁵ Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata., pp. 260-266.

ponían de acuerdo sobre cuál podía ser el mecanismo más relevante que genera hipotensión arterial, en situaciones de hemorragias, el docente interrumpió abruptamente el debate, de esta manera:

“Sigán con otra cosa. Me parece bien que haya diferencia de opiniones... pero ¿no está esa diferencia en lo que van a ir a buscar?”

De los datos obtenidos, se advirtió que el momento de mayor importancia para el tutor era el del debate de lo investigado por los estudiantes, es decir el momento del ABP donde los estudiantes exponen las respuestas que buscaron y encontraron. Y la mirada del docente estaba centrada en que los estudiantes analizaran aspectos básicamente fisiopatológicos de cada situación-problema abordada, es decir una visión inclinada a lo biológico. Esto incluso fue mencionado por el mismo docente, durante uno de los momentos de evaluación o *feedback* con los estudiantes, cuando uno de ellos hizo referencia a que no están teniendo en cuenta aspectos sociales en los problemas que se analizan. Las palabras del docente fueron:

“A mí no me gusta forzar los problemas, con lo social. Ustedes son estudiantes de segundo año, y hay una relación entre fisiología y patología de cada problema, más algunas bases terapéuticas, que ustedes deben conocer.”

Varias de las situaciones en las que los estudiantes hacían comentarios con aspectos socioeconómicos o políticos, no fueron tenidas en cuenta por el docente. Ejemplo de ello:

Se hablaba sobre la densitometría ósea y si dicho estudio estaba incluido en las obras sociales. El docente les dijo:

“¿Alguno leyó si la densitometría entra en el PMO [Programa Médico Obligatorio]?”

Uno de los estudiantes hizo este comentario:

“No creo que esté en las obras sociales. En Estados Unidos hay plata para hacerse una densitometría, pero acá, en salud pública, no hay ni remedios para la gente...”

Pausa. Silencio. Luego el docente replicó: “Bueno, ¡sigamos!”

Fueron oportunidades perdidas (hubieron varias así) para un enfoque *integral* de los problemas, perdiendo de vista el abordaje de aspectos sociales y político-económicos como determinantes de la salud individual y colectiva.

En resumen de lo observado, el docente tendía a que los estudiantes aborden los problemas de salud desde lo biológico, a regular los contenidos de los estudiantes

(en la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje) desde una posición externa y no dentro del proceso; con mayor peso de importancia en las respuestas que en el ejercicio de las preguntas; con énfasis especial en el cumplimiento del deber, el manejo y aprovechamiento del tiempo en el trabajo académico; y un otorgamiento de mayor relevancia a lo que está fundamentado y comprobado científicamente, desalentando en los estudiantes la consideración de saberes previos.

Reflexión evaluativa sobre la Práctica:

El momento de la evaluación o *feedback* se realizó siempre, aunque a veces comenzaba a hablar el docente y otras veces lo hacían los estudiantes. Era un momento donde se percibía tensión en el ambiente. Daba la sensación de que esta actividad (*feedback*) no se discutía, había que hacerla “responsablemente” (tal vez porque formaba parte del ABP), como si estuviera naturalizada. Dicha actividad solía durar en promedio unos treinta minutos.

Las veces en que comenzaron a hablar los estudiantes, era señalado por el docente. Por ejemplo:

“Bueno, Sofí, ¿empezamos?”

Y luego, por ronda de cómo estaban sentados, terminaban hablando (uno a uno) todos, haciendo autoevaluación, evaluación de pares, y de tutor. Las devoluciones eran más bien de corta duración. Un promedio de cuatro–cinco minutos es lo que le dedicaba cada estudiante.

Y cuando ellos hablaban, era llamativo que el docente no los seguía con la mirada. Es decir, no los miraba continuamente a los ojos. Por otro lado, se producían algunas dispersiones o distracciones de los propios estudiantes y del tutor mismo. Con su lenguaje corporal, el tutor daba la sensación de que este momento del ABP no era demasiado interesante, había que cumplirlo.

En las evaluaciones que los estudiantes le hacían al tutor, también se observó que el tutor solía mirar para otro lado, para abajo, se rascaba el cuello, se ponía las manos en la cara, miraba el reloj. Ahora bien, en general, no había críticas negativas al docente. ¿Miedo? Ellos solían resaltar: la frontalidad en decir las cosas, y que les hacía preguntas que los ayudaba a razonar. Se mostraban conformes.

Con respecto a las devoluciones del docente para con los estudiantes, solía comenzar con una reflexión del desempeño grupal, para luego dar devoluciones personalizadas. Algunos ejemplos de sus devoluciones grupales:

“Chicos, les cuesta muchísimo razonar sobre conocimientos previos...”

“Hoy han estado muy bien, se notó que han estudiado, participaron todos.”

“Están utilizando mucho libro de texto. Es poca la información que traen de artículos científicos o de otros lados.”

“La participación de cada uno de ustedes, en la lluvia de ideas, es pobre. No toman muy en serio este momento...”

Durante las evaluaciones de los estudiantes, uno de ellos mencionó que la lluvia de ideas le parecía poco interesante. A lo que el docente replicó:

“Chicos, fíjense lo importante que es esta actividad que varias empresas, como Pepsi o Coca Cola, usan entre sus empleados el *brainstorming* [y les explica de dónde viene esa palabra inglesa] para solucionar problemas...”

Algunos ejemplos, entre las devoluciones personalizadas:

“Carlos, tu participación ha sido muy buena, aclaraste varias cosas al grupo, explicaste muy bien el metabolismo cálcico. Lo único negativo de hoy es que has hecho comentarios fuera de lugar que distrajeron al grupo. Pero nada más. En general, muy bien.”

“Vicky, ¡mejoraste muchísimo! Lo que te marqué la semana pasada lo tuviste en cuenta. Tu participación hoy fue muy buena.”

“A vos, José, te marco lo mismo que a Margui. Muy bien en los momentos claves, por ejemplo cuando se discutía lo del hipertiroidismo, tu participación hoy fue destacable. Espero que sigas así.”

Un detalle a señalar del docente es que no solía hacer evaluación de su propio desempeño. Solía terminar la actividad con la evaluación personalizada de cada estudiante, y con una pregunta de este tipo:

“¿Alguien quiere hacer algún otro comentario...?”

En un par de oportunidades (durante la evaluación de pares) tres de los estudiantes, en modo de crítica, manifestaron haberse sentidos inhibidos durante la tutoría por risas y ciertas actitudes de soberbia de un compañero. Dicha situación fue minimizada por el docente, aludiendo que la fuerte personalidad del estudiante (al que se le dirigían las críticas), es decir, *su forma de ser* era la que producía ese sentimiento en el resto. El estudiante (cuando le tocó su turno de hablar) se disculpó

por ello, aduciendo que no hubo mala intención de su parte. No hubo ningún otro comentario por parte del docente.

Como síntesis para esta variable analizada, podemos mencionar que la reflexión evaluativa del docente se centró casi exclusivamente en el desempeño cognitivo y de construcción de conocimientos.

Aspectos Morales:

En los momentos de plena actividad y concentración, el docente transmitía, implícitamente, una sensación de temor. El trato que mantenía con los estudiantes era cordial, respetuoso y, no obstante, se percibió una cierta distancia en los vínculos que establecía con ellos.

Siempre puntual en el inicio de la actividad, y exigiendo puntualidad a los estudiantes. En los comienzos de las unidades solía expresarse de esta manera:

“Chicos, tratemos de llegar a horario. Que sea la última vez. Es una falta de respeto no sólo para conmigo sino para sus propios compañeros.”

Se preocupaba y estimulaba a los estudiantes a que hablen con sólidos argumentos científicos. Los momentos de dispersión eran reducidos a un mínimo. Pues enseguida hacía comentarios como:

“Bueno, ya está. ¡Sigamos!” o

“¿Pasó el chiste...? ¿Seguimos?”

Tal vez esto hiciera que se trabajara con un clima de cierta tensión pues, en los momentos de expresión de los estudiantes, se observó que ellos elegían cuidadosamente las palabras al hablar, como si evitaran enfrentarse a cualquier situación de desaprobación por parte del docente.

Un rasgo del docente, observado con mucha frecuencia, y referido al lenguaje no-verbal, es que cuando los estudiantes interactuaban entre ellos, él miraba la planilla de asistencia, o las planillas de evaluación, con algunos gestos corporales que impresionaban de aburrimiento. A veces su mirada se perdía en el techo... y luego volvía su atención a los estudiantes. Dicha distracción no pasaba desapercibida por ellos, quienes hablaban, intercambiaban pareceres con los temas tratados, y mientras tanto miraban de reojo frecuentemente su comportamiento. En uno de esos momentos, un estudiante le preguntó:

“¿Por qué la cara?” [En referencia a los gestos del tutor]

Docente: “No es nada, no es nada. Sigán...”

Asimismo, esto también se percibió al escuchar algunos comentarios informales espontáneos entre los estudiantes mismos (recabados generalmente al finalizar la actividad tutorial) como por ejemplo:

“Che, ¿viste el embole que tenía el profe?”

“Sí, lo que pasa es que damos muchas vueltas, ¡y el tema es re-aburrido...!”

“¡A veces parece como si se durmiera... pero después tira preguntas bárbaras!”

Con los datos recabados, se infiere que la preocupación del docente era más proclive a lo cognitivo que a las relaciones y/o conductas interpersonales. Esto mismo pudo comprobarse en las evaluaciones o *feedback* del tutor para con los estudiantes, pues generalmente se centraban en el desempeño cognitivo y de construcción de conocimientos. Una de las escenas que mejor pudo evidenciarse esto fue cuando los estudiantes manifestaron sentirse inhibidos por risas y actitudes de soberbia de uno de sus pares, y el docente minimizó la situación. Aspecto que no conformó a los estudiantes [manifestado en sus gestos corporales]. Al finalizar la actividad tutorial, y cuando caminábamos para la cochera, de manera informal, le hago un comentario intencionalmente al docente:

“¡Estuvo bravo lo que le dijeron a Carlos, ¿no?!”

Me responde:

“Ah, sí, bueno, pero viste como es Carlos. Ni se da cuenta de los gestos que pone. Es su forma de ser. ¡No es mal pibe! Yo trato de que no le den tanta importancia a estas cosas, y aprendan a trabajar en grupo. Viste que sacan buenas conclusiones. [Refiriéndose a los contenidos y las respuestas que traen] Cuando se ponen las pilas y estudian mucho son bárbaros.”

En lo referente a los aspectos formales, de cumplimiento y responsabilidad, se observó un trato sincero, de coherencia y respeto para con los estudiantes. El docente se mostró predispuesto a atender las necesidades curriculares de los estudiantes, y a no imponer su posición frente al grupo. Algunas de sus intervenciones eran así:

“Chicos, dos de ustedes me pidieron si es posible cambiar el horario de la próxima tutoría por una actividad con trabajo en terreno. Yo no tendría problemas, pero tenemos que estar todos de acuerdo y que nadie se perjudique. ¿Qué opinan?”

En otra oportunidad:

“Chicos, el martes próximo se me complica a mí comenzar en este horario. ¿Ustedes tienen algún inconveniente si atrasamos la actividad dos horas? Ahora, si se les complica a ustedes veo cómo me organizo. ¿Ustedes que dicen?”

Tensión Discursivo-Práctica:

En la entrevista formal, por ejemplo, frente a la pregunta: ¿Qué significa para vos: “*promover en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico*”? el docente respondió:

Primer punto: el pensamiento crítico es saber, por ejemplo, qué se está leyendo, de dónde se está leyendo y qué significa. Segundo punto: saber hacer una evaluación dentro de todos esos ítems como para saber cuál es la mejor opción que uno puede plantear para el paciente, sabiendo que siempre esa opción la tiene que elegir el paciente. Pensamiento crítico significa poder hacer un análisis de todos los problemas de salud que tocan al paciente, pudiendo juntar los conocimientos necesarios y pudiendo hacer un análisis de todos ellos de una forma científica.

Aquí puede apreciarse la relevancia que el docente le otorga a lo científico, como carácter central de sus afirmaciones, vinculando al pensamiento crítico con el pensamiento científico y el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior.

Una de las tensiones detectadas sucedió durante el momento llamado de lluvia de ideas o *brainstorming*. El docente verbalmente hacía alusión a la importancia que posee el momento de la lluvia de ideas. Es un momento en que se fomenta la creatividad de los estudiantes para elaborar ideas e hipótesis, del problema analizado, que luego irán a investigar. Puede verse, por ejemplo, con lo expresado durante la reflexión sobre la práctica:

“La participación de cada uno de ustedes, en la lluvia de ideas, es pobre. No toman muy en serio este momento...”

“Chicos, fíjense lo importante que es esta actividad que varias empresas, como Pepsi o Coca Cola, usan entre sus empleados el *brainstorming* [y les explica de dónde viene esa palabra inglesa] para solucionar problemas...”

Sin embargo, dicho momento (de la lluvia de ideas) transcurría prácticamente sin intervención del docente. El docente generalmente se limitaba a esperar que los estudiantes terminaran con la lluvia de ideas. De su conducta no se percibió que el momento de la lluvia de ideas fuera realmente importante. No se veía entusiasmo para dicho momento.

Ya fue mencionado (en la variable Perspectiva de enseñanza del docente) que una de las pocas situaciones –durante este momento– en las que se observó alguna interacción entre los estudiantes, el docente intervenía así:

“Sigán con otra cosa. Me parece bien que haya diferencia de opiniones, pero ¿no está esa diferencia en lo que van a ir a buscar?”

Los estudiantes prácticamente se limitaban a hacer preguntas (sobre el problema analizado) en voz alta, para luego escribirlas en el pizarrón y discutir las en la próxima clase. La interacción participativa (durante este momento de lluvia de ideas) era muy escasa.

Las intervenciones del docente eran abundantes, y casi exclusivas, en el momento de la puesta en común grupal de las preguntas elaboradas (del problema anterior).

En algunos encuentros informales que se mantuvo con el docente, él reveló lo siguiente:

“A los chicos hay que demostrarles coherencia... Si vos le demostrás respeto ellos te respetan... Hay que escucharlos... la carrera es de ellos, y tienen que sentirse protagonistas... tienen que hacer valer sus derechos...”

No obstante ello, aunque se observó (sobre todo en el momento de puesta en común de lo estudiado) una actividad de confrontación del material que los estudiantes traían a la tutoría, un trato respetuoso entre ellos y para con el docente, la “atmósfera” de la actividad era de cierta tensión, y la comunicación del tutor hacia los estudiantes era sincera, aunque distante.

En los momentos de evaluación o *feedback*, los gestos y actitudes del docente denotaban alguna incongruencia con su discurso: como ya fue referido en la variable reflexión evaluativa, los gestos y actitudes no mostraban escucha activa o preocupación e interés hacia los estudiantes: miraba hacia otro lado (cuando ellos hablaban), se dispersaba en sus planillas o anotaciones personales, los miraba a los ojos en forma fugaz e intermitente, expresiones corporales de aburrimiento.

En resumen, exceptuando estas tensiones detectadas, no se observaron otras incongruencias, entre su discurso y la práctica, dignas de mención.

4.3. CASO C:

Este caso corresponde a un tutor-docente a cargo de ocho estudiantes de segundo año de la carrera de medicina. Las actividades observadas se llevaron a cabo en una sala confortable, amplia, luminosa, con espacio suficiente. Provista de una cómoda mesa rectangular, sillas alrededor de la misma, y una pizarra blanca.

Las observaciones se llevaron a cabo durante los meses de marzo y abril del año 2009. Fueron un total de quince encuentros.

Arquitectura de la Clase:

Se comenzaba cada actividad tutorial con los estudiantes mencionando las diversas fuentes bibliográficas, los diversos recursos consultados, y el material que utilizaron para resolver las preguntas del problema discutido en la actividad previa. Casi en la totalidad de las actividades sólo se observó un ligero gesto no-verbal por parte del docente para que comiencen la actividad (sin necesidad de emitir palabras) y, espontáneamente, uno de los estudiantes comenzaba a hablar sobre la bibliografía, siguiéndolo todos generalmente en el orden de cómo están sentados.

El docente, en cada actividad tutorial, se sentaba en lugares distintos, algunas veces lo hacía sentándose lateralmente, y su silla algo por detrás del resto de las sillas, en una actitud como de no interferencia con la actividad de los estudiantes, e iba anotando en sus apuntes lo que ellos decían. Algunas veces, mientras los estudiantes debatían el problema, trabajando concentrados, contestando las preguntas que se había hecho la clase pasada, el tutor preparaba mate con mucho cuidado, se quedaba parado y les cebaba mate a cada uno de ellos.

El clima de la actividad era de alegría, y se trabajaba en forma agradable y distendida. El horario de inicio de la actividad tutorial solía cumplirse puntualmente, y el de finalización se prolongaba más allá de las tres horas preestablecidas, entre cuarenta a sesenta minutos más. En varias oportunidades la actividad tuvo un tiempo de duración de cuatro horas.

El momento de la puesta en común (en donde se intenta responder los interrogantes surgidos en la clase anterior), también solía iniciarse sin intervención del docente. Sin mirar ni consultar al tutor, los estudiantes comenzaban a hablar, a interactuar entre ellos. El tutor los observaba, y esporádicamente hacía algunas anotaciones.

Luego se hacía un descanso entre diez a quince minutos y se pasaba al momento de la *lluvia de ideas* del próximo problema. Palabras usuales del docente:

“¿Hacemos un descanso?”

“Bueno, chicos, descansenos, pero diez minutitos, estamos retrasados con el tiempo...”

Luego de finalizado este momento, se comenzaba con la reflexión sobre la práctica o *feedback*. Generalmente los estudiantes eran los que decidían cuándo daban inicio a este último momento.

Muy pocas veces intervenía el tutor así: “Chicos, estamos muy retrasados. Todavía nos falta el *feedback*...”

La mayoría de las veces, los estudiantes se manifestaban así:

“Bueno, ya está. ¿Empezamos el *feedback*?”

“Bueno, ¿quién empieza?”

“Che, ¿vamos a comenzar el *feedback*?”

“¡Terminamos las preguntas! Bueno, ¿quién todavía no habló primero?”

Y automáticamente empezaban a hablar, cada uno de ellos por turno, con su autoevaluación, evaluación de sus pares y del tutor.

El docente los observaba siempre con atención.

En resumen, los tres momentos se cumplían notablemente. Los estudiantes aprendían a funcionar prácticamente ellos solos. El rol predominante del tutor era de facilitador, no dirigía la clase. El trabajo era intenso y, pese a que la actividad se prolongaba mucho más de tres horas, la sensación que se percibía era que el tiempo transcurría rápidamente y no se observaba malestar en los estudiantes, sino entusiasmo.

Relaciones Sociales en el ABP:

El clima de cada actividad era distendido, agradable, cálido. Se trabajaba en un clima de alegría. El docente se vinculaba con los estudiantes por el nombre de pila

o sobrenombre, y lo hacía en forma cordial, sin levantar la voz, y de manera respetuosa. En cada encuentro, antes de iniciar la actividad, se saludaban (docente y estudiantes) recíprocamente con espontaneidad y amabilidad.

Generalmente se iniciaba la actividad prácticamente sin intervención del tutor. Los estudiantes, luego del primer momento en el que citaban la bibliografía que usaron (y la que trajeron), intercambiaban información, dudas y planteos en referencia a las preguntas que se habían hecho en la tutoría anterior. Durante este momento debatían, confrontaban con entusiasmo, pero no siempre participaban los ocho estudiantes. En varias actividades fue posible observar a uno o dos de ellos con poca o nula participación. El tutor no intervino durante el momento de interacción entre ellos, aunque sí lo destacó durante el *feedback* de esta manera:

“Vicky, hoy no hablaste en toda la tutoría, y te noté, por momentos, como distraída. ¿Tuviste algún problema esta semana? ¿No estudiaste?”

Ante la respuesta (algo de *mea culpa* y otro poco de excusa) del estudiante, el tutor respondió:

“Yo creo que vos sos consciente de que cuando no estudiás lo suficiente, perjudicás al grupo entero, ¿no te parece? ¡Pero es una lástima! Tenés muchas potencialidades, tus aportes suelen ser muy valiosos. ¡Vamos! Necesitamos que te pongas las pilas para la próxima... ¿estás de acuerdo?”

En otra oportunidad (también durante el *feedback*) el docente se expresó así:

“Marga, no sé qué te pasó hoy, estuviste muy callada. Se notó que no estabas involucrada o comprometida con la actividad tutorial, ¿me equivoco o no? Vos sos de intervenir poco pero tenés una gran capacidad de escucha. Cuando intervenís, solés ayudar al grupo a avanzar en el conocimiento. Bueno... pero hoy no se notó nada de eso, estuviste ausente, ¡es una lástima!”

Los gestos no verbales del docente transmitían calidez, amabilidad, y cuando hablaba utilizaba un tono sereno y amable. Se observó cómo intentaba no herir a los estudiantes, mostrando no sólo un trato cordial, sino un sincero interés y preocupación por ayudarlos. La crítica (u observaciones) que les hacía a los estudiantes perseguía el objetivo de movilizarlos, de motivarlos a la reflexión, y se cuidaba de no desmoralizarlos. Esto último se vio reflejado en los comentarios y reflexiones que les hacía a cada uno de ellos durante el momento del *feedback*.

Si bien el docente hacía intervenciones (haciendo preguntas) para aclarar ciertos temas, sobre todo cuando ellos debatían y no lograban ponerse de acuerdo,

sus principales observaciones, para con los estudiantes, eran sobre las actitudes y relaciones interpersonales. Ellos podían expresarse libremente. Durante el momento de la actividad de discusión y debate, el tutor tenía pocas intervenciones, pero la gran mayoría fueron como éstas:

“¡¡¡Chicos, se están superponiendo para hablar!!!”

“Otra vez se superponen para hablan. ¡No se están respetando!”

En cambio, el docente solía hablar de todo esto durante el momento de *feedback*, en donde se explayaba y promovía concientización sobre el respeto, la escucha, y el tener en cuenta al Otro.

En un encuentro informal, que se tuvo con el docente, expresó lo siguiente:

“Yo soy consciente de que dejó pasar muchas cosas [en referencia a los contenidos], pero sino no da el poco tiempo que tenemos... lo que sí me preocupa es que a veces no se respetan, no se escuchan, o hablan dos o tres a la vez...”

La actividad tutorial transcurría en general en un clima armónico, de respeto, y con un fuerte protagonismo de los estudiantes mismos. El rol del docente era facilitador, y se vinculaba con los estudiantes de manera horizontal. Gran parte del tiempo total de la actividad tutorial, el docente lo consumía observando cómo trabajaban los estudiantes y tomaba nota en sus apuntes, para luego transmitir lo observado en el momento del *feedback*.

Las intervenciones del docente generalmente no alteraban la dinámica de trabajo grupal. Las efectuaba con voz cálida, en un tono amable y a veces sutil. Algunas de ellas fueron:

“¿Eso no lo van a discutir...?”

“¿Les parece que ya está claro el tema? Si todos están de acuerdo, sigan adelante...”

“¿Encontraron alguna otra información para aportar?”

“Ustedes verán qué información sirve, es suficiente, y cuál no...”

En los momentos de la *lluvia de ideas*, cuando los estudiantes discutían y elaboraban preguntas (que iban a llevarse a sus casas para investigar), se observó cómo el docente favorecía el diálogo e intercambio de opiniones entre los estudiantes:

“¿Ustedes quieren responder eso?”

“La última pregunta que anotaron en el pizarrón [la pregunta que escribieron era: Efectos del amoníaco y sistema respiratorio], ¿qué quieren saber de eso? ¿Lista

de efectos, mecanismo de acción, qué produce, en dónde específicamente, etcétera, etcétera?”

“¿Qué van a estudiar de ese tema?”

“¿Están todos de acuerdo...?”

En síntesis, en las relaciones sociales que el docente establecía con los estudiantes, se registró una fuerte tendencia a vincularse con ellos horizontalmente, a democratizar la actividad tutorial, promoviendo el protagonismo en los estudiantes, y a preocuparse por establecer relaciones de respeto, escucha y fortalecimiento de la autoconfianza en los estudiantes. Estas relaciones mencionadas, en mayor o menor medida, eran conscientemente explicitadas por el docente, en todos los encuentros tutoriales, durante el momento del *feedback*.

Perspectiva de Enseñanza del Docente:

Durante la entrevista formal, y en relación a la metodología del ABP y la necesidad de promover el desarrollo de pensamiento crítico a través de dicha actividad, el docente se expresó así:

La actividad se llama aprendizaje basado en problemas. Ahora bien, aprendizaje de qué. Se corre el riesgo de que pueda ser el aprendizaje de los objetivos de la unidad, de la teoría, etcétera, es decir de sólo esos aspectos. Pero me parece que esta actividad de aprendizaje basado en problemas facilita otros tipos de aprendizaje: trabajar en grupos, escucharse, respetarse, discutir, poder poner “sobre la mesa” la posición de uno y defenderla con sustento, o no, y entonces poder cambiar de opinión, quiero decir, aceptar cambiar de opinión (que eso también es una cosa que hay que aprender). El tema es que tanto los estudiantes como nosotros, los docentes, estamos acostumbrados a que el aprendizaje va dirigido al contenido teórico y no tanto a las habilidades, al comportamiento, a las relaciones que se establecen. Me parece que es mucho más rico esto último lo que podemos aprovechar con esta actividad... Lo que espero con cada actividad de ABP es que refuercen aquello que venían haciendo bien y que mejoren aquello que venían haciendo mal. Ahora, con respecto a los contenidos, sí, es bueno que lleven [a la tutoría] la mayor cantidad de

conocimientos que puedan obtener, pero siempre hay tiempo para el autoestudio.

De lo mencionado, se infiere que el docente no le otorgaba un rol central a los contenidos, pero sí al trabajo grupal y a las relaciones interpersonales que se establecen de él. Su enfoque de enseñanza está centrado en generar protagonismo en los estudiantes, con un rol docente de orientador o facilitador, procurando que sean ellos mismos los artífices de su propio aprendizaje. Tendía a favorecer la autonomía del educando. Muchas de sus intervenciones fueron así:

“¿Quieren mantener el mismo orden de los temas? Ustedes deciden...”

“¡Ustedes son los que se organizan, fíjense qué quieren hacer con eso!”

“Puede ser que el problema se separe en dos partes, para que ustedes tengan más tiempo en buscar información.”

“¡Ah! A mí no me miren... ustedes vean...”

“¡Ojo! Quedaron cosas pendientes [en referencia a interrogantes generados sobre el problema de la tutoría pasada]. ¿Van a llegar a ver todo?”

“Esa pregunta del contagio... ¿habría que revisarla? ¿O con lo que ya hablaron quedaron conformes...?”

En una de las actividades, en las que los estudiantes hablaban sobre un aspecto de fisiología de la ventilación pulmonar, uno de ellos dice:

“¡Eso ya lo vimos el año pasado!”

El tutor le respondió: “¡Pero no importa, no se agota nunca el tema! Siempre surgen nuevas preguntas...”

Aquí se ejemplifica la tendencia del docente a no acabar los temas, a generar hábito de debate y protagonismo, y seguir cuestionando lo aprendido.

Con respecto al rol del docente para con los estudiantes en el uso reflexivo de conocimientos, y su capacidad de relacionarlo con otros saberes, generalmente tuvo pocas intervenciones; observaba mucho más de lo que intervenía.

No obstante, podemos ejemplificar algunas de las intervenciones observadas. Frente a un comentario de un estudiante (sobre la relación del asma y los síntomas de disnea), el docente le dijo, con tono amable y gesto sonriente:

“Bely, ¿eso de dónde lo sacaste?”

O en otra circunstancia, frente a la pregunta de un estudiante: “La bronquitis crónica ¿no sería un asma?”, el docente intervino:

“¿Por qué decís eso...?” Y dirigiéndose al grupo acota: “¿Encuentran alguna otra información para aportar?”

“Ustedes están hablando de los criterios de clasificación del asma. ¿Para qué sirve clasificar el asma?”

“¿Encontraron algo, en algún artículo, revista o libro, sobre radiografía de tórax normal pero tener tuberculosis?”

“¡Interesante! Ahora, ¿cómo hicieron esa búsqueda bibliográfica?” [Cuando ellos confrontaban lo que sabían sobre las fallas en la notificación obligatoria de enfermedades y los subregistros de tuberculosis]

En uno de los momentos de la lluvia de ideas, en la que estaban analizando y pensando el problema seleccionado, un estudiante, antes de hablar, dijo: “Voy a decir una pavada...”, a lo que el docente le interrumpió, con una sonrisa, de esta manera:

“¡¡Animáte!! No se inhiban, sean espontáneos. Hay que dejar que la mente vuele. Así es cuando surgen buenas ideas...”

Es importante mencionar que cuando el docente hacía preguntas y/o comentarios, no se alteraba la dinámica grupal. Parecía uno más del grupo, colaborando en la comprensión de ciertos temas.

Uno de los momentos, en los que los estudiantes hablaban sobre volúmenes pulmonares y concentraciones sanguíneas de oxígeno y dióxido de carbono (y estaban mostrando un gráfico de una fotocopia), el docente dice:

“Che, ¿está entendible ese gráfico? ¿Y si alguien lo dibuja en el pizarrón...?” Se produce una pausa, silencio. “¿No, no quieren...?” Gestos de reflexión entre los estudiantes, con mirada hacia arriba de la mayoría, en actitud de estar pensando... Luego de una pausa, el docente hizo este comentario:

“Me trago un carozo, pero resulta que se me atora en la laringe... ¿qué ocurre?” Pausa, y luego uno de los estudiantes, decidido, dice: “A ver, a ver. ¡Usemos el gráfico para ese ejemplo!” [Y se levantó para escribir en el pizarrón. Todos se engancharon efusivamente y debatieron con entusiasmo. El tutor los observaba.]

Ante un comentario espontáneo de uno de los estudiantes, en referencia a que venía con el tema “ya sabido de su casa”, pero sin embargo se terminaba llevando más dudas e incertidumbres, el docente intervino, sonriente, con este comentario:

“Ah, esto pasa porque las preguntas surgen acá, entre todos...”

En una charla informal, mantenida con el docente, luego de la actividad, se le hace referencia al comentario del estudiante: “Le salió del alma lo que dijo Carlos, ¿no?” [Haciendo referencia a las dudas e incertidumbres que manifestó], y respondió:

“¡Ah, viste! Me encanta, es fantástico que se hagan preguntas permanentemente. Sí, a veces se angustian, pero bueno, eso es porque estamos acostumbrados a buscar certezas, seguridades.”

Con los datos recabados, se vio que el docente le daba más importancia a que los estudiantes generasen preguntas y no tanto a que las respondan. En otras palabras, ejerció un rol más centrado en la pregunta que en la respuesta.

Durante el momento de la lluvia de ideas, los estudiantes solían discutir acaloradamente el problema que les tocaba analizar, con seriedad y buen clima de trabajo. Ahora bien, se observó que ellos frecuentemente tendían a elaborar preguntas demasiado abstractas o descontextualizadas. El tutor solía intervenir con su típico comentario:

“¡Ojo! ¡No se olviden! Hagan preguntas que se relacionen con el problema, ¿eh?”, poniendo de manifiesto su preocupación en que los estudiantes contextualicen y relacionen cada situación problemática abordada.

Reflexión Evaluativa sobre la Práctica:

El tercer momento de la actividad tutorial, llamado de evaluación, reflexión sobre la práctica o *feedback*, era extenso (duraba entre cuarenta y sesenta minutos), y realizado con ganas, mucho interés y preocupación. La mayoría de las veces este momento se iniciaba pasadas las tres horas preestablecidas de cada actividad de ABP. Al iniciar este momento ya se notaba el cansancio en los estudiantes. A veces se tardaba un poco en empezar, debido a ello y al clima caluroso de la época, pero, aun así, luego de comenzado, se advertían gestos de interés y motivación en el grupo. En otras palabras, con respecto al *feedback*, se podría decir de los estudiantes que *se lo tomaban en serio*. Esto último fue transmitido por el docente. Durante este momento, la sensación que se generaba (así se percibió) era que el tiempo no existía o no era un problema.

El clima generado era muy bueno, de respeto y escucha. Solía comenzar este momento sin intervención del tutor, quien, al finalizar la lluvia de ideas, hacía

anotaciones en sus apuntes, hacía silencio, los observaba, y ellos decidían empezar solos.

Las observaciones que los estudiantes le hacían al tutor fueron variando a lo largo de las actividades tutoriales. En la evaluación, que cada estudiante en particular le hacía al tutor, éste mostraba predisposición e interés en cada comentario, en actitud de escucha activa, con gestos corporales y faciales de calidez, y mirándolos a los ojos.

Durante las primeras tutorías, las observaciones predominantes de los estudiantes para con el tutor eran referidas a que su intervención los ayudaba a aclarar los temas debatidos, siendo sus aportes importantes para aclarar conceptos, pero le criticaban que su participación era escasa (pretendían que los ayudaran más, que participara más). Al atravesar las últimas tutorías, las observaciones de los estudiantes para con el tutor ya no eran sobre su participación. Predominaban en resaltar el buen clima que generaba el tutor, que permitía trabajar distendidos, y se sentían respetados, cómodos y a gusto (haciendo referencia que eso es mérito del tutor). Una estudiante se refirió así:

“Sentí como que nosotros solos podíamos manejar la tutoría. Es una sensación, por eso tuviste poca intervención...”

Luego de que cada uno de los estudiantes hacía su autoevaluación, la evaluación de sus pares y por último la del tutor, comenzaba la reflexión del docente sobre el desempeño grupal e individual. Solía hacer una evaluación del desempeño grupal, y luego hacía una devolución evaluativa a cada uno de los estudiantes, por orden de cómo estaban sentados.

Cuando se dirigía al grupo, les hablaba con delicadeza, haciendo críticas con respeto. Algunos ejemplos, de la observación que el docente hizo sobre el desempeño grupal:

“Creo que a esta altura ya se habrán dado cuenta que en la tutoría se generan más preguntas que respuestas [gestos de asentimiento con la cabeza, en el grupo], ¿no? Eso es bueno, es señal que hay interacción grupal, uno se enriquece con el aporte o idea del otro. Lo importante es que nos demos cuenta que nos necesitamos unos a otros...”

“La pregunta o idea que no se me ocurre a mí, se puede ocurrir a mi compañero, y al revés. Esto es lo más importante de la tutoría. Si no, me quedo en casa leyendo el libro. ¿No es más enriquecedor esto...? ¿No se aprende más así?”

“Ustedes ya saben que escuchar realmente al otro no es quedarse callado, sino intentar entender o captar lo que el otro quiere decir e integrarlo. No parece fácil... Los felicito, hoy sentí que lograron escucharse, participaron todos sin imponerse...”

“Hoy no fue un trabajo bueno. Resultó desperejo. Algunos monopolizaron el saber. Eso hizo que el grupo se dividiera, y perdió fuerza... fijense que no salieron cosas creativas, las preguntas terminaron siendo superficiales...”

Se observó cómo el docente le otorgaba importancia a los vínculos o relaciones que se establecen en un trabajo grupal armónico. Su interés predominante estaba puesto en promover buenos valores, conductas y actitudes. Tenía en cuenta los modales, se preocupaba de que se escucharan, se respetaran, que fueran empáticos y sintieran la necesidad del Otro.

Con respecto a los contenidos, la mayoría de las observaciones, que realizó el docente al grupo, fueron del estilo de las ejemplificadas aquí:

“Chicos, dejaron pasar muchas situaciones. Hoy han discutido algunas cosas interesantes pero luego no lo volcaron en preguntas para ir a investigar.”

“Lo importante es no dejar pasar nada. Tener el hábito de preguntar el porqué de todo lo que se habla. Hoy discutían sobre tolerancia y los corticoides. Uno de ustedes preguntó qué es tolerancia y el grupo lo dejó pasar. Siguieron adelante...”

“Algunos cuando hablan, otros ponen cara de no entender. Ni unos ni otros se animaron... lo dejaron pasar...”

“Hoy se notó que cada uno de ustedes hablaba de lo que sabía. No se cuestionaron, no interactuaron entre ustedes. Si no hay debate o no se confrontan unos a otros, ¿cómo nos enriquecemos?”

“La idea es estudiar con el objetivo de aprender. Salir de la tutoría con algo más de lo que vinimos... La idea no es venir a demostrar lo que estudié, sino a sacar cosas más.”

En una oportunidad (durante el momento de la *lluvia de ideas*), en la que los estudiantes discutían sobre la construcción social de la enfermedad y los medios de comunicación, no lograban ponerse de acuerdo y extraer alguna pregunta satisfactoria para investigar. Debido a ello, los estudiantes decidieron que no iban a buscar nada. Y siguieron adelante con otro tema. El docente aquí no intervino (los dejó), y sí lo hizo durante el *feedback*, con estas palabras:

“Esto es algo que van a tener que trabajar, chicos, sobre todo con los aspectos sociales de los problemas. Una debilidad del grupo. ¡Cómo formular preguntas! Y estos aspectos es donde más se pone en evidencia la debilidad.”

Otro ejemplo de no intervención (durante la lluvia de ideas) y resaltado en la evaluación grupal:

“Hay aspectos del problema que no tuvieron en cuenta para después ir a buscar. ¡Ojo! Se nota que están poniendo excusas en no buscar determinados temas.”

En la devolución personal a cada estudiante, cuando el docente se dirigía a cada uno de ellos, les hablaba serenamente, y les hacía críticas con mucho respeto y delicadeza. Cuando hablaba, ellos escuchaban con suma atención. En cada observación individual, comenzaba con aspectos positivos, luego mencionaba las observaciones negativas y solía terminar reforzando lo positivo. Algunos ejemplos:

“Horacio, se nota que te esforzás mucho, y tenés mucha predisposición al trabajo grupal. Eso es bueno, aunque hoy te noté distraído, como que estabas en otra parte, y casi ni participaste. No importa ahora porqué, si es algo personal después me dirás. Pero bueno, recordá que terminás perjudicando al grupo. Cada uno de ustedes es muy valioso para el resto. No lo olviden...”

“Vicky, tenés un trato muy amable con tus compañeros, eso es bueno, no lo abandones. Cuando Carlos siguió sin entender el comentario que hiciste, te fastidiaste y contestaste mal [gesto facial de Vicky de reconocer y aceptar lo sucedido]. Bueno... un mal día lo tiene cualquiera, ¿no? Sos estudiosa y tus aportes al grupo son importantes. ¡Ánimo!”

“Pedro, se nota tu esfuerzo. Estás escuchando más, eso permitió que te escucharan también a vos. Otras veces daba la sensación de que subestimabas lo que decían los demás. Tus compañeros también te hicieron la misma observación. ¿Te das cuenta? ¡Muy linda actitud la de hoy!”

“Bely, el material que usaste y el que trajiste hoy fue muy pobre. Se notó que estudiaste poco. ¿Me equivoco? [Gesto de Bely de reconocimiento] Bueno, ojalá sea uno de esos días que todos tenemos... Vos tenés un gran potencial, ¡tenés buenos aportes! No aflojes...”

Por último, el docente realizaba su autoevaluación con los estudiantes en forma explícita. Hacía mención al manejo del tiempo, aspecto que no ha podido mejorar. [Aunque en general no hubo quejas, ni mención alguna entre los

estudiantes, ni antes ni durante el *feedback*, sobre el tiempo prolongado de las actividades.]

El docente, en diferentes clases, usó estas palabras:

“Nos estamos yendo muy tarde, y es culpa mía. Voy a tratar de mejorar en ese aspecto.”

“Les pido disculpas, porque nos seguimos yendo muy tarde. Vamos a tener que hacer un esfuerquito entre todos, y controlar los tiempos.”

“La verdad es que los temas son largos, y hoy, como otras veces, el debate fue muy rico. No quise cortarlos, pero bueno, reconozco que es mi culpa que nos estemos yendo a este horario.”

En referencia a algunas críticas de los estudiantes sobre la escasa intervención del tutor, en los momentos de interacción grupal, el tutor decía lo siguiente:

“Lo que me pasa es que no quiero interrumpirlos. Hay momentos en que están empantanados con algún tema pero luego lo terminan resolviendo solos. Yo ahí pienso: bueno, menos mal que no intervine. ¿Me comprenden? Pero reconozco que otras veces me ocurre lo contrario, y me doy cuenta de que tendría que haber intervenido. Lo lamento, voy a tratar de que esto último no me ocurra.”

Se advirtió una marcada tendencia del docente a *democratizar* la actividad tutorial y otorgarle un fuerte protagonismo a los estudiantes. Por otra parte, se mostró predispuesto a recibir críticas por parte de sus estudiantes. Un ejemplo de ello, ocurrió en una de las actividades tutoriales, en la que los estudiantes se superponían para hablar, tendían a no escucharse y a pretender sobresalir cada uno con sus propias ideas. Esto fue remarcado durante el *feedback* por uno de ellos, alegando que el tutor debería haber ordenado la discusión. Las palabras del docente, durante su autoevaluación, fueron estas:

“Sí, es cierto. Reconozco lo que me dicen. Quise intervenir para detener el caos de la lluvia de ideas pero no pude, no me salió... Espero que no pase más.”

Aspectos Morales:

Ya en la entrevista formal el docente dejó entrever su principal interés para con los estudiantes, aludiendo explícitamente a que aprendan a:

... trabajar en grupos, escucharse, respetarse, discutir, poder poner *sobre la mesa* la posición de uno y defenderla con sustento, o no, y entonces poder cambiar de opinión, quiero decir, aceptar cambiar de opinión (que eso también es una cosa que hay que aprender)...

Y en encuentros informales mantenidos con el docente, en momentos de recreación y con mate de por medio, decía esto:

“Son bárbaros los chicos. Me encanta trabajar con ellos. Está bueno ver las caras, los gestos que hacen...”

“Cómo cuesta que se escuchen. Quieren hablar todos a la vez. Para mí, con que se logre que se tengan en cuenta, se respeten, ¡ya está! Cumplido.”

“Se nota cuando estudian bastante. ¡Se salen de la vaina por hablar, por sobresalir! Es un trabajo de hormiga... es que no están acostumbrados a escucharse...”

“En un clima de alegría se trabaja mejor. Lo sé por experiencia propia...”

Por otra parte, de las observaciones realizadas, se resalta que el docente nunca levantó la voz; y la mayoría de sus intervenciones sobre cuestiones relacionadas a los vínculos humanos de respeto, comprensión, tolerancia, empatía, etcétera, fueron explicitadas durante el momento del *feedback*.

Con respecto al horario de inicio de las actividades, el docente fue siempre puntual al inicio de la actividad. En una sola oportunidad sucedió que un estudiante llegó diez minutos tarde (fue la segunda tutoría de la unidad), y el docente, en forma serena, le hizo el siguiente comentario:

“¿Qué te ha pasado hoy? ¿Tuviste algún inconveniente?”

Excepto ese único episodio, tanto el tutor como los ocho estudiantes manifestaron respeto con el inicio del horario y llegaban puntualmente.

Durante las actividades tutoriales se observó que la actitud implícita del docente permitía trabajar en un clima de distensión, alegría, respeto y estímulo. Sus intervenciones, durante el proceso de debate y construcción grupal del conocimiento, no solían condicionar la actuación de los estudiantes, sino todo lo contrario, se percibía un clima de trabajo agradable. Tendía siempre a mirar a los estudiantes a los ojos, con comentarios positivos hacia sus desempeños. Se le escuchó decir frases como estas:

“¡Fantástico ese material que trajiste, Carlos!”

“Me sorprende lo poco que se les ocurre. ¡Vamos! ¡Otras veces han estado brillantes!”

“Sofi, esto último que dijiste está muy bueno.”

“Uauhh, hoy están re-enchufados. ¡Qué bárbaro!”

“Ese gráfico que hiciste en el pizarrón estuvo muy bueno. Gracias a eso se logró resolver la confusión que tenían...”

En síntesis, se infiere que la intención del docente, tanto explícita como implícita, fue la de transmitir el valor de la escucha, de respeto de las opiniones del otro, de fomento del diálogo e integración de ideas. Si bien el docente (de acuerdo a lo expresado verbalmente) relacionó conceptualmente *el pensamiento crítico* con el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, se observó que, más allá de los contenidos, tuvo muy en cuenta –y promovía– valores como la escucha activa, respeto mutuo, cooperación grupal, y un aprendizaje a trabajar en grupo en un clima de alegría y camaradería.

Tensión Discursivo-Práctica:

En la entrevista formal, el docente dijo lo siguiente:

Desarrollar pensamiento *crítico* es desarrollar una capacidad... es que cuenten con herramientas para poder pensar toda la información que llega, y pensarla en una forma reflexiva, relacionándolo con todo lo que se pueda relacionar. O sea, abrir de alguna forma *la cabeza* como para no tomar la información en forma neta, bruta, sino procesarla... sé que también puede ser interpretado como ver las evidencias científicas que tiene un tema, etcétera, o sea puede ser interpretado de mil maneras, pero para mí es eso que dije antes, es decir, desarrollar esa capacidad de no tomar la información y todos los datos que lleguen *en seco*, sino criticarlo, no en el sentido de oponerse, sino en el sentido de entenderlo.

Se resalta un aspecto: lo relacional. Se infiere de ello que para el docente promover pensamiento crítico en los estudiantes es capacitarlos para que aprendan a relacionar toda información a fin de llegar a aprehender el objeto de estudio. En síntesis, el concepto, que el docente tiene de *pensamiento crítico*, está estrechamente vinculado al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior.

Pero también, desde lo discursivo, manifestó que su preocupación primordial es que los estudiantes aprendan a escucharse, a respetarse, aceptando la opinión del otro.

Pues bien, en varias de las actividades observadas, no intervino activamente en aquellos momentos en que los estudiantes tendían a no respetarse entre ellos. Aunque sí cabe destacar que la mayoría de las veces lo remarcó de manera reflexiva durante el *feedback*.

En referencia a los contenidos curriculares, y teniendo en cuenta lo conversado con el docente (referido a la necesidad de capacitarlos, de darles herramientas para que aprendan a relacionar toda información que les llega), a veces dejó pasar momentos en los que su intervención podría haber disipado dudas sobre comprensión y debate de determinados temas. Por ejemplo:

- Los estudiantes estaban conversando sobre los distintos tipos de fobias y su relación con los trastornos de ataques de pánico. Surgió una discusión en torno a la diferencia entre agorafobia y fobia social. Hubo una pausa, el docente no intervino, y ellos siguieron adelante con otro tema.
- En una discusión, durante el momento de lluvia de ideas, surgió la duda sobre el sonido que se produce (y cómo se escucharía) en el caso de sibilancias y asma infantil. No hubo acuerdo. Uno de los estudiantes dice: “¿Lo anotamos y lo buscamos o no?” Otro le responde: “Para mí no. Eso ya lo vimos...” El docente no intervino, y ellos siguieron adelante con otros temas.
- En un contexto de debate sobre enfermedades respiratorias en adultos, uno de los estudiantes hace un comentario al grupo: “El asma puede traer problemas de crecimiento en el niño...” El resto de los estudiantes hace una pausa, hay silencio, y retoman el debate, dejando pasar ese comentario. El docente no intervino.
- Los estudiantes interactúan entre ellos explicando el mecanismo de acción de los corticoides y sus efectos terapéuticos. Mientras tanto se observan gestos faciales, en algunos estudiantes, de no entender lo que se habla. El docente los observaba, pero no intervino.

Estos son algunos de los ejemplos en donde se vio la no-intervención (¿oportunidades perdidas?), aunque durante el *feedback* solía explayarse bastante

sobre aquellos momentos (observados y registrados por el tutor) en los que se dejó pasar sin cuestionar.

En una de las instancias de *feedback*, cuando el tutor analizaba el momento en que los estudiantes discutían, confrontaban y ponían en común lo estudiado, se dirigió al grupo con estas palabras:

“Ojo con el vocabulario que utilizan. Es el momento de mostrar lo que aprendieron, lo que saben. ¡Hay que lucirse!”

En cambio, en una de las tutorías anteriores (y también durante el proceso de *feedback*) se había dirigido así: “La idea es estudiar con el objetivo de aprender. Salir de la tutoría con algo más de lo que vinimos... La idea no es venir a demostrar lo que estudié, sino a sacar cosas más.”

Debido a ello, y dada la impresión de que había una contradicción sobre lo expresado verbalmente, en uno de los encuentros informales, durante una caminata con el docente, se le hace esta pregunta:

“¿Te acordás, en el *feedback*, cuando comentaste algo sobre el vocabulario que manejan, y dijiste que tenían que lucirse? ¿A qué te referías?”

El docente contestó lo siguiente:

“¡Ah sí, me acuerdo! Yo me refería al lenguaje técnico, a que pongan en práctica lo que van aprendiendo. Que empiecen a acostumbrarse al lenguaje médico. Pero ahora que me lo recordás, con lo de lucirse... hmmm..., tenés razón, no es la mejor palabra... suena a competitivo... no es la idea. Esta actividad es bárbara para que aprendan a trabajar en grupos, sentir que necesitan del otro para enriquecerse...”

No se observaron otras tensiones a tener en cuenta. En general fueron pocas.

4.4. CASO D:

Este caso se trata de un tutor-docente a cargo de ocho estudiantes de primer año de la carrera de medicina. Las actividades observadas se llevaron a cabo en un aula antigua, de diseño rectangular, adecuada para el número de estudiantes, y con espacio suficiente para la actividad. El aula está provista de una mesa rectangular, con sillas alrededor de la misma, una pizarra blanca y un rotafolio.

Las observaciones realizadas abarcaron un total de trece encuentros. Y fueron llevadas a cabo durante los meses de abril y mayo del año 2009.

Arquitectura de la Clase:

La organización de la clase siguió el mismo esquema de los casos anteriores. Al inicio de cada actividad los estudiantes comenzaban citando las distintas fuentes bibliográficas y recursos que utilizaron, para abordar las preguntas de los temas surgidos del problema analizado en la clase anterior. El comienzo de esto habitualmente solía ser espontáneo en los estudiantes. En algunas oportunidades el docente se refería así:

“Bueno, chicos, cuando quieran arrancamos...”

Otras veces, cuando surgía un silencio coincidente con las miradas de los estudiantes hacia el tutor, éste les hacía algún gesto corporal –no verbal– invitándolos a que comiencen. Y mientras ellos hablaban (uno a uno, por ronda de cómo estaban sentados), el docente tomaba nota de las citas bibliográficas que cada uno de ellos había mencionado.

Luego de esto, se iniciaba el momento de la puesta en común de lo estudiado. El clima de trabajo era agradable, sereno y de respeto. Mientras se trabajaba, la *atmósfera* que se respiraba era de armonía.

Posteriormente, el docente solía invitarlos a un descanso, entre cinco a diez minutos, para continuar con el momento de la lluvia de ideas. Sus palabras fueron:

“¿Cómo van con los tiempos?”

“¿Paramos un ratito y hacemos la lluvia de ideas?”

“¿Les parece, descansamos cinco minutitos?”

Durante el descanso, algunos se levantaban para estirar las piernas, otros iban a comprar galletitas, otros preparaban mate. Luego de transcurrido esto, se comenzaba con la lluvia de ideas del problema de salud asignado.

Durante la actividad tutorial, el docente solía pararse, caminar, algunas veces le cebaba mate a cada uno de ellos, intervenía para aclarar dudas que se presentaban y los orientaba para que las preguntas (que los estudiantes se hacían) sean claras y sin ambigüedades. El rol ejercido por el tutor era de facilitador. Se observó que los estudiantes tendían a trabajar solos.

Por último, se cumplía con la actividad de reflexión sobre la práctica o *feedback*. El comienzo del *feedback* aparecía solo, luego de que el momento de la lluvia de ideas terminaba agotándose. El docente utilizaba estas palabras:

“¿A alguien se le ocurre algo más? ¿Todos tienen las mismas preguntas? ¿Están conformes?”

Y se daba inicio a este último momento (*feedback*). Los estudiantes se tomaban esta actividad con seriedad. Pese a que en varias oportunidades se notaba cansancio en ellos, había predisposición y motivación. Algunas veces el tutor inició este momento con una observación grupal breve. La mayoría de las veces solían comenzar los estudiantes mismos, con la típica evaluación del desempeño grupal, sus pares, auto desempeño y evaluación del tutor.

La actividad tutorial transcurría en forma dinámica, con cumplimiento de los tres momentos, con puntualidad en el horario de inicio, y casi nunca se excedió el tiempo preestablecido de tres horas-reloj.

Relaciones Sociales en el ABP:

Se percibió un clima de trabajo sereno, agradable, y el tutor se vinculaba con los estudiantes por el nombre de pila. El trato que establecía con ellos era cordial, de respeto, y solía mostrar (con su expresión facial) una sonrisa cuando dialogaba. Los estudiantes y el tutor se sentaban azarosamente. Es decir, no había lugares “fijos”, cada uno se sentaba según iban llegando, tomando la silla que estuviera vacía. En uno de los encuentros (al comienzo de la actividad, al momento de acomodarnos todos en la mesa), el autor se sentó fortuitamente en una de las cabeceras de la mesa (ésta era rectangular) y, al percatarse de ello, se dirigió al tutor diciéndole: “¿Te querés sentar acá?” Y espontáneamente responde, en voz baja:

“¡No, no, no, prefiero estar en el medio, con los chicos!”

Durante la actividad, el tutor solía intervenir activamente, procurando que todos participaran. También se observó cómo frecuentemente intentaba que todos se escucharan, que se animaran a expresarse libremente, y se respetaran cuando hablaban entre ellos.

Algunos ejemplos de cómo solía referirse:

“Marcos, ¡no dijiste una palabra! ¿Te pasa algo hoy?”

“Luciano, ¡estás muy callado...!”

“¡A ver, a ver, dejen que Vicky termine lo que quiere decir!”

“Chicos, no se interrumpan entre ustedes. ¡No se están escuchando!”

“Decílo, decílo, ¡no te inhibas!”

“Chicos, ¡no se guarden nada! Aunque les parezca una pavada lo que van a decir, díganlo igual, puede surgir alguna idea nueva...”

Por otro lado, solía mostrar preocupación e interés cuando percibía algún problema en los estudiantes. En una oportunidad, dos de los estudiantes llegaron juntos cinco minutos tarde (la actividad ya había comenzado). El docente, dirigiéndose a ellos, en actitud firme pero serena, manifestó lo siguiente:

“Chicos, ¿qué pasó? ¿Les ocurrió algo? Lamentablemente interrumpieron la clase...”

Generalmente cuando surgía algún imprevisto, no lo dejaba pasar. En una oportunidad, durante el transcurso de la actividad, una estudiante mostró gestos corporales de dolor dorso-lumbar. En un momento determinado, la estudiante exclamó:

“Disculpenme, pero me siento mal, me está doliendo mucho la espalda.”

El docente interrumpió la actividad. Le preguntó:

“¿Te sentís muy mal...?”

Ante los gestos afirmativos de la estudiante, se paró y se dirigió hacia ella. Mostró estar preocupado por su situación. Le revisó la espalda, con algunas maniobras médicas, y le dijo:

“Mirá, no parece ser nada serio, es una contractura, pero no tenés por qué estar sufriendo. Si lo creés conveniente, te podés ir... o si te parece, andáte hasta clínica, habláale a [fulano] y le decís que te dé un ibuprofeno...”

La estudiante hizo esto último. Se fue hasta clínica. Mientras tanto se reanudó la clase, y luego de veinte minutos, regresó más serena. Luego, en el *feedback*, la estudiante le agradeció el gesto al tutor.

En una de las charlas informales, mantenidas con el docente al finalizar la actividad, cuando se caminaba por el pasillo, se le hace un comentario:

“¡Qué lindo grupo!, ¿no?”, y rápidamente se refirió así:

“Sí, son bárbaros. La verdad es que yo disfruto mucho esta actividad, aprendés mucho con ellos. Además esta actividad da pie para ayudarles a pensar, a que se cuestionen todo lo que leen..., y son rápidos, captan enseguida lo que le querés transmitir.”

Y mientras seguía la caminata, hizo esta reflexión:

“Una cosa que aprendí es que no hay que quedarse con la primera impresión. Me he llevado muchas sorpresas. Cuando me hacía un juicio negativo de un

estudiante, al tiempo de conocerlo me daba cuenta de lo equivocado que estaba. Ojo, a veces me pasó al revés, con el primer contacto me decía: éste le va a pasar el trapo al grupo, cómo aporta, y luego nada... La cosa es que ahora trato de observarlos, sin juicios...”

De los vínculos observados, entre el tutor y los estudiantes, predominó el respeto, escucha, amabilidad, predisposición al diálogo y un trato mutuo fluido y espontáneo. El funcionamiento en toda la actividad tutorial generalmente era armónico.

En tres oportunidades, cuando se vio incongruencias (en los estudiantes) entre los gestos faciales y el desarrollo de la actividad, el tutor se dirigió al grupo con palabras como éstas:

“¿Están cansados?, veo caras disconformes... ¿Algo que quieran decir?”

“¿Están conformes con el problema? No se queden con dudas... Compartan lo que están pensando.”

Perspectiva de Enseñanza del Docente:

En la entrevista formal, mantenida con el docente, dijo lo siguiente:

... lo que yo tengo que lograr es que ellos aprendan a generar su propio conocimiento, y colaborar con ellos en que no pierdan excesivamente el tiempo, que se haga fructífero su esfuerzo, pero los que tienen que generar conocimientos, para mí, son ellos... yo espero que vayan adquiriendo conocimiento médico, pero también que logren un entrenamiento en método de aprendizaje, o sea, como te decía antes, que ellos vayan pudiendo generar su conocimiento... eso se puede aprender, se puede entrenar... yo espero que ellos aprendan medicina, pero mientras, que vayan aprendiendo a aprender, a generar un conocimiento... si yo permanentemente les hago cruzar la calle de la mano, ellos nunca van a aprender a cruzar la calle. En algún momento tienen que cruzar la calle solos y pegarse un susto porque casi los pisa un auto. Bueno, es un ejemplo estúpido, ¿no?, pero en el tema del aprendizaje, alguna vez van a tener que perder tiempo y equivocarse para darse cuenta que esa no era la forma de estudiar determinada cosa o de llegar a determinado conocimiento. Bueno, hay que encontrar el equilibrio, y eso creo que depende de nuestro

entrenamiento, en ver hasta dónde los dejo y hasta dónde los ayudo un poco para que no pierdan tanto “tiempo” hasta llegar al objetivo.

La idea que se desprende de lo anterior es que los estudiantes deben ser los promotores de su propio aprendizaje. El docente considera que su función es la de un guía, facilitador u orientador durante el proceso en el que ellos van construyendo su propio conocimiento. La intencionalidad del docente es que, durante el proceso de construcción del conocimiento, el protagonismo sea de los estudiantes.

Cuando los estudiantes interactuaban entre ellos, el docente los dejaba trabajar, los observaba con atención, se paraba, caminaba, a veces les cebaba mate. En una de las actividades tutoriales, uno de los estudiantes comenzó a hablar de la aorta y la circulación sanguínea, mientras su mirada y explicación era dirigida al tutor. Éste le dijo:

“Hablále a ellos, no a mí.”

“Chicos, acostúmbrense a hablar entre ustedes.”

Por otro lado, se observó una actitud, por parte del docente, de estimularlos a que se cuestionen, entiendan y contextualicen lo que leían, que no usaran la memoria, y los incitaba a la reflexión. Algunos ejemplos:

Los estudiantes estaban conversando sobre las fases de investigación clínica, y algunos hacían referencia a los ensayos clínicos controlados randomizados a doble ciego. El tutor los interrumpió:

“¿Todos tienen en claro lo de ciego? Veo caras de duda... ¿Qué entendieron de eso?” Se discutió grupalmente sobre lo mencionado por el tutor, se aclararon algunas dudas de dos estudiantes, y siguieron incorporando conceptos nuevos. Entonces volvió a interrumpir el docente:

“Están metiendo palabras nuevas. Veo caras... yo no sé si todos entienden lo mismo...”

Cuando debatían los estudiantes sobre actividad física y sedentarismo, el docente los interrumpió:

“¿Qué quiere decir anhedonia?” Pausa, silencio... entonces volvió a decir:

“¿Y por qué lo dejaron pasar...? Uno de ustedes lo mencionó y nadie dijo nada, lo mismo que la palabra ‘deletéreo’, ¿saben qué significa?”

Los estudiantes debatían sobre los derechos del paciente, derechos a la información, a la autodeterminación. El tutor les dijo:

“Y eso, ¿cómo lo enganchan con lo que le está ocurriendo a José? [En referencia al paciente –José– mencionado en el problema analizado]”

O hablando sobre los sistemas formales e informales de atención de salud, el docente se refirió así: “¿Encuentran alguna relación en todo lo que hasta ahora han conversado, con el problema?”

En otra oportunidad los estudiantes se engancharon en un debate sobre las transfusiones en Testigos de Jehová y violaciones de los derechos del paciente. Luego de un tiempo de discusión, y entrando en una fase de desgaste y empantanamiento de lo conversado, el tutor hizo la siguiente reflexión:

“Bueno, como pueden ver, no es fácil. No importa ahora encontrar solución pues es un tema complejo. Ustedes ahora se dan cuenta que hay ‘un Otro’ que hay que tener en cuenta...”

Hizo explícito su interés en que el protagonismo sea de los estudiantes. En uno de los momentos, en que ellos conversaban sobre depresión mayor, distimias y enfermedad bipolar (y no lograban ponerse de acuerdo, daban vueltas sobre lo mismo, con muchas dudas), el tutor los interrumpió así:

“Es muy importante lo que ha pasado. Ustedes pueden ver ahora lo importante que es contar con fuentes ‘confiables’ de información, hay que chequear la información, revisar lo que uno lee, y confrontarlas con la información que trae el compañero. Cuál resulta ser más confiable...”

En otro de los momentos de trabajo con los estudiantes, se observó el mismo comportamiento del docente sobre la diversificación y confiabilidad de fuentes bibliográficas. Los estudiantes estaban conversando sobre las guías clínicas existentes para el manejo de la hipertensión arterial (HTA). El docente les pregunta:

“¿Ustedes encontraron alguna guía para la HTA?”

Ellos comenzaron a citar las distintas guías que encontraron sobre HTA. Nuevamente el docente les preguntó:

“¿Qué parámetros buscarían para encontrar alguna guía confiable en HTA?”

Ellos hicieron una pausa, luego uno de ellos expresó:

“No sé, que la use todo el mundo...”

Docente: “¿Y cómo saben eso?”

Pausa. Se pusieron a revisar la bibliografía que tenían...

Docente: “A ver, pongan en común qué guías encontraron, y los artículos. Fíjense los autores, de esos artículos, qué guías ponen como cita en las referencias bibliográficas...”

Los estudiantes se dan cuenta que la mayoría de los autores citaban la misma guía (JNC VII)⁸⁶.

Docente: “¿Vieron? Acá encontramos algo relevante... Cuando muchos citan la misma bibliografía, es más probable que sea más confiable.” “Tendrán que aprender a filtrar información”. Y les habló sobre la importancia de esto. Ellos escuchaban con atención.

Esto pone de relieve una de las maneras que utilizaba el tutor para ayudarles a seleccionar información confiable, congruente con lo que para él significa pensar *críticamente*.

En otra actividad, durante el momento de la puesta en común de lo estudiado, uno de los estudiantes dijo: “¿Narcótico es lo mismo que corticoide?”

Se produce una pausa en los estudiantes, y el tutor les dijo:

“¿Qué encontraron ustedes?” “¿Qué van a hacer?” “¿Qué piensan hacer?”

Además de darle importancia a las preguntas y de tener en cuenta lo contextual, lo relacional, otro de los aspectos observados en el docente es la consideración de los saberes previos de los estudiantes, como anclaje para la construcción de nuevo conocimiento.

Se ilustra con el siguiente ejemplo: durante uno de los momentos, considerados como *lluvia de ideas*, los estudiantes interactuaban entre ellos sobre el rol de las sociedades de fomento y si tendrían algún rol en las cuestiones de salud de la población. Uno de ellos, enfáticamente dijo: “No tiene sentido investigarlo. No hay sociedades de fomento en barrios residenciales...”

El docente se dirigió a todos así: “¿Quiénes son de Bahía?”

Levantaron la mano la mayoría, entonces continuó diciendo: “¿Hay sociedad de fomento en el barrio Palihue⁸⁷?”

Asintieron con la cabeza afirmativamente. Continuó el docente:

“Bueno, ¿ven? ¡Hay que investigar entonces, con más razón! No dejen pasar cosas...”

⁸⁶ JNC VII: sigla referida al “*The Seventh Report of the Joint National Committee on Prevention, Detection, Evaluation, and Treatment of High Blood Pressure*”.

⁸⁷ Barrio Palihue es un barrio residencial de Bahía Blanca con residentes de alto nivel adquisitivo.

Uno de los momentos de puesta en común de lo estudiado, en la que los estudiantes interactuaban sobre diversos aspectos de la hipertensión arterial en adultos y ancianos, el tutor los observaba, anotaba en sus apuntes, los dejaba en sus discusiones y confusiones, y luego de un tiempo, les dijo:

“¿La hipertensión arterial es una enfermedad? ¿Tratado o controlado es lo mismo?”

“¿Por qué estoy tan cargoso en esto?” “Sean precisos con el lenguaje, con todo lo que hablan, con los conceptos, las palabras.” Ellos estaban en actitud de escucha y reflexión. Luego el tutor les dijo:

“Otro concepto que manejaron: esencial y secundaria [refiriéndose a los tipos de hipertensión] ¿qué significan? También hablaron de órganos ‘blanco’... ¿cuáles son?, y después otro concepto: hablaron de factores de riesgo ¿qué significa? Vean, entonces, la importancia de no dejar pasar nada, cuestionarse todo.”

Pausa, y les dijo: “Bien, sigan...”

Los estudiantes retomaron la discusión, uno de los estudiantes hablaba (dirigiéndose al tutor). Espontáneamente, el docente le dijo:

“¡Contáles a ellos, a tus compañeros. Yo no estoy!”

Podemos ilustrar, con otro ejemplo, cómo el docente los motivaba a la reflexión y cuestionamiento de los problemas abordados. En una de las actividades tutoriales, durante el momento de lluvia de ideas, los estudiantes iban anotando en el pizarrón los temas que se iban a llevar para estudiar o investigar, y luego de un rato, sobre el final del momento de lluvia de ideas, el tutor los interrumpió de esta manera:

“Hay algo que hablan –y hablan– pero no lo vuelcan a la pizarra, y es el *por qué*. Es muy importante el por qué, por qué, por qué. Úsenlo para preguntar y luego investigar.”

Las abundantes intervenciones del docente, que se registraron, perseguían la intención de ayudarlos a pensar. Se vio cómo estimulaba a los estudiantes a que desarrollen autonomía, que valoren la importancia de las preguntas, que aprendan a cooperar y respetarse, y vean la importancia de trabajar en equipo.

Reflexión Evaluativa sobre la Práctica:

El momento de evaluación o *feedback*, al finalizar cada sesión tutorial, era realizado por los estudiantes con seriedad. La actividad no solía extenderse mucho,

oscilando en promedio entre quince a veinte minutos. El clima para este momento era bueno, no se percibía tensión. El tutor iniciaba el momento con la típica frase:

“Bueno, ¿quién arranca?”

En general, los estudiantes comenzaban la reflexión, por turno de cómo estaban sentados. Cada uno de ellos solía comenzar evaluando el desempeño grupal y el de sus restantes compañeros. La mayoría de las veces los estudiantes no realizaban autoevaluación. En una oportunidad, el *feedback* se inició con una pequeña reflexión del tutor, haciendo referencia al desempeño grupal, para luego invitarlos a que sigan ellos. Esto surgió debido a que el docente percibió demasiada incertidumbre y angustia en el grupo, preocupados – con temor– de no cubrir todos los objetivos necesarios para el problema en cuestión. Las palabras del tutor fueron éstas:

“Por eso no se preocupen, es responsabilidad del tutor de que los objetivos mínimos estén contemplados. Lo que ocurre es que tienen que acotar las preguntas [en referencia al momento de *lluvia de ideas*], sino terminan llevándose preguntas demasiado amplias. Pero no se angustien, pues cómo hacer buenas preguntas para ir a investigar es un aprendizaje. Pero me gustaría ahora que hagan la devolución ustedes, así no los condiciono.”

Las devoluciones de los estudiantes, para con el tutor, fueron siempre positivas. Decían palabras como estas:

“Bueno, el tutor estuvo bien, nos ayudó a pensar. Sus intervenciones fueron buenas. Ayuda a crear buen clima.”

“Con respecto al tutor, a mí me gustó. Momentos en que no sabíamos cómo continuar, nos reorientó y pudimos avanzar.”

“Hay buena onda en el grupo, y creo que eso se lo debemos al tutor.”

“Con el tutor todo bien. Intervino lo necesario. A veces quisiera que intervenga más, pero bueno, creo que es por mi ansiedad... Después los temas los terminando viendo.”

Cuando los estudiantes hacían la evaluación del tutor, éste solía mirarlos a los ojos, en actitud de interés y escucha activa.

Las principales reflexiones del docente eran sobre el desempeño grupal, y en su mayoría, referidas a los aspectos cognitivos. Algunos ejemplos de sus dichos en varias clases tutoriales:

“Chicos, se notó un franco interés en exprimir el problema.” [Se refería al momento de la lluvia de ideas]

“Es muy importante que diversifiquen las fuentes bibliográficas. Eso les va a dar fortaleza para debatir durante la tutoría, y así nos enriquecemos todos.”

“Es fundamental cuestionarse de dónde son las fuentes que traen, y si son o no confiables.”

“Cuando pregunté sobre la fuente, y ustedes dudaban... ¡El artículo era de la OMS! Era confiable...”

“Están muy bien. Se nota que están usando más bibliografía, y hoy trajeron variedad. Eso es bueno, eso es bueno...”

“Chicos, la lluvia de ideas se está descuidando. No hay que dejar de darle la seriedad que se merece. Es el momento para mejorar lo que uno sabe, desde que se plantea la información y se transforma en certeza. De la inquietud a la certeza...”

“El principal progreso fue en la dinámica. Hoy participaron más todos. Fue bueno. Se iban complementando entre ustedes.”

Luego de la evaluación grupal, el docente realizaba la evaluación en forma individual, pero sus comentarios generalmente iban dirigidos sólo a algunos de los estudiantes (dependiendo de cómo resultó la tutoría para el docente). Algunas de sus palabras fueron:

“Luciano: cuando no sabían para qué lado agarrar con el tema que estaban discutiendo, me gustó cómo aclaraste el problema. Muy bien. Y vos, Vicky, también, estuvo bárbaro el gráfico que mostraste. Creo que ayudó a que el grupo avanzara con la discusión. Vos, Pedro, no sé qué te pasó hoy. Estuviste demasiado callado. No ayuda al grupo. Cuando vos participás, el grupo lo siente, mejora la dinámica. Bueno, y del resto no tengo mayores comentarios, han estado bien, fue muy parejo. ¡Bien!”

“Margarita, hoy trajiste mucho material, y variado. Muy bien. Tus aportes fueron buenos, sobre todo cuando discutían las drogas en hipertensión arterial.”

“Bely, hoy te noté apagada, con poca participación. Otras veces se nota más. No te desinflés.” “Aldana, pocas intervenciones pero buenas. Además, fundamentaste bien lo que trajiste y de dónde eran tus justificaciones. Muy bien.” “Carlos, la síntesis que hiciste del artículo estuvo brillante.”

“Bueno, del resto hoy no tengo más comentarios, nada en particular, se está trabajando bien. Todos aportan, y se nota cómo el grupo se enriquece. Nos vemos la próxima...”

Con respecto a la autoevaluación como tutor, no siempre realizaba autoevaluación. Las veces que sí lo hizo, el patrón característico era referido a respetar la dinámica y ayudarlos a pensar. Su interés predominante estaba puesto en las habilidades cognitivas.

Algunas de sus reflexiones:

“Yo me sentí muy bien. A veces tengo la tensión entre intervenir demasiado pronto o dejarlos, no apurarlos, que ustedes tengan su tiempo.”

“Hoy tuve pocas intervenciones. Quizá fue porque el grupo se manejó solo y bien. Tal vez tendría que haber intervenido cuando ustedes se quedaron con el problema de la acidez y no sabían qué pregunta hacer, o qué ir a buscar.” [Se refería al momento de la lluvia de ideas]

“Me parece que hoy fue el día que más intervine. Estaban con problemas de conceptos, y me excedí con los comentarios. Yo sé que a ustedes les gusta eso, pero no les sirve si yo les tiro información *pasivamente* [mientras decía pasivamente, hizo gestos con las manos expresando entre comillas]. Van a aprender más si surge de ustedes. Pero bueno, me pudo la ansiedad.”

Aspectos Morales:

Su principal motivación y preocupación del docente, manifestada por medio de las entrevistas formales e informales y las observaciones de clase, estuvo referida al desarrollo en los estudiantes de habilidades cognitivas superiores.

Pero además fue posible observarse otros aspectos. El trato que mantenía el docente con los estudiantes era muy cordial. Se mostraba predispuesto al diálogo, siempre de buen humor, y sereno en su comportamiento. En encuentros informales me manifestó espontáneamente:

“La verdad es que yo disfruto mucho esta actividad. Me siento bien, y trato de que ellos también se sientan bien. ¡Me resulta placentera!”

Algunas intervenciones durante el desarrollo de la actividad tutorial fueron conducidas hacia el buen trato entre compañeros, escucharse y respetarse. Algunos ejemplos:

“¡A ver, Vicky, esperá! Está hablando Luciano, que termine la idea.”

“No se interrumpan, chicos, ¡aprendan a escucharse!”

“¡Ey! Están diciendo lo mismo pero con otras palabras. No se escuchan...”

“Es importante lo que dijo Pedro. ¿Lo escucharon?”

“Chicos, para aprender a trabajar en grupo hay que escucharse...”

Ahora bien, las reflexiones del docente (durante el *feedback*), como fue expresado antes, en su mayoría, versaron sobre los aspectos cognitivos. Algunas veces hacía mención a: *saber escuchar*. Y en una de las clases tutoriales (en las que el autor se sentó al lado del docente), cuando los estudiantes hacían la autoevaluación y evaluación de pares, de reojo (y sin que lo percibiera el tutor) fue posible observar cuando escribía en su anotador: *tener en cuenta al otro*. Y esto lo manifestó durante la evaluación del desempeño grupal.

En otro de los momentos de *feedback*, se expresó así:

“Chicos, las devoluciones tienen que ser más *objetivas* [aquí se refería a las críticas que varios estudiantes hacían de sus propios pares]. Que no haya interpretaciones o suposiciones de lo que les parecen...”

Terminada esa clase tutorial, durante la caminata por el pasillo, se le hace un comentario sobre eso [la duda era qué quería decir con devoluciones objetivas]. Se le pregunta: “Algunos estudiantes estaban molestos con los comentarios de otros. ¿A eso te referías con las devoluciones más objetivas?”

Él contestó: “¡Claro! Fijáte que el comentario de Bely molestó porque le dijo que tuvo una actitud egoísta. Y el otro se puso a la defensiva. No es bueno que se transforme en una sesión de psicología, ¿no te parece?”

Durante estos momentos de *feedback*, la costumbre del tutor era escuchar con atención cuando los estudiantes hacían sus propias evaluaciones (y de sus pares), y realizaba anotaciones en sus apuntes. En uno de estos momentos, una de los estudiantes habló y mencionó la siguiente frase:

“Yo entiendo que cuando discutimos los temas, a veces se generan silencios. Pero yo no puedo resistirlo. No soporto el vacío.”

El docente no hizo comentario alguno sobre esto. Al finalizar la actividad, cuando los estudiantes ya se retiraron del lugar, se aprovechó la situación para hacerle un comentario al docente: “¿Qué habrá querido decir Vicky con lo del vacío?”

Él respondió: “No, no sé. Supongo que es por la ansiedad...”

Se siguió la caminata, como de costumbre, por el pasillo del hospital, y luego de unos instantes comentó:

“Humm, no sé, ¿vos qué decís? Ahora que lo pienso... tal vez tendría que haber hecho algún comentario, que no es malo que haya vacíos, o silencios, ahí es cuando uno va procesando la información, a veces es saludable.”

En todo esto se advierte que, en sus intenciones, predominaba su tendencia a tener en cuenta en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas.

El horario de inicio de las actividades era puntual. En una oportunidad, dos de los estudiantes llegaron cinco minutos tarde. La clase ya había comenzado. Se continuó con la actividad, y los dos estudiantes se adaptaron a la dinámica ya iniciada. El docente utilizó el momento del *feedback*, y dirigiéndose amablemente a ellos dos les dijo:

“Ustedes, ¿por qué llegaron tarde? ¿Les pasó algo?”

Episodio que no volvió a repetirse. En esto último, cabe reiterar que el trato del docente para con los estudiantes era amable y respetuoso. Luego de este episodio, se percibió [por comentarios informales de algunos estudiantes, luego fuera de clase] que el esfuerzo de los estudiantes en ser puntuales no se debió tanto a un *temor* al docente en sí, sino al *respeto* emanado de la actitud y comportamiento ejemplar del docente.

Durante el desarrollo de la actividad tutorial, el clima era agradable, y la actitud del tutor era de escucha, de confianza y de estímulo. Había respeto mutuo entre el tutor y los estudiantes. Sus gestos no verbales generalmente eran congruentes con lo anterior. Ellos se sentían valorados, motivados y respetados.

Algunas de sus expresiones, en distintos momentos de recreo, fueron las siguientes:

“¡Hoy estás re-enchufada, Vicky, te felicito!”

“¡Qué risa contagiosa que tenés...!”

“Es bueno reírse, nos distiende...”

“¡Ehhh, ánimo, Carlos! ¡No te preocupes por eso, vos sos re-capaz!”

“¡Hoy brillaron! ¿Qué les está pasando, se despertaron, ja, ja?”

Tensión Discursivo-Práctica:

Fueron poquísimas las incongruencias detectadas entre su discurso (expresado en la entrevista formal y de los encuentros informales) y la práctica observada en sus clases. Su concepción de *crítica* y su enfoque de enseñanza están

orientados a que los estudiantes tengan un pensamiento propio, intentando no interferir (en el sentido de evitar manipularlos) en sus reflexiones, y que sean ellos mismos los que generen –y construyan– el conocimiento.

En la entrevista formal, el docente expresa lo siguiente:

Yo lo interpreto como algo muy cercano a la libertad. En un momento en que en el mundo se está procurando apoderarse del pensamiento de la gente (en esto yo suelo poner el ejemplo de Berlusconi. Para mí él está donde está porque tiene los medios de comunicación en sus manos y hace pensar a la gente lo que quiere), bueno, yo creo que una revolución, en estos momentos, es lograr que la gente sea libre, en su cabeza, es decir, mentalmente libre... yo por lo menos lo relaciono con eso. Vale decir, lograr que un ser humano tenga un pensamiento crítico para que ese ser humano, después –lejos de mí, en el caso de mis hijos o en el de los estudiantes– pueda pensar independientemente, y no pensar lo que quieren que piense... para mí es eso, pensamiento crítico es eso, la capacidad de pensar por sí mismo.

Aquí se puede inferir que la autonomía y los problemas de manipulación son aspectos centrales manifiestos en su discurso, considerando importante, para él, que los estudiantes puedan lograr un pensamiento propio. Su concepción de *crítica* está en el sentido de un *pensamiento independiente*.

Pues bien, las pocas tensiones observadas fueron cuando las intervenciones del docente respondían a sus propias inquietudes, haciendo preguntas o comentarios elaborados por él mismo. Los ejemplos de esto:

- Los estudiantes estaban hablando de los distintos fármacos que se usan para la depresión en adultos y ancianos, y el tutor los interrumpe diciendo:

“Me pareció muy importante esto que mencionaron. ¿A qué se debe...?”

Ellos hicieron una pausa. El tutor siguió diciendo:

“Las dosis ¿son las mismas para los ancianos? ¿No hay que modificarlas?”

Los estudiantes ponían caras de asombro. Ellos no lo habían pensado. El docente les mencionaba, someramente, que hay que tener en cuenta factores como el funcionamiento de los riñones, etcétera, en los ancianos para un ajuste de dosis. Aquí se advirtió una intromisión de los conocimientos previos del docente en el proceso cognitivo de los estudiantes.

- Los estudiantes debatían sobre los síntomas del paciente (del caso-problema analizado) en relación a la hipertrofia/hiperplasia y cáncer de próstata. Surgieron algunas discusiones y dudas terminológicas referentes a la patología prostática. En dicha situación, el docente intervino de esta manera: “Chicos, hay que entender los conceptos enteros. Una cosa es la hipertrofia, o la hiperplasia, y otra cosa es el cáncer.” Y comenzó (el docente) a darles una explicación de la diferencia entre estos tres conceptos. Luego de esto, les dijo: “Bueno, sigan, sigan...”

En general se observó que el tutor intentaba que los estudiantes se cuestionen lo que descubren que no saben, es decir, que la inquietud surgiera de ellos mismos y busquen la respuesta. Aunque aquí, el tutor les daba una explicación de cada concepto usando su propio conocimiento previo.

Pero estas situaciones de tensión, mencionadas antes, fueron pocas, e incluso en su mayoría de ellas fueron tenidas en cuenta –en forma de autocrítica– por el mismo tutor durante el momento de *feedback*.

Capítulo V: Análisis comparativo de los cuatro casos investigados

En esta sección se efectúa un análisis comparativo entre los cuatro casos investigados. Se ha tenido en cuenta toda la información obtenida de los docentes bajo estudio en la entrevista formal, en los comentarios y entrevistas informales, y la información recabada de las observaciones no-participantes durante las actividades tutoriales.

Para ello, el análisis comparativo estuvo centrado en cada una de las seis dimensiones (o subvariables) construidas⁸⁸: *Arquitectura de la Clase*; *Relaciones Sociales en el ABP*; *Perspectiva de Enseñanza del Docente*; *Reflexión Evaluativa sobre la Práctica*; *Aspectos Morales* y *Tensión Discursivo-Práctica*.

Partiendo de la base que la metodología del ABP (centrada en el estudiante) es la implementada por los cuatro casos investigados, como ya fue mencionado con anterioridad, y los cuatro docentes –tutores– seleccionados eran considerados críticos y altamente capacitados para el proceso de enseñanza-aprendizaje del ABP, en este capítulo se hace un ejercicio de contrastación, relevando las similitudes y diferencias que han sido detectadas entre ellos, en el ejercicio de su práctica docente, teniendo en cuenta la correspondencia (si hay cumplimiento o no) de las características o cualidades que distinguen a cada una de las seis dimensiones construidas.

5.1. Arquitectura de la Clase:

Bajo esta categoría de análisis se contempla si hay: *Cumplimiento de los tres momentos* esenciales de la metodología del ABP o no: el momento de la puesta en común de lo investigado fuera de la tutoría (correspondiente a la situación-problema de la sesión anterior), en el que se estimula el debate y la confrontación de información y conocimiento; el segundo momento llamado de lluvia de ideas (o *brainstorming*), en donde lee el caso o situación-problema y se elaboran preguntas o hipótesis que posteriormente los estudiantes deben investigar fuera de la tutoría (para la próxima actividad tutorial); y el tercer momento que es el de reflexión sobre la

⁸⁸ Puede consultarse la sección 3.5. del capítulo III.

práctica (o *feedback*) de cada estudiante (autoevaluación, evaluación de pares y del tutor) y del tutor (autoevaluación, y evaluación de los estudiantes) en lo que respecta a responsabilidad, comunicación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales. El otro aspecto a contemplar es el *Rol del tutor*, en la dinámica de la clase, en relación a si interviene demasiado, siendo su rol directivo, o si sus intervenciones son pocas –solo las necesarias–, ejerciendo un rol de facilitador de la clase. En definitiva, se tiene en cuenta, al considerar la Arquitectura de la Clase, si es *favorecedora* o *no favorecedora* de una dinámica de trabajo en la que se promueve el desarrollo de pensamiento crítico.

En lo que respecta a la secuencia de actividades, los cuatro casos comenzaban la actividad con mención, por parte de los estudiantes, de las diversas fuentes bibliográficas, puesta en común y debate de lo estudiado, luego lluvia de ideas del problema a tratar en la próxima tutoría, y por último reflexión sobre la práctica o *feedback* del desempeño tutorial.

Pero el proceso de cada uno de los momentos de la actividad tutorial, en los casos A y C transcurría prácticamente en forma espontánea, sin que el tutor necesitara intervenir. Los estudiantes entendían –y se sentían muy cómodos con– el rol protagonista de ellos mismos para que la actividad se llevara a cabo, de principio a fin. Trabajaban cómodamente y se sentían libres de dialogar y confrontar saberes. Aquí resaltamos la importancia, en términos de Freire⁸⁹, de la educación problematizadora, en la superación de la contradicción educador–educandos, contradicción que sostiene la educación bancaria.

Con respecto al caso D, también había iniciativa y protagonismo de los estudiantes para comenzar y conducir cada momento tutorial, pero se percibía una tendencia en los estudiantes a estar pendiente de la mirada (autorizante) del tutor. Considerando el caso B, cada momento tutorial estaba condicionado, en su inicio y desarrollo, por la aprobación explícita (o implícita) del docente. Aunque les preguntaba formalmente a ellos si estaban de acuerdo o no en continuar (cada momento del ABP), el tutor B se encargaba de hacer cumplir estrictamente el horario para que finalice cada actividad tutorial en el tiempo estipulado.

En relación al cumplimiento del horario, los casos B y D se caracterizaban por cumplir metódicamente el horario predeterminado, de tres horas reloj de actividad, en cambio los casos A y C comenzaban a horario, pero se extendían

mucho más de lo establecido, alcanzando (y varias veces superando) las cuatro horas de actividad tutorial. Vale mencionar aquí, en los últimos dos casos, que atendiendo al lenguaje gestual o verbal de todos los actores involucrados, no hubo registro ni indicios de disgusto de tal situación.

Y referente a la ubicación espacial en el aula, el caso B siempre se sentaba en la misma cabecera de la mesa, y los estudiantes tendían a sentarse en los mismos lugares de siempre. Los restantes casos (A, C y D) solían sentarse en lugares diferentes, sólo teniendo en cuenta lo libre que podía estar o no una silla. Y los casos C y D además, tenían la costumbre de pararse y caminar alrededor de los estudiantes, observándolos mientras ellos trabajaban y/o cebándoles mate.

Los tres momentos del ABP se cumplieron en los cuatro casos observados, y el rol del tutor en los casos A, C y D era predominantemente facilitador; en cambio se observó en el caso B que su rol tendía a ser directivo.

5.2. Relaciones Sociales en el ABP:

Bajo esta categoría de análisis se consideran cuatro aspectos: *Humor en el aula*, es decir, si el clima generado en la clase es ameno, donde hay alegría y abunda la espontaneidad o si hay un predominio de tensión y escasa espontaneidad. De acuerdo con el pensamiento freireano⁸⁹, el clima de alegría en el aula es crucial para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje; *Democratización de la actividad tutorial*, es decir, si se genera en la clase una atmósfera en la que los estudiantes trabajan en equipo con confianza y comodidad –sin dependencia del tutor– y la relación entre el docente y los estudiantes es horizontal y sin inhibiciones. No puede haber verdadero diálogo constructivo si no hay horizontalidad en las relaciones. Y Freire⁹¹ sostiene que “no hay diálogo si no hay humildad”; *Expresión libre/espontaneidad*, teniendo en cuenta si los estudiantes pueden ser capaces de hablar libremente, sin inhibiciones; *Atención de imprevistos*, es decir, ante el surgimiento en la clase de algún imprevisto o conflicto extracurricular, si son tenidos en cuenta o no. En definitiva, con esta categoría, considerando los cuatro aspectos mencionados, se pone de relieve si en el espacio pedagógico predomina la

⁸⁹ Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores, p. 85.

⁹⁰ Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores, p. 70.

⁹¹ Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores, p. 103.

horizontalidad. En palabras de Freire⁹², para un docente democrático, “enseñar es posibilitar que los alumnos, desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores”. O si por el contrario, predominan las relaciones de autoridad/poder, en las que el educador ejerce dominio (explícito o implícito) en su vinculación con los estudiantes.

Había una intención, observada en los cuatro casos, de generar en cada clase un clima de trabajo, respeto y amabilidad entre sus pares (estudiantes) y en la interacción docente-estudiante. También se vio preocupación en que los estudiantes se escuchen y se respeten unos a otros cuando hablaban.

El clima generado durante las actividades tutoriales, tanto en los casos A como C, era de alegría, armonía, distensión y tranquilidad. Con respecto al caso D, también se lograba un clima de armonía, serenidad y respeto, aunque con cierto condicionamiento de los estudiantes ante las reacciones del tutor. En cambio, en el caso B, el clima era de respeto pero había tensión, y los estudiantes tendían a reaccionar y actuar de acuerdo al lenguaje verbal o paraverbal del tutor.

Había coincidencia, demostrada en los cuatro docentes estudiados, de sus intenciones de *democratizar* la actividad tutorial, construyendo normas de trabajo consensuadas entre los mismos estudiantes acerca de cómo iban a trabajar y qué ritmo de trabajo se implementaría en cada sesión tutorial. Aunque en esto había matices. En los casos A, C y D se observó una actitud de democratizar la actividad. Intentaban generar autonomía en los estudiantes en relación al desempeño de las clases y crear una atmósfera de distensión y clima ameno, de alegría. En estos tres casos, se veía a los estudiantes cómo aprendían a trabajar entre ellos, con una dependencia mínima del tutor, cooperando entre ellos mismos en cuanto a los contenidos de enseñanza.

Por otra parte, el caso B pretendía que los estudiantes trabajasen solos y desarrollen autonomía. El tutor explícitamente intentaba no intervenir, pero los estudiantes dependían mucho de las intervenciones y de los gestos paraverbales del docente. Además, en este último caso, si bien el clima psicosocial era de respeto mutuo, se percibía en el ambiente un cierto *aire* de tensión, de temor en los estudiantes a equivocarse y de buscar permanentemente la aprobación del docente. Se notaba el hecho (en el caso B) de que los estudiantes debían comportarse acorde a las expectativas construidas por el docente para con ellos.

⁹² Freire, P. (2004). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI editores, p. 46.

Excepto en el caso B, en los casos A, C y D los estudiantes generalmente no tenían dificultades para poder expresarse libremente.

Ante situaciones imprevistas, observadas con los casos A, D y también C, se percibía interés y preocupación en resolverlas, dando lugar al diálogo y resolución de manera consensuada con los estudiantes. En cambio en el caso B no se consideraba la atención de imprevistos.

Aunque los cuatro casos mostraron interés en democratizar la actividad de ABP, y que los estudiantes desarrollen autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las tutorías del caso B fue en donde abundaban las intervenciones del tutor, con preguntas elaboradas por el tutor mismo, observándose en los estudiantes inhibición en la elaboración de ocurrencias e hipótesis y reducida espontaneidad.

5.3. Perspectiva de Enseñanza del Docente:

Aquí se consideran seis aspectos: *Autonomía en los estudiantes*, en la que se promueve que trabajen cómodamente e interactúan entre ellos construyendo conocimiento, sin estar pendientes de la transmisión pasiva de conocimientos aportada por el tutor; *Cooperación*, en la que se aprende a trabajar en equipo y se estimula a apreciar el enorme valor de la interdependencia de unos y otros, y a desalentar la competitividad; *Saberes previos*, es decir, si en la clase se respetan los saberes de los estudiantes y se los tienen en cuenta en la construcción de conocimiento, debatiendo, como diría Freire⁹³, “la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos”; *Importancia de las preguntas*, en la que el docente fomenta la curiosidad y genera las condiciones propicias en el aula para “ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de ‘admirarse’⁹⁴”, y los estudiantes descubran el valor de las preguntas por sobre las respuestas; *Mirada multidimensional de los problemas*, teniendo en cuenta si se promueve o no el abordaje de cada situación problemática de manera integral (en sus múltiples dimensiones: biológica, psicológica, social, cultural, ambiental, económica, política); *Relaciones de poder/aspectos socioeconómicos y políticos en los problemas de salud*, considerándose aquí si se tienen en cuenta, o no, las relaciones de poder

⁹³ Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. (3° ed.). México: Siglo XXI editores, p. 31.

⁹⁴ Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. (1° ed.). Argentina: Siglo XXI editores, p. 72.

(opresor-oprimido) en el abordaje de los problemas de salud, desafiando al estudiante a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente, descubriendo “cómo el conocimiento está relacionado con el poder y con la acción social⁹⁵”. En definitiva, considerando los seis aspectos mencionados, bajo esta categoría se contempla si el docente, desde el punto de vista de su enseñanza, posee características de ser: emancipador o reflexivo/inquisitivo o meramente competente.

Los cuatro casos observados tenían en claro la no-transmisión pasiva de información. Se comportaban como orientadores o facilitadores en la tarea de que sean los estudiantes mismos los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, intentando no interferir con él. Sin embargo, algunas diferenciaciones entre ellos fueron registradas. Si uno tuviera que medir, de mayor a menor, el grado de intensidad en la promoción del protagonismo y la autonomía en los estudiantes, quedaría el rango –descendente– de la siguiente manera: A; D; C; y B. Aunque las diferencias entre los tres primeros casos (A, D, C) fueron muy leves.

El caso B es en el que se observó que sus intervenciones solían ser abundantes, con un predominio de preguntas surgidas –elaboradas– por el mismo tutor. Aquí, la balanza del protagonismo estaría más inclinada hacia el docente.

Otro aspecto interesante es el haber observado cómo los cuatro tutores enfatizaban el trabajo en equipo, dándoles importancia a la cooperación e interacción entre ellos mismos. Aquí tampoco se vieron grandes diferencias entre los casos A, C y D. Sin embargo, en el caso B, la interacción de los estudiantes fue mucho menos enfatizada y observada.

Los saberes previos como anclaje de nuevos conocimientos fueron fomentados por los tres casos A, C y D, estimulando a los estudiantes a que se expresaran libremente. En el caso B, el tutor generalmente permitía en los estudiantes que solo traigan a la luz el conocimiento previo que estuviera fundamentado científicamente, desalentando la discusión y expresión de saberes previos, fruto de experiencias personales.

El mayor énfasis en las preguntas que en las respuestas fue concordantemente observado en los casos A, C y D. En cambio en el caso B fue a la inversa, donde predominaba su mayor preocupación y énfasis en las respuestas que se iban encontrando (ante las preguntas que los estudiantes se llevaban a investigar).

⁹⁵ Giroux, H. (2017). Pensando peligrosamente: el rol de la Educación Superior en tiempos autoritarios. *Revista de Educación*. Año 8, N° 12., p. 19.

Se observó preocupación en los casos A, C y D en que los estudiantes contextualicen los problemas de salud-enfermedad que abordaban. Y aquí hay dos polos bastante diferenciados: por un lado, en el caso B se observó una inclinación hacia lo biológico, propio de la visión biomédica, y a que los estudiantes abordaran los problemas de salud de manera causal y unidimensional; y por otro lado, en el caso A es en donde se observó con claridad en cómo promovía en los estudiantes el ejercicio de cuestionar los problemas de salud que se investigaban desde múltiples perspectivas. Es decir, en el caso B una tendencia a permitir que aborden los problemas de salud con una mirada unidimensional; en cambio en el caso A, una tendencia a promover en los estudiantes una mirada multidimensional de los problemas de salud.

No se observó interés, en ninguno de los cuatro casos, de promover en los estudiantes el abordaje de los problemas de salud desde las relaciones de poder.

5.4. Reflexión Evaluativa sobre la Práctica:

La práctica docente crítica encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Bajo esta categoría se contemplan cuatro aspectos: *Actitud del docente sobre el feedback*, en la que se pone de manifiesto si el docente le da importancia y la realiza con seriedad, posibilitando que, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica, o si, por el contrario, demuestra desinterés; *Predisposición a las críticas*, es decir, si el docente toma en cuenta las observaciones que se les hace, o si por el contrario se defiende, se justifica o no las considera; *Hace autocrítica*, teniendo en cuenta aquí si la autocrítica está presente o ausente. “El pensar acertadamente sabe, por ejemplo, que no es a partir de él, como un dato dado, como se conforma la práctica docente crítica, sino que sabe que sin él ésta no se funda⁹⁶”; *Interés predominante en la devolución*, teniendo en cuenta si el interés predominante es sobre valores, conductas y actitudes o meramente sobre las habilidades cognitivas.

En definitiva, considerando los cuatro aspectos mencionados, en esta categoría se contempla si hay seriedad y tendencia a resaltar valores, conductas y

⁹⁶ Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores, p. 39.

actitudes o a resaltar habilidades cognitivas o, por el contrario, si se advierte poca seriedad e interés.

Ya hemos visto antes que la reflexión sobre la práctica (o como comúnmente lo llaman los estudiantes: *feedback*) es una actividad inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje del ABP, donde dentro de esta instancia se contemplan tres momentos: *autoevaluación*, *evaluación de pares* (y del tutor) y *evaluación del tutor* (donde evalúa el desempeño de cada estudiante y hace una autoevaluación de su propio desempeño en la tutoría).

Y se observó que esta actividad está bien incorporada en los estudiantes, pues la realizaban con ganas, conscientes de que era una parte más dentro de la actividad del ABP. Era un momento donde se percibía un *clima cargado* de expectativas.

Los cuatro casos investigados concordaron en realizar esta actividad con seriedad. En los casos A, B y D, el docente los invitaba a comenzar este momento, y uno de los estudiantes iniciaba el *feedback*. En el caso B, a veces iniciaba este momento reflexivo el tutor mismo y otras veces nombraba al azar quién de los estudiantes comenzaba a hablar. En el caso C, solía comenzar este momento los estudiantes mismos, sin intervención del tutor.

Se percibía un clima de confianza y mucho interés durante este momento en los casos A, C y D. En el caso B, la actividad se desarrollaba con seriedad pero se percibía cierta tensión en el ambiente.

La actitud del docente ante las devoluciones: en los casos A, C y D había concordancia, la actitud era de serenidad y escucha activa, demostrando interés en lo que cada uno de los estudiantes decían sobre sus pares y sobre él mismo. Los tres casos (A, C y D) dirigían la mirada al estudiante, los miraba a los ojos cuando ellos hablaban, y los tres se mostraron predispuestos a aceptar las críticas. En el caso B se observaba atención dispersa del tutor cuando hablaban los estudiantes, percibiendo también dispersión en los estudiantes que no hablaban (o cuando ya hablaron); y los gestos no-verbales del docente connotaban escaso interés en lo que se decía y en lo que le decían.

Las devoluciones que los estudiantes le hacían al tutor, en los cuatro casos, tendían a ser positivas. En el caso B porque los ayudaban a razonar. En los casos A, C y D predominaban las observaciones positivas sobre el buen clima que generaba en el grupo, y la comodidad con que se podía trabajar. Fueron hechas algunas

observaciones negativas (los estudiantes hacia el tutor) en los casos A y C, y ambos tutores las recibieron con interés y respeto.

En los casos A y C, los docentes hacían autocrítica explícita en la tutoría. En el caso D, no siempre hacía autoevaluación. Y el caso B no solía hacer evaluación de su propio desempeño.

En el caso A era explícita su preocupación en educar en valores y actitudes, que se escuchen, se respeten y sientan la necesidad del otro. En el caso B, hacía explícita su preocupación en el desempeño y fomento de habilidades cognitivas en los estudiantes para la construcción de conocimientos. En el caso C, su preocupación estaba puesta en cómo interactúan y trabajan en equipo, generando conciencia de la importancia y necesidad de la cooperación. En el caso D, era explícita su preocupación en el desarrollo de habilidades cognitivas, en ayudarlos a pensar y ser facilitador de una dinámica de trabajo en equipo colaborativo, en que sientan que uno necesita del otro.

Acorde a los datos recabados, se interpreta que el interés predominante del docente, durante la reflexión sobre la práctica, estuvo puesto en los valores, conductas y actitudes en los casos A y C; y en las habilidades cognitivas en los casos B y D.

5.5. Aspectos Morales:

En esta categoría se contemplan cuatro aspectos: *Puntualidad*, es decir, si con su cumplimiento se demuestra su importancia, sobre todo en el inicio de cada clase, o por el contrario no se cumple; *Enseñanza implícita*, considerándose aquí los vínculos que se establecen entre educador y educandos, si hay trato amable, respeto mutuo y confianza, o si por el contrario predomina un clima de temor, propio de las relaciones de dominación entre la autoridad y el subordinado; *Escucha activa y empatía*, en la que el docente promueve –dando el ejemplo– el aprender a escucharse unos a otros y ponerse “en los zapatos” del otro. Bajo este aspecto, se tiene en cuenta si está presente o es deficiente; *Motivación y autoconfianza en los estudiantes*, es decir, si el docente promueve la autoconfianza, estimulándolos a que hablen libremente y alentándolos a que no se desanimen.

Sabemos que educar es formar. La enseñanza de los contenidos no puede estar divorciada de la formación moral del estudiante. “Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador.”⁹⁷ Con estos cuatro aspectos, se tiene en cuenta si los Aspectos Morales son relevantes o son considerados de secundaria importancia.

La puntualidad en el comienzo de las clases era un aspecto resaltado e inculcado en los cuatro casos, como forma de responsabilidad y respeto mutuo. Los casos B y D además, tenían en cuenta el cumplimiento de la puntualidad también en el horario de finalización de la actividad tutorial. En los casos A y C, la actividad tutorial solía finalizar entre cuarenta y sesenta minutos después de las tres horas-reloj pactadas. Aunque ya fue mencionado, que (en los casos A y C) los estudiantes no se mostraron disconformes.

Los casos A, C y D demostraban, con sus enseñanzas implícitas, capacidad de escucha y respeto en sus vínculos con los estudiantes, trato amable y cálido, generando en el aula un clima agradable, de humor, distendido y cómodo para trabajar. Incluso esto último era resaltado por los propios estudiantes. En los tres casos, durante el desenvolvimiento de la actividad en el aula, predominaban los comentarios positivos y motivantes sobre el desempeño de los estudiantes.

En el caso B, el tutor transmitía (probablemente de manera inconsciente) una sensación de temor en los estudiantes. Si bien se vinculaba con ellos de manera cordial y respetuosa, se percibía cierta *distancia* en su vinculación. Los estudiantes se comportaban con cierta actitud evitativa de la desaprobación del tutor.

La principal preocupación del docente, en los casos A y C, era promover valores como la escucha activa, respeto mutuo, generar un ambiente de trabajo de cooperación y no de competitividad. Ambos tutores aprovechaban la actividad del ABP para resaltarlos e intentaban que los estudiantes mismos se dieran cuenta de la importancia de ser solidarios, de sentir la necesidad mutua y de cómo se enriquece y aprende el grupo en la interacción y en un clima de trabajo alegre y ameno.

La principal preocupación del docente, en los casos B y D, estaba referida al desarrollo en los estudiantes de habilidades cognitivas superiores. En el caso D, se observaba en el tutor predisposición a la escucha y al diálogo y esto mismo se los transmitía a ellos: que aprendan a escucharse y respetarse, a necesitarse unos a otros.

⁹⁷ Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores, p. 34.

El tutor (del caso D) siempre estaba de buen humor, paciente y sereno. Y este comportamiento *contagiaba* a sus estudiantes.

En el caso B era donde se observó un mayor énfasis puesto en los aspectos cognitivos en el estudiante y poca preocupación en los vínculos sociales o relaciones interpersonales, sin embargo se mostraba predispuesto a atender las necesidades formales o curriculares de los estudiantes y no imponer su postura frente al grupo.

5.6. Tensión Discursivo-Práctica:

Se tiene en cuenta en esta categoría si hay incongruencias o no entre el discurso y la práctica. Lo importante es el testimonio dado con cada conducta. En palabras de Freire⁹⁸, “las palabras, a las que les falta la corporeidad del ejemplo, poco o casi nada valen”.

Considerando lo que manifestaban en las entrevistas, tanto el caso B como el caso C mantenían similitudes en cuanto al significado que le otorgaban al concepto de pensamiento crítico. Ambos casos lo vinculaban al hecho de promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como por ejemplo: procesar la información emitiendo juicios fundamentados, abordar las situaciones problemáticas analizadas en sus múltiples perspectivas, analizar las fuentes bibliográficas atendiendo a la calidad metodológica, hacer inferencias, establecer relaciones, deducciones, reflexiones, y construir nuevas ideas.

El caso A y el caso D, en cambio, sus similitudes se encontraban al vincular el concepto de pensamiento crítico con el hecho de que los estudiantes logren ser autónomos, *libres*, ayudándolos a que desarrollen un pensamiento independiente o propio, evitando ser manipulados. El caso A además ponía énfasis en revisar permanentemente sus propias creencias, imágenes, representaciones, y el cuestionamiento de sus propios actos.

Con el caso A, las situaciones en las que se detectaron algunas incongruencias entre su discurso y la práctica, fueron circunscriptas a los contenidos de enseñanza, en momentos de la lluvia de ideas o cuando interactuaban entre ellos sobre el material que habían investigado, estudiado y traído a la tutoría (del caso-problema de la tutoría anterior) para su puesta en común. Allí fue cuando hubo algunas

⁹⁸ Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores, p. 35.

situaciones en las que dejó pasar oportunidades de debate o de comprensión de determinados temas. Pero fueron muy pocas.

Con respecto al caso B, durante el momento de la lluvia de ideas se observaba frecuentemente tensión. Desde lo discursivo, el docente hablaba de la importancia de tomarse en serio ese momento (*brainstorming*), pues es allí donde fomenta el ejercicio creativo de elaborar ideas, ocurrencias e hipótesis que luego irán a investigar. Pero en la práctica, no mostraba entusiasmo, ni interés durante el momento de lluvia de ideas. Se observaba escasa interacción entre los estudiantes, y el docente generalmente no intervenía en ese momento. También se observó incongruencia entre su discurso de que los estudiantes tengan un rol activo en su aprendizaje y que el rol del docente está para ayudarlos pero no interferir en su aprendizaje. Sin embargo en la práctica, su rol tendía a ser directivo, donde las preguntas y planteos eran pensados o elaborados por el propio docente y los estudiantes se mostraban muy dependientes de su comportamiento.

El otro momento frecuente de tensión, en el caso B, surgía durante el momento de reflexión sobre la práctica o *feedback*, donde sus actitudes y gestos no-verbales eran de distracción, desinterés, aburrimiento y poca escucha. Su actitud durante ese momento parecía la de alguien que no le interesa la clase.

En relación al caso C, las tensiones observadas –pocas– se debían a la ausencia de intervención del tutor en aquellos momentos en que sí lo requería. En lo discursivo, manifestaba su preocupación en que se escucharan y se respetaran entre ellos, que aprendan a interactuar de manera colaborativa. En la práctica, hubo momentos en que los estudiantes tendían a no escucharse y respetarse entre ellos. Además, también desde lo discursivo manifestaba su preocupación en estimularlos al desarrollo de habilidades cognitivas. Pero en la práctica, a veces dejaba pasar oportunidades en las que su intervención hubiera sido significativa para el cuestionamiento, la comprensión y debate de los temas abordados. Lo interesante es que solía darse cuenta de ello y lo remarcaba durante la actividad del *feedback*, incluso haciendo autocrítica de su falta de intervención en momentos en que sí lo ameritaba.

Con respecto al caso D, hubo pocas incongruencias detectadas. Las que se observaron fueron circunscriptas a sus intervenciones, a semejanza del caso B, ya que desde lo discursivo el docente era consciente de la importancia en que sean ellos mismos los que reflexionen y construyan conocimiento, pero en la práctica algunas

de sus intervenciones respondían a comentarios, preguntas o planteos pensados y elaborados por él mismo y no surgidos de los estudiantes. De todos modos, las pocas tensiones observadas fueron de este tipo.

5.7. Matriz de datos. Cuadro comparativo con los cuatro casos

Teniendo en cuenta el sistema de matrices de datos, ya detallado en el capítulo III, y focalizando la atención en cada caso investigado (ahora como unidad de análisis), se construyó una matriz de datos con los cuatro casos investigados. Con las dimensiones analizadas y los procedimientos efectuados, fue posible otorgarle un valor a la variable (*Significaciones del término crítica*) para cada caso en estudio.

Cabe mencionar aquí que la tipificación llevada a cabo no busca “encasillar” taxativamente a cada caso bajo estudio en categorías puras o fijas, sino que simplemente se trata de una aproximación, de cada caso estudiado, a un enfoque de enseñanza u otro, es decir, de una correspondencia a “modelos”. Somos conscientes de la arbitrariedad en pretender etiquetar a un docente a una “categoría pura”. Un mismo educador puede “pertenecer” –o aproximarse– a una categoría en un período determinado de su vida y tal vez a otra categoría en otro momento de su vida, dependiendo de múltiples influencias, vicisitudes o factores en el transcurso de su vida.

Las *significaciones de crítica* para los casos A, C y D resultaron concordantes con el valor: “Afin al liberador clásico”; para el caso B, el valor obtenido fue: “Afin al desarrollo de habilidades cognitivas superiores”⁹⁹.

UNIDAD DE ANÁLISIS	VARIABLE	VALORES	INDICADORES
Caso A	Significaciones del término crítica	Afin al liberador clásico	<p><u>Dimensiones observables:</u> a) arquitectura de la clase; b) relaciones sociales en el ABP; c) perspectiva de enseñanza del docente; d) reflexión evaluativa sobre la práctica; e) aspectos morales; f) tensión discursivo-práctica.</p> <p><u>Procedimientos:</u> a) es favorecedora; b) horizontalidad; c) reflexivo e inquisitivo; d) seriedad/tendencia a valores, conductas y actitudes; e)</p>

⁹⁹ Para una revisión conceptual de estas variables, rever la sección 3.4. (Sobre las variables. Definiciones.) del capítulo III.

			relevantes; f) mínima.
Caso B		Afin al desarrollo de habilidades cognitivas superiores	<p><u>Dimensiones observables:</u> a) arquitectura de la clase; b) relaciones sociales en el ABP; c) perspectiva de enseñanza del docente; d) reflexión evaluativa sobre la práctica; e) aspectos morales; f) tensión discursivo-práctica.</p> <p><u>Procedimientos:</u> a) es no favorecedora; b) autoridad/poder; c) competente; d) poco interés/poca seriedad; e) no son tenidos en cuenta; f) mucha.</p>
Caso C		Afin al liberador clásico	<p><u>Dimensiones observables:</u> a) arquitectura de la clase; b) relaciones sociales en el ABP; c) perspectiva de enseñanza del docente; d) reflexión evaluativa sobre la práctica; e) aspectos morales; f) tensión discursivo-práctica.</p> <p><u>Procedimientos:</u> a) es favorecedora; b) horizontalidad; c) reflexivo e inquisitivo; d) seriedad/tendencia a valores, conductas y actitudes; e) relevantes; f) mínima.</p>
Caso D		Afin al liberador clásico	<p><u>Dimensiones observables:</u> a) arquitectura de la clase; b) relaciones sociales en el ABP; c) perspectiva de enseñanza del docente; d) reflexión evaluativa sobre la práctica; e) aspectos morales; f) tensión discursivo-práctica.</p> <p><u>Procedimientos:</u> a) es favorecedora; b) horizontalidad; c) reflexivo e inquisitivo; d) seriedad/tendencia a las habilidades cognitivas; e) relevantes; f) mínima.</p>

5.8. El concepto de pensamiento crítico de los docentes desde la mirada de las pedagogías críticas.

No se puede hablar de educación sin hablar de las grandes estructuras políticas, económicas, culturales y sociales en las que se enmarca y que ejercen una presión sobre la enseñanza y los docentes que no puede obviarse.
Henry Giroux

Como ya hemos mencionado con anterioridad, el marco de referencia para esta tesis es desde la perspectiva de las pedagogías críticas. Es por ello que, en esta última sección del capítulo, el análisis de los casos estudiados es puesto en consideración bajo dicha perspectiva.

Desde el punto de vista de las pedagogías críticas, el educador crítico es consciente de que la educación es un acto político, por lo que siempre estará dispuesto a desocultar las relaciones de dominación y exclusión que impregnan la sociedad.

Sabemos que la educación proporciona elementos tanto para la *reproducción* de la sociedad como para su *transformación*. Los educadores deben tener en claro cuál es el objetivo de la educación: si formar individuos para que se adapten a la sociedad actual o formarlos en la crítica y prepararlos para transformar esa misma sociedad.

En concordancia con la propia metodología del ABP, en los cuatro casos investigados se observó una tendencia a la enseñanza centrada en el estudiante y en darles un rol protagonista a los estudiantes, aunque esto último fue menos preponderante en el caso B.

Los cuatro casos consideran importante promover el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes. Favorecidos por la perspectiva de la metodología de enseñanza del ABP, los cuatro casos se mostraron comprometidos en promover habilidades cognitivas de orden superior en los estudiantes, en ayudarlos a que aprendan a debatir con fundamento, elaborando reflexiones, hipótesis y juicios fundamentados, y aprendiendo a trabajar en equipo.

El comportamiento observado en el caso B fue afín a una enseñanza basada en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

En los tres casos restantes (A, C y D) –pese a ligeros matices entre ellos– además se observó en sus desempeños un especial énfasis en la enseñanza de valores, virtudes y conductas morales, siendo el desarrollo de las clases, en los tres casos, muy propicio para ello, con un clima tan agradable que los estudiantes se sentían muy a gusto y disfrutaban de cada actividad tutorial. Los tres casos coincidieron en aproximarse al enfoque de enseñanza propio del liberador clásico¹⁰⁰, observándose en ellos, como parte de la enseñanza, la preocupación en el fomento de cualidades, como confianza mutua, amabilidad, cooperación y responsabilidad social, que emanaban de sus propias conductas.

Sobre las características que distinguen a las pedagogías críticas de las demás propuestas pedagógicas, en relación al pensamiento crítico, no se percibieron en ninguno de los cuatro casos observados. El caso A es el que mostró una mayor tendencia a ayudar a los estudiantes a que aborden los problemas de salud con una mirada multidimensional. Pero una educación crítica, implicada en desocultar toda situación de dominación subyacente a las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de la sociedad no alcanzó a percibirse. Surgieron oportunidades de análisis de esas condiciones que pasaron desapercibidas en los cuatro casos.

Como ya se dijo antes, un educador comprometido desde el punto de vista de la pedagogía crítica promueve el abordaje de los problemas de salud sin dejar de cuestionar las causas estructurales relacionadas con el sistema económico dominante y las relaciones de poder, y cómo impactan en la salud individual y colectiva. Además, se preocupa de generar inquietud en los estudiantes para que se cuestionen y debatan propuestas alternativas contra-hegemónicas, teniendo en cuenta, en los modos de resolución de los problemas abordados, el ejercicio de considerar a quiénes beneficia y a quiénes perjudica.

El docente, a la luz de las pedagogías críticas, no impone a los estudiantes una visión del mundo. Pero, comprometido con prácticas pedagógicas democráticas en el aula, no puede permanecer pasivo e indiferente ante una cultura de dominación, explotación y enajenación que se desenvuelve en prácticamente todos los ámbitos de la sociedad. Propicia en los estudiantes el diálogo y la comunicación horizontal, ayudándolos a problematizar cualquier aspecto de la realidad, a reconocerse como sujetos políticos, a que asuman que ser un ciudadano –que convive en sociedad– es

¹⁰⁰ El concepto y nombre de esta variable fue tomado de Fenstermacher y Soltis. Véase la sección 3.4. del capítulo III.

un acto de compromiso político, independientemente de la profesión que ejerza. Por ello, para el docente crítico, un estudiante de ciencias de la salud no puede desentenderse de los condicionamientos sociopolíticos del poder en el estudio e investigación de los problemas de salud. Una sociedad con profunda desigualdad económica, jurídica y educativa entre los seres humanos no es una sociedad que goza de buena salud.

Los docentes que participaron de este trabajo de investigación fueron seleccionados por ser considerados críticos e incluso ellos mismos, al momento de la inclusión al estudio, se consideraban promotores de pensamiento crítico en los estudiantes.

Aunque ninguno de los cuatro casos investigados fue consistente con la concepción de crítica de las pedagogías críticas, de todos modos, no es posible concluir que los docentes no fueran críticos. Cada uno de ellos sostiene una concepción teórica acerca de lo que considera formar estudiantes en el pensamiento crítico.

A modo de conclusión, este trabajo de investigación permitió saber qué *significaciones de crítica* poseen los docentes considerados críticos y desempeñados en una actividad de enseñanza propicia, como es el ABP. Y esto nos dio pie para someter a consideración que, desde la mirada de las pedagogías críticas, ninguno de los cuatro docentes reunieron criterios suficientes para ser implicado como un educador crítico. En este sentido, el caso más “alejado” –de las pedagogías críticas– fue el B, y el que más se aproxima a ellas fue el caso A, seguido muy de cerca (del caso A) por los casos C y D.

Las variables, que se fueron construyendo en este estudio, teniendo en cuenta el sistema de matrices de datos, son categorías que sirvieron para luego extraer conclusiones de las unidades de análisis, es decir de cada docente bajo estudio. Lejos de querer rotular o encasillar a las personas investigadas, y considerando las variaciones –lógicas o esperables– detectadas entre ellos, durante el proceso interpretativo ha sido posible establecer un acercamiento o aproximación a un enfoque de enseñanza o a otro, y conocer así las *significaciones de crítica* que poseen cada caso estudiado.

Conclusiones y reflexiones finales

*No es una medida de salud estar
bien adaptado a una sociedad
profundamente enferma.
Jiddu Krishnamurti*

El recorrido del proceso de investigación, que nos permitió encontrarnos hasta aquí, comenzó con el interrogante de saber qué se quiere decir cuando se habla de ayudar a los estudiantes a que desarrollen pensamiento crítico. ¿Por qué el interrogante? En conversaciones y observaciones casuales con profesores de diferentes campos del conocimiento y pedagogos de profesión, era habitual encontrar diferentes intereses políticos, diferentes posicionamientos ideológicos y maneras diversas de concebir la educación. Se percibía que, independientemente del ámbito educativo, era “natural” considerar relevante el hecho de promover el pensamiento crítico, pero constituía una rareza saber qué concepciones estaban implicadas en el hecho de promover estudiantes críticos. Por ende, qué se quería decir con el término “crítico”. Resultaba una curiosidad advertir, por ejemplo, docentes con enfrentamientos ideológicos y posicionamientos –de política educativa y general– antagónicos, pero sin embargo comprometidos en “la misma cruzada” de fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades y actitudes de pensamiento crítico. ¿Coincidirían todos ellos en concebir el pensamiento crítico como destrezas en el razonamiento lógico-reflexivo? ¿Se trataba solo de eso? ¿Habría algo más? El interrogante no estaba resuelto. Esto se presentaba como un problema.

Como ya lo hemos mencionado en el primer capítulo, en un recorrido por la literatura sobre pensamiento crítico, nos encontramos con posturas diversas. Desde concepciones donde se considera al pensador crítico como de “mente abierta”, vale decir, que es tolerante a nuevas ideas y puntos de vista divergentes, que es honesto intelectualmente, que confía en la razón, está inclinado a hacer preguntas desafiantes, es persistente en la búsqueda de resultados precisos y de evidencia para resolver problemas, es perseverante e inclinado a organizarse, que confía en sí mismo, en su razonamiento y ayuda a otros en la toma de decisiones racionales, con buen juicio, inclinado a ver la complejidad de los problemas y tomar decisiones prudentes, entre otras. Estas concepciones son las predominantes en la literatura sobre el tema.

También hay otras concepciones, que son propias de las pedagogías críticas, en donde se considera que educar en el pensamiento crítico no puede estar exento de lo político, lo económico y las relaciones de poder/explotación existentes que sostienen las desigualdades, muchas de ellas estructurales, entre naciones e intra-naciones, con posibilidades de transformaciones sociales emancipadoras y, específicamente en los ámbitos educativos, transformando las hegemonías que condicionan la escuela como lugar de reproducción social.

Una educación en la *crítica* requiere profesores formados en la *crítica*, es decir, la formación docente en el pensamiento crítico es incuestionable. De allí que la tarea de los profesionales de la educación en formar docentes idóneos es esencial. Ya nos hemos referido, en el segundo capítulo, a las características y los beneficios que hacen del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) una herramienta de enseñanza-aprendizaje altamente recomendada (y utilizada en muchas universidades del mundo), pues favorece la autonomía del estudiante, promueve el aprendizaje significativo, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Para esta tesis, se decidió investigar las significaciones del término crítica en profesores idóneos, es decir considerados “críticos”, y la ayuda de los informantes claves en el proceso de selección fue valiosa. Precisamente, los docentes seleccionados para este trabajo de investigación, estaban entrenados y considerados muy capacitados en la metodología del ABP.

Ahora bien, la formación docente en una metodología como es el ABP ¿es suficiente para convertir a los docentes en educadores *críticos* y promover estudiantes *críticos*? Y ¿de qué concepción de *crítica* estaríamos hablando?

El propósito de este trabajo no fue investigar el ABP, como herramienta metodológica de enseñanza-aprendizaje, sino la de identificar (como ya lo hemos dicho antes) las concepciones de crítica que poseen los profesores –considerados críticos– que efectúan su práctica docente como tutores del ABP.

Durante todo el proceso investigativo, a medida que la investigación iba avanzando y madurando, se revisaban y redefinían las variables que se iban construyendo, aproximándonos lo más fielmente posible al registro del trabajo de campo, hasta que por fin se fueron consolidando las variables definitivas.

Las conclusiones a las que hemos arribado, en este trabajo, permitieron dar a luz sobre las significaciones del término crítica en los cuatro casos estudiados. En sintonía con la metodología del ABP, los cuatro casos investigados se preocupaban

en que la enseñanza estuviera centrada en los estudiantes y en darles el protagonismo a los estudiantes. Aunque el caso B tendía a ejercer un rol más directivo, sin embargo, los cuatro casos coincidían en la importancia de propiciar en los estudiantes habilidades y actitudes de pensamiento crítico.

En los cuatro casos se advirtió que es predominante el compromiso en promover habilidades cognitivas en los estudiantes, en estimularlos al diálogo, a que elaboren reflexiones, juicios e hipótesis fundamentadas y que aprendan a trabajar en equipo.

La práctica docente que llevaba a cabo el caso B, tenía afinidad con una enseñanza basada en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores¹⁰¹.

En los restantes tres casos (A, C y D) había muchas semejanzas entre ellos. Es de suponerse que pequeñas diferencias detectadas entre ellos se pudieran corresponder a sus diferentes rasgos de personalidad. Pero, en el desempeño global de los tres casos, había un similar énfasis en la enseñanza de valores, virtudes y conductas morales, con un desenvolvimiento áulico propicio para ello. Se respiraba, en la enseñanza de los tres casos observados, una atmósfera confortable en el aula, muy agradable para el trabajo estudiantil, a tal punto que los mismos estudiantes decían que se sentían muy a gusto, que podían ser espontáneos y disfrutaban de la actividad tutorial. En definitiva, el enfoque de enseñanza de los casos A, C y D estudiados, se correspondían muy bien con la variable: afín al liberador clásico. Estaban convencidos en educar con el ejemplo, en ayudar a los estudiantes a que sean creativos, que liberen su mente de dogmas, convenciones y estereotipos. Además de ayudarlos a que sean pensadores racionales, fomentando en ellos la curiosidad, que sean reflexivos, inquisitivos, entre otros, los tres casos enfatizaban su preocupación en inculcar virtudes morales (honestidad, integridad, buen trato, actitud imparcial), como parte esencial de la enseñanza.

Por otra parte, en perspectiva de las pedagogías críticas y con respecto a las significaciones de pensamiento crítico, no hubo concordancia en ninguno de los cuatro docentes con la concepción de pensamiento crítico de las pedagogías críticas. Solo una aproximación fue detectada en el caso A que, comparado con los restantes casos, mostraba una mayor preocupación en estimular a los estudiantes a que aborden los problemas de salud bajo una mirada multidimensional.

¹⁰¹ Puede consultarse la sección 3.4. (Sobre las variables. Definiciones) del capítulo III.

Pero educar en la *crítica*, desde la mirada de las pedagogías críticas (y en particular en ciencias de la salud, teniendo en cuenta este trabajo de investigación), responde a promover el estudio e investigación de los problemas de salud, sin perder de vista las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de la sociedad, desocultando toda situación de dominación o sumisión, naturalizada u oculta, deslegitimando las relaciones de poder o privilegios establecidos y/o no cuestionados.¹⁰² En este sentido, un educador crítico debe aprender cómo volver significativo y crítico el conocimiento con el objetivo de hacerlo transformador. En el desempeño de las clases tutoriales, de los cuatro casos investigados, surgieron varias oportunidades que eran pasibles de un abordaje crítico –desde el punto de vista de las pedagogías críticas–, pero iban pasando desapercibidas.

Finalmente, y de acuerdo a todo lo mencionado, podemos sostener que las presunciones planteadas al inicio de este trabajo de investigación no han podido ser refutadas. Las significaciones que tienen los docentes (los casos estudiados) sobre el término *crítica* están orientadas predominantemente a la promoción de habilidades cognitivas superiores, tales como la comprensión, interpretación, deducción, organización, síntesis de la información, reflexión, argumentación y emisión de juicios, necesarios para la resolución exitosa de problemas operativos. Hay que agregar que en los A, C y D hubo coincidencia en una preocupación por formar en los estudiantes “buenos ciudadanos”, enfatizando, tanto en las clases tutoriales como con el ejemplo fuera de ellas, virtudes morales, como parte de la enseñanza. Pero, en definitiva, las significaciones del término crítica de los cuatro casos investigados no guardan relación con las significaciones de crítica de las pedagogías críticas.

Pues entonces, habiendo llegado hasta aquí, nos permitimos una reflexión volviendo al interrogante: ¿Se puede afirmar que los docentes investigados, en su enseñanza, educan a los estudiantes en el pensamiento crítico? Dar una respuesta afirmativa y rápida ya no es prudente, pues como ya dijimos, revisando la literatura se pueden constatar diversas concepciones –dependiendo de qué autores hablan– que emergen del concepto de pensamiento crítico. Por eso una respuesta sensata y prudente sería: Depende. Es decir, depende del significado atribuible al concepto de pensamiento crítico desde el punto de vista del cual se parte.

¹⁰² Este tema fue ampliado en la sección 1.4. (Una mirada desde las pedagogías críticas) del primer capítulo.

Los cuatro casos que fueron objeto de estudio, en este trabajo de investigación, conciben al pensamiento crítico desde diversas visiones (ya detalladas), pero ninguno de ellos posee la visión de las pedagogías críticas.

Es importante aclarar aquí, que hemos hablado de acercamiento o aproximación de los casos investigados a un enfoque de enseñanza u otro, es decir, de tendencias. Sí es posible afirmar que hubo suficiente y probada consistencia en los datos, durante todo el proceso de observación y posterior interpretación, para poder otorgarles un valor determinado (a la variable *Significaciones del término crítica*) a cada caso en estudio, es decir para poder “ubicar” a cada caso en una categoría, en el período de tiempo bajo estudio. Pero somos conscientes de la arbitrariedad de pretender afirmar que un caso estudiado pertenece de manera fija (estática y absoluta) a una categoría y otro caso a otra. Estaríamos ejerciendo violencia e injusticia al mismo tiempo al pretender rotular o etiquetar definitivamente a una persona. Múltiples eventos e influencias van modificando con el paso del tiempo la manera de pensar, y de ver la vida, de un educador, en su práctica docente.

Este trabajo de investigación no ha explorado sobre factores condicionantes que determinan –conscientes e inconscientes– la práctica docente de un individuo. Aquí podrían abrirse a futuro otras líneas de investigación. Un educador es afectado (obviamente como todo ser humano) desde el nacimiento por miles y miles de condicionamientos –genéticos y epigenéticos– que van condicionando y modelando su manera de ser y de enseñar. Desde lo genético, por ejemplo, condicionamientos (no modificables) que determinan los diversos rasgos de personalidad; desde lo epigenético (modificables), los condicionamientos de los progenitores y parentales, la educación formal recibida, así como factores psicosociales, de clase social, raza, género, factores políticos, económicos, culturales, de los medios de comunicación de masas, redes sociales, entre otros.

Cabría aquí una pregunta: ¿puede haber pensamiento crítico en un educador que está identificado –aferrado– a alguna ideología, organización religiosa o partido político, o a un sistema educativo altamente competitivo (que alienta la publicación rápida de artículos científicos –en desmedro de la calidad– y promueve la “obesidad curricular”)?

Así mismo, los estudiantes también están impregnados de todos estos condicionamientos mencionados antes, que influyen y pueden interferir, generando resistencias, en la formación del pensamiento crítico.

Por ello, ¿cuán crítico puede ser un educador si no se percata de todos estos condicionamientos? Aún más, ¿es posible estar libre de todo condicionamiento? Probablemente no, pero si somos conscientes de ello (de que estamos condicionados), es decir si estamos alertas, estaremos en mejores condiciones de ir redescubriendo lo falso que hay en lo verdadero y lo verdadero en lo falso, de modo de ir siendo o deviniendo un educador crítico.

Bajo una mirada reflexiva desde la historia (y solo considerando un siglo atrás), podemos ver que surgieron muchas reformas y abundantes teorías educativas (incluyendo las teorías críticas en educación), cuya finalidad última siempre sigue siendo la de formar personas íntegras que estén preparadas para lograr un mundo más justo y solidario entre todos los seres humanos sin excepción. Pero este fin último hasta ahora sigue quedando en lo discursivo. En la segunda mitad del siglo pasado, por poner un ejemplo, a través de organismos internacionales, se había gestado un fuerte compromiso de llegar a la meta de “Salud para todos para el año 2000” o de una “Educación para todos”. En los hechos ¿se cumplió?

La humanidad sufriente y dividida está pasando por tiempos oscuros, con una profunda y acelerada desigualdad económica, jurídica y educativa entre los seres humanos, con niveles crecientes de miseria, desnutrición, guerras permanentes y amenazas de enfrentamientos nucleares, epidemias, explotación/depredación de la naturaleza. Pues ¿qué rol tiene la educación actual en un mundo así? Se pueden ver hermosos eslóganes, como por ejemplo: “La educación: una herramienta para un mundo mejor”. Suena bien, pero hasta ahora “*un mundo mejor*” sigue ausente.

¿Qué le está faltando a la educación? Ya vemos que no es suficiente hablar, en los ámbitos educativos, de formar a los estudiantes en el pensamiento crítico. Es necesario preguntarnos ¿estamos realmente educando en el *pensamiento crítico*? Tal vez muchos dirían que sí. Pero entonces ¿por qué la educación –en el *pensamiento crítico*– no está generando cambios reales en la sociedad? ¿De qué *crítica* estamos hablando? ¿Qué tipo de educación *crítica* es la que debemos fomentar?

Y ¿cuán *crítico* puede ser un educador si su objetivo esencial no es transformar la realidad social en la que se vive?

¿Se puede hablar de *pensamiento crítico* si no se tienen en cuenta las relaciones de poder que generan las profundas inequidades que subyacen en la sociedad?

Hemos comenzado estas reflexiones diciendo: ¿Se puede decir que los docentes investigados, en su enseñanza, pretenden formar a los estudiantes en el pensamiento crítico? Desde la perspectiva de las pedagogías críticas, la respuesta ya no sería afirmativa.

Un profesor comprometido en promover pensamiento crítico en los estudiantes no puede dedicarse meramente en promover habilidades cognitivas o en inculcar valores morales. Si bien esto es necesario, es preciso que vaya más allá, es decir, debe tener un rol activo en pronunciarse contra las injusticias económicas, políticas y sociales, sea dentro como fuera de las instituciones educativas. Él mismo debe convertirse, en términos de Giroux¹⁰³, en un intelectual transformativo que represente intereses políticos liberadores. Un educador crítico no es neutral. Es consciente de que la educación es un acto político, y rechaza toda neutralidad ingenua, que no hace más que legitimar los intereses de las clases dominantes. Su rol es tratar a los estudiantes como sujetos críticos, promoviendo el diálogo en comunión y enseñando a problematizar la realidad para intervenir en ella y modificarla. Aún las matemáticas pueden ser enseñadas desde las pedagogías críticas.¹⁰⁴

Este trabajo de investigación es un pequeño aporte para una reflexión sobre el tipo de estudiantes que se pretende formar. Supone un punto de partida para el ejercicio permanente de la crítica, explicitando qué concepciones de *crítica* existen hoy en las instituciones educativas y sus docentes, y cuál concepción de *crítica* debiera considerarse frente a los desafíos actuales del siglo XXI, caracterizados por la exclusión y deshumanización crecientes.

Es preciso generar espacios de reflexión e investigación pedagógica para que se logre esclarecer aún más la razón de ser de las pedagogías críticas, y revisar las políticas educativas, la praxis educativa y la formación pedagógica de los docentes, hacia nuevas formas de pedagogía crítica. El rol de la educación es crucial –en forma manifiesta o velada– para cualquier proyecto ideológico, sea un proyecto educativo con la intención de transformar el mundo en un lugar más justo, solidario y democrático, o un proyecto educativo de base fascista (con lineamientos de “neutralidad educativa”) que considera que el funcionamiento social debe regirse por las lógicas del mercado.

¹⁰³ Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós., p. 178.

¹⁰⁴ Apple, M., & Beane, J. (Comps.). (2000). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata., pp. 32-34.

Las ideologías tecnicistas y las corporaciones productoras de tecnologías de la información y comunicación (empresas TIC) están crecientemente dominando los ámbitos académicos, y estos ámbitos suelen ser, conscientes o inconscientemente, escenarios de reproducción cultural que legitiman prácticas de formación para un sistema económico neoliberal. Incluso la epidemiología, valiosa disciplina encargada de los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado y sus determinantes, no deja de estar impregnada de presupuestos teóricos que siguen siendo funcionales al sistema ideológico neoliberal.¹⁰⁵

La formación docente no debe limitarse a una capacitación en herramientas metodológicas, debe asumir una postura crítica, con pretensiones de emancipación intelectual, social y democrática, facilitando una praxis pedagógica transformadora.

La pedagogía crítica resulta peligrosa para muchos educadores y para otros también, porque proporciona las capacidades intelectuales y las normas éticas para que los estudiantes se hagan responsables del poder, luchan contra la pobreza, la destrucción ecológica, la tergiversación de la historia y el desmantelamiento del estado social, pero también porque contiene el potencial para inculcar en los estudiantes un profundo deseo de aprender acerca de historias marginalizadas, luchas, modos de conocimiento y una democracia real basada en relaciones de igualdad y libertad.¹⁰⁶

Hoy en día, más que nunca, es necesario repensar la educación escolar por su rol esencial en el proceso de transformación social, independientemente del campo de conocimiento del que se trate. O la institución educativa sirve para liberar o sirve para alienar; sirve para despertar conciencias o sirve para fomentar conformismo y/o resignación; sirve para desarrollar una conciencia crítica de la realidad o sirve para legitimar y mantener el *statu quo*; sirve para generar una acción transformadora o sirve para sostener el sistema de dominación imperante.

El dramaturgo y poeta Bertolt Brecht, a principios del siglo XX, nos ha legado una de sus frases conocidas que hoy en día sigue estando demasiado vigente

¹⁰⁵ Arribas, A. (2007). La influencia del pensamiento hegemónico neoliberal en la investigación epidemiológica. Aproximaciones para pensar una epidemiología contrahegemónica. *Perspectivas Epistemológicas*. Año 7; N° 7, pp. 113-128.

¹⁰⁶ Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*. Vol. XVII, n°. 1 y 2., Redalyc., pp.23-24.

como para ser ignorada, y que resulta un mensaje para todo educador crítico comprometido en promover el pensamiento crítico en los estudiantes: «Sobre todo examinen lo habitual. No acepten sin discusión las costumbres heredadas. Ante los hechos cotidianos, por favor, no digan ‘es natural’. En una época de confusión organizada, de desorden decretado, de arbitrariedad planificada y de humanidad deshumanizada... nunca digan ‘es natural’, para que todo pueda ser cambiado.»

Bibliografía:

- Aguirre Muñoz, L. (2003). El Sentido de la Pedagogía Crítica en la Era de la Globalización después del 11 de Septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren. (Versión en español actualizada) *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5 (1), p. 36.
- Alvarado Arias, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 9; N° 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal Universitaria.
- Apple, M., & Beane, J. (Comps.). (2000). *Escuelas Democráticas*, Madrid: Morata.
- Apple, M. (2002). *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Arribas, A. (2007). La influencia del pensamiento hegemónico neoliberal en la investigación epidemiológica. Aproximaciones para pensar una epidemiología contrahegemónica. *Perspectivas Epistemológicas*. Año 7; N° 7, pp. 113-128. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/513/553>
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2° ed.). México: Trillas.
- Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F., Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. Barcelona: Graó.
- Azer, S. (2004). Twelve Tips. Becoming a student in a PBL course: twelve tips for successful group discussion. *Medical Teacher*. Vol. 26 (1), pp. 12-15.
- Becerril Carbajal, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La Colmena. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*. N° 97.
- Blalock, H. *Introducción a la investigación social*. (8^{va} reimp). Buenos Aires: Amorrortu.
- Caggiano, S., & Grimson, A. (2005). *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Coll, C. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Demirhan, E., & Köklükaya, A., N. (2014). The Critical Thinking Dispositions of Prospective Science Teachers. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. *Social and Behavioral Sciences* Vol. 116, pp 1551-1555.
- Dri, R. (2002). *Racionalidad, sujeto y poder*. Buenos Aires: Biblos.
- Facione, P., & Facione, N. (2000). *The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)*. Milbrae CA: California Academic Press.
- Facione, N., & Facione, P. (2006). *The Health Sciences Reasoning Test (HSRT), Test Manual*. California: The California Academic Press.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P. (1997). *A la Sombra de este Árbol*. Barcelona: El Roure.
 - (1999). *Pedagogía de la autonomía*. (3° ed.). México: Siglo XXI editores.
 - (1999). *Política y educación*. (4° ed.). México: Siglo XXI editores.

- (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- (2004). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI editores.
- (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. (1° ed.). Argentina: Siglo XXI editores.
- Finocchiaro, M. (1997). *Galileo on the World Systems. A New Abridged Translation and Guide*. Berkeley: University of California Press.
- Gentili, P., Apple, M., & Tadeu da Silva, T. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Gimeno Lorente, P. (1995). *Teoría Crítica de la Educación*. Madrid: UNED.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
 - (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
 - (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
 - (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*. Vol. XVII, N° 1 y 2., pp.13-26. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
 - (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*. Año 3, N° 3., pp. 15-26.
 - (2017). Pensando peligrosamente: el rol de la Educación Superior en tiempos autoritarios. *Revista de Educación*. Año 8, N° 12., pp. 13-24. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2509
- González Zamora, J. (2006). *Discernimiento: Evolución del Pensamiento Crítico en la educación superior, el proyecto educativo de la Universidad Icesi*. Cali, Colombia: Universidad Icesi.
- Guarro Pallás, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada. Vol. 9, (1).
- Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. (1° ed., 2° reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, R. (2004). *Programa de Medicina para la UNS. Planificación de una Carrera de Medicina basada en nuevos paradigmas*. Bahía Blanca, Argentina: GS Impresiones.
- Halper, D., F. (2014). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. (5th ed.). New York: Psychology.
- Hinkelammert, F. (2008). Pensamiento crítico y crítica de la razón mítica. *Ruth. Cuadernos de Pensamiento Crítico*. Vol. 1, pp. 325-326.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las Aulas*. (3° ed.). Madrid: Morata.
 - (1999). *Enseñanzas Implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P., Boostrom R., Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaramillo, A. (2020). En defensa del pensamiento de Ramón Carrillo: “La libertad en todas las formas es un derecho del pueblo”. *Salud Colectiva*. Universidad Nacional de Lanús. Vol. 16. Disponible en: <https://doi.org/10.18294/sc.2020.2855>

- Mandernach J. (2006). Thinking Critically about Critical Thinking: Integrating Online Tools to Promote Critical Thinking. *Insight, A journal of Scholarly Teaching*. Vol 1, pp.41-50.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*. Vol. 17 (3), pp. 613-619.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
 - (1998). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI editores. p. 199.
 - (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución*. México: Siglo XXI editores.
 - (2007). *Life in Schools*. (5th ed.). Boston, Massachusetts: Pearson Education.
 - (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, Vol. 4 (2), pp. 29-66. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005). La docencia contra la globalización y el nuevo imperialismo: hacia una pedagogía revolucionaria. En: González Arenas, M. (coord.). *Ensayos sobre Docencia*, (2^o ed.). México: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz., pp. 118-144.
 - (2005). *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers., pp. 7-9.
- Migliavacca, A., & Vilariño, G. (2011). Pedagogías críticas, producción de conocimiento y praxis emancipadora. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. 8, 9, 10 de agosto. Disponible en: *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.984/ev.984.pdf
- Morales Zúñiga, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 14 (2), pp. 1-23.
- Niño Arteaga, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*. Vol. 51, pp. 133–144.
- Olivares Olivares, S., & Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 17 (54), pp. 759-778. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300004&lng=es&tlng=es
- OREALC/UNESCO Santiago. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe). (2020) *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>

- Paz Martínez, R., Rondón Herrera, G., & Trejo Catalán, J. (Editores). (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. (1^{ra} ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Salgado García, E. (2006). *Manual de Docencia Universitaria. Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*. Costa Rica: ULACIT.
- Samaja, J. (2004). *Proceso, diseño y proyecto*. (1^{ra} ed.). Buenos Aires: JVC Ediciones.
 - (2005). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. (3^{ra} ed., 6^{ta} reimp.). Buenos Aires: Eudeba.
- SanJurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santamaría Rodríguez, J., Benítez Saza, C., Sotomayor Tacuri, S., Barragán Varela, L. (2019). Pedagogías críticas. Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade* Vol. 40.
- Suoranta, J., & Moisió, O-P. (2006). Critical Pedagogy as Collective Social Expertise in Higher Education. *International Journal of Progressive Education*. Vol. 2 (3).
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torres, C. (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Art. 9 (inc. b). París.
- Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT). (2003). *Manual del profesor*, San José, Costa Rica.
- Venturelli, J. (2000). *Educación Médica: nuevos enfoques, metas y métodos*. Organización Panamericana de la Salud, Serie PALTEX Salud y Sociedad., pp. 119-154.
- Ynoub, R. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación*. (1^{ra} ed.). Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
 - (2015). Revisión de algunos fundamentos lógico-metodológicos de la investigación cualitativa. *Perspectivas Epistemológicas*. Vol. 15; N° 16, pp. 11-34. Disponible en: <https://doi.org/10.18294/pm.2015.768>

Índice general

Agradecimientos	2
Introducción	3
Capítulo I: Consideraciones teóricas.....	14
1.1. La polisemia del término crítica	15
1.2. Sobre el aprendizaje significativo.....	18
1.3. Una mirada sobre los enfoques de enseñanza.....	20
1.4. Una mirada desde las pedagogías críticas.....	23
Capítulo II: Educar en la crítica. Contextualización del problema de investigación. 34	
2.1. Sobre el método de enseñanza: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	35
2.2. El problema de investigación. Presupuestos.....	38
Capítulo III: Aspectos lógicos-metodológicos de la investigación.....	43
3.1. Etapas del proceso de selección.....	44
3.2. Consideraciones teóricas sobre el sistema de matrices de datos. Análisis centrado en los valores.....	46
3.3. Sistema de matrices de datos. Análisis centrado en los valores.	
Consideraciones prácticas. Construcción de variables.	51
3.4. Sobre las variables. Definiciones.....	53
3.5. Sistema de matrices de datos. Construcción de matrices de datos en sus diferentes niveles: subunitario, unitario y supraunitario.....	58
Capítulo IV: Presentación analítica de cada caso en estudio	70
4.1. CASO A.....	71
Arquitectura de la Clase:	71
Relaciones Sociales en el ABP:.....	72
Perspectiva de Enseñanza del Docente:	74
Reflexión Evaluativa sobre la Práctica:.....	76
Aspectos Morales:	79
Tensión Discursivo-Práctica:.....	81
4.2. CASO B:.....	84
Arquitectura de la Clase:	84
Relaciones Sociales en el ABP:.....	86
Perspectiva de Enseñanza del Docente:	88
Reflexión evaluativa sobre la Práctica:	92
Aspectos Morales:	94
Tensión Discursivo-Práctica:.....	96
4.3. CASO C:.....	98
Arquitectura de la Clase:	98
Relaciones Sociales en el ABP:.....	99
Perspectiva de Enseñanza del Docente:	102
Reflexión Evaluativa sobre la Práctica:.....	105
Aspectos Morales:	109
Tensión Discursivo-Práctica:.....	111
4.4. CASO D:.....	113
Arquitectura de la Clase:	114
Relaciones Sociales en el ABP:.....	115
Perspectiva de Enseñanza del Docente:	117
Reflexión Evaluativa sobre la Práctica:.....	121
Aspectos Morales:	124
Tensión Discursivo-Práctica:.....	126

Capítulo V: Análisis comparativo de los cuatro casos investigados.....	129
5.1. Arquitectura de la Clase:.....	129
5.2. Relaciones Sociales en el ABP:	131
5.3. Perspectiva de Enseñanza del Docente:.....	133
5.4. Reflexión Evaluativa sobre la Práctica:	135
5.5. Aspectos Morales:.....	137
5.6. Tensión Discursivo-Práctica:	139
5.7. Matriz de datos. Cuadro comparativo con los cuatro casos.....	142
5.8. El concepto de pensamiento crítico de los docentes desde la mirada de las pedagogías críticas.	144
Conclusiones y reflexiones finales.....	147
Bibliografía:	156
Índice general	160
Anexos	162
Anexo I. El modelo de consentimiento informado.....	162
Anexo II. Entrevista semi–estructurada a los casos en estudio.	164
Anexo III. Guía de observación no-participante.....	165

Anexos

Anexo I. El modelo de consentimiento informado



Formulario de Consentimiento Informado

Usted ha sido invitado a participar en este trabajo de investigación de tesis de Maestría: *“Pensamiento crítico en docentes de la carrera de medicina de la Universidad Nacional del Sur, en un sistema de enseñanza–aprendizaje centrado en el estudiante. Sus significaciones”*.

Esta investigación es realizada por el tesista Alberto Fabián Arribas. Directora de tesis: Dra. Cristina Ambrosini.

Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar cualquier duda que pueda tener al respecto. Su participación es totalmente voluntaria y anónima, le garantizamos que toda la información que proporcione será utilizada únicamente para los fines de esta investigación, quedando debidamente archivada en la Universidad Nacional de Lanús.

Problema de investigación: Hoy en día nadie discute de la importancia de que los estudiantes sean educados críticamente. Pero dado lo polisémico del término *crítico*, ¿todos entendemos el mismo significado cuando se habla del significante *pensamiento crítico*?

El propósito principal de esta investigación es analizar las significaciones del término *crítica* en los discursos y prácticas de aquellos docentes, considerados críticos, que se desempeñan en el primer ciclo de la carrera de medicina, como tutores en la actividad de aprendizaje basado en problemas, de la Universidad Nacional del Sur.

Para ello se realizarán entrevistas formales, entrevistas informales y observación –no participante– de las clases tutoriales a los profesionales seleccionados para esta investigación.

Su identidad será protegida en el anonimato. Se utilizarán códigos y/o nombres ficticios en el manejo, análisis e interpretación de los datos. Toda la

información o datos que podrían identificar al participante serán manejados confidencialmente.

Su participación en esta investigación no implica ningún riesgo, tanto en el ámbito personal como laboral.

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que tiene todo el derecho a abstenerse de participar.

Yo:..... DNI.....

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado de las diversas características del estudio y entiendo bien sus diversos aspectos.

De manera que, a través de la presente, **acepto** participar en la Investigación de Tesis de Maestría denominada: *“Pensamiento crítico en docentes de la carrera de medicina de la Universidad Nacional del Sur, en un sistema de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante. Sus significaciones.”*.

Firma.....Aclaración.....DNI.....

Lugar y fecha.....

Firma del investigador.....Aclaración.....DNI.....

Lugar y fecha.....

Anexo II. Entrevista semi-estructurada a los casos en estudio.

1. ¿Cuál crees que es el objetivo de las actividades de ABP para los estudiantes?
2. ¿Qué esperás que los estudiantes logren al finalizar cada actividad de ABP?
3. Actualmente se habla bastante del pensamiento crítico en los estudiantes. ¿qué significa para vos: “*promover en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico*”?
4. ¿Crees que la actividad de ABP es apropiada para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico? ¿Por qué?

Anexo III. Guía de observación no-participante

		3	2	1	0	
1	Estimula el desarrollo de preguntas. Mayor preocupación en la generación de preguntas, y no en las respuestas: Pedagogía de la pregunta.					Tendencia del docente a que los estudiantes contesten las preguntas que ellos no se han hecho: Pedagogía de la respuesta
2	Promueve, favorece el intercambio y respeto de los saberes previos de los estudiantes.					Privilegia el saber del docente. Tendencia a subestimar/corregir los saberes de los estudiantes.
3	Favorece la autonomía del educando en el proceso de aprendizaje.					Indica qué material de lectura o estudio es más relevante para el proceso de aprendizaje
4	Análisis cuestionador de la realidad social, política y económica. Quién/es se beneficia/n y quién/es se perjudica/n.					Promueve sólo análisis descriptivo de la realidad sin cuestionamientos de las relaciones de poder.
5	Promueve la "corporeidad" de las palabras a través del ejemplo.					Los problemas se analizan en forma abstracta y sin contextualización.
6	Estimula la "escucha activa" en los estudiantes: reconocer la perspectiva del Otro y facilitar su integración.					Sólo se preocupa por respetar los tiempos de silencio cuando el otro habla.
7	Se preocupa por la congruencia entre el lenguaje verbal y no verbal de los estudiantes. Explicita las incongruencias.					Sin preocupación por las incongruencias en los diversos lenguajes.
8	Promueve la visión de proceso, en devenir permanente, para desocultar los factores que subyacen a los problemas abordados. Recupera lo histórico-social.					Los problemas son abordados en forma reduccionista, estática y fragmentada.
9	Promueve el pensamiento no-lineal en los problemas abordados del proceso de salud-enfermedad.					Los problemas son explicados en una relación causa-efecto lineal.
10	Promueve la problematización de la realidad, explicitando las relaciones de poder (opresor/oprimido) que subyacen en las perspectivas identificadas.					Análisis de los problemas sin abordar las relaciones de poder subyacentes a las perspectivas identificadas.
11	Promueve, a partir de los problemas, la elaboración de ideas e hipótesis creativas, reconociendo la multi-dimensionalidad de los mismos.					Abordaje de los problemas con las elaboraciones de hipótesis y conclusiones preestablecidas por el docente.
12	Promueve debate y confrontación de ideas, identificando las diferentes perspectivas.					Muy poca interacción entre los estudiantes. Se acepta en forma pasiva lo estudiado.

13	Promueve clima de confianza y alegría, animando a discutir todo tipo de comentarios e ideas frente a los problemas abordados.					Es distante y crea una atmósfera de tensión y seriedad.
14	Favorece clima de confianza y diálogo constructivo ante surgimiento de problemáticas extracurriculares o no relacionadas a los contenidos de enseñanza-aprendizaje.					Evita usar el tiempo para atender otras necesidades de los estudiantes. Solo se limita a que aborden los contenidos de enseñanza-aprendizaje.
15	Promueve el abordaje de aspectos político-económicos de los problemas en forma procesual e histórico-formativa.					Se aborda aspectos político-económicos de los problemas en forma descriptiva y "neutral".
16	Promueve el análisis de la tecnología de diagnóstico y tratamiento desde la perspectiva de relaciones de poder en el abordaje y resolución de los problemas.					Descripción "neutral" del arsenal tecnológico de diagnóstico y tratamiento a usarse para la resolución de los problemas.
17	Promueve análisis y discusión de cómo la industria farmacéutica se vincula a los trabajos científicos, y las presiones del "mercado" para su uso en el proceso salud-enfermedad.					Se discute el uso de los distintos fármacos en la proceso de salud-enfermedad, sin cuestionar sus relaciones mercantiles.
18	Favorece la integración del saber científico con los distintos saberes no-científicos, y el reconocimiento del saber legitimado como única verdad en sus relaciones de poder.					Planteo y abordaje de los problemas desde la mirada científica tradicional, con subestimación y rechazo acrítico de saberes no-científicos.
19	Congruencia entre el discurso formal del docente (expresado en la entrevista) y los comentarios informales obtenidos entre las distintas clases.					Incongruencia observada entre el discurso formal y los comentarios informales antes o después de las actividades.