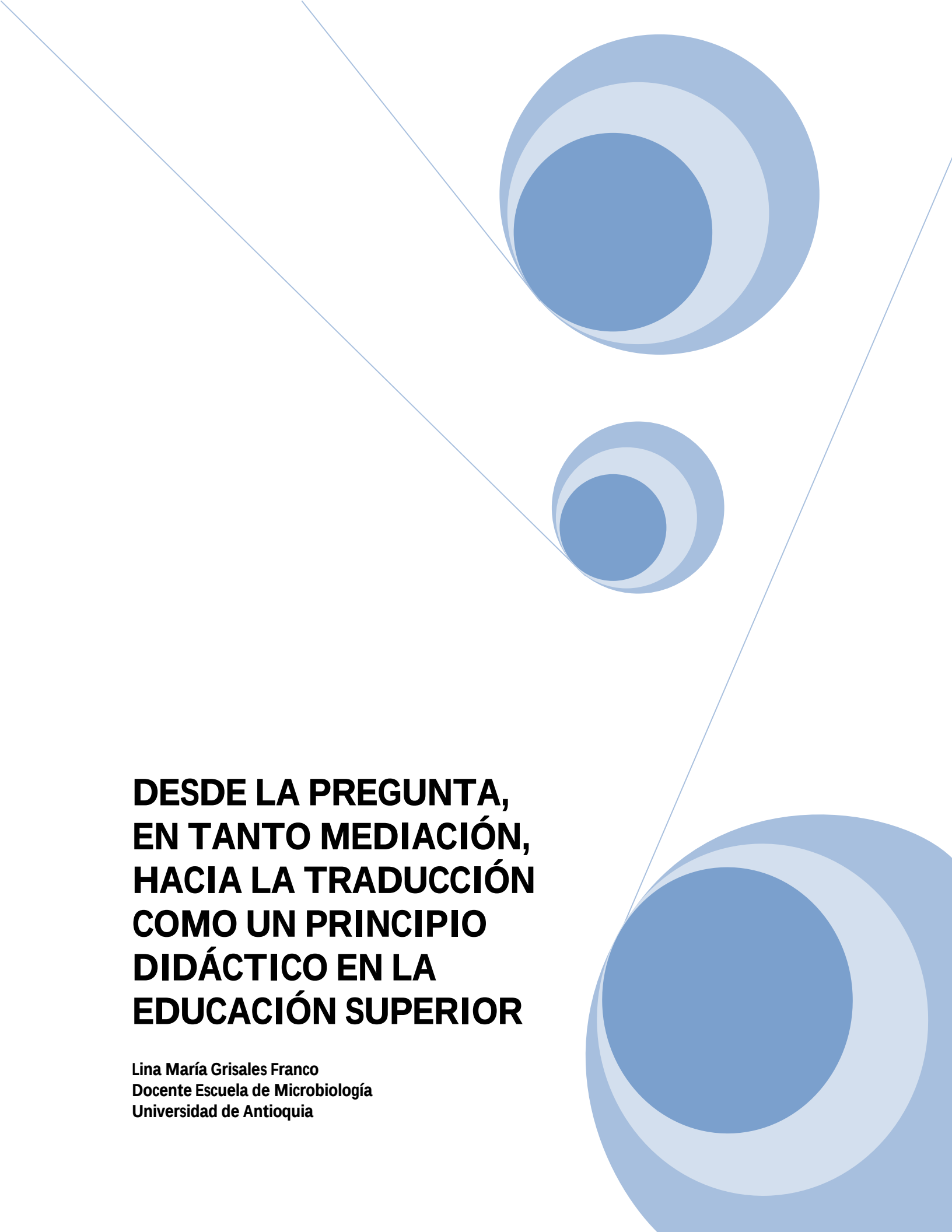


The background features an abstract design with three sets of concentric circles in shades of blue. Two thin, light blue diagonal lines cross the page. One line passes through the top-left of the largest circle in the top right and the bottom-left of the middle circle. The other line passes through the top-right of the largest circle in the top right and the bottom-right of the middle circle. The text is positioned on the left side of the page.

DESDE LA PREGUNTA, EN TANTO MEDIACIÓN, HACIA LA TRADUCCIÓN COMO UN PRINCIPIO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Lina María Grisales Franco
Docente Escuela de Microbiología
Universidad de Antioquia



Desde la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción como un principio didáctico en la educación superior

**Elaborado por
Lina María Grisales Franco
Docente
Escuela de Microbiología
Universidad de Antioquia**

**Doctorado en Educación
Línea Didáctica de la Educación Superior**

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
Octubre de 2010**

Desde la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción como un principio didáctico en la educación superior

**Elaborado por
Lina María Grisales Franco
Docente
Escuela de Microbiología
Universidad de Antioquia**

**Tutora
Dra. Elvia María González Agudelo
Doctora en Ciencias Pedagógicas
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia**

**Tesis doctoral para optar al título
Doctora en Educación**

**Línea
Didáctica de la Educación Superior**

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
Octubre de 2010**

Nota de aceptación:

Firma del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Ciudad y fecha (día, mes, año)

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mis agradecimientos a las personas e instituciones que colaboraron en esta investigación. Es así, como agradezco a la Universidad de Antioquia y en particular a la Escuela de Microbiología (unidad académica a la cual estoy adscrita como docente del área de Salud Pública) por haberme concedido una comisión de estudios para dedicarme de tiempo completo a pensar, construir y ejecutar este trabajo de investigación, durante cuatro años consecutivos. Del mismo modo, a la Facultad de Educación y en especial al Grupo de Investigación Didáctica de la Educación Superior - DIDES, liderado por la Dra. Elvia María González Agudelo por haberme aceptado y acompañado afectuosamente en este proceso de formación.

Igualmente quiero agradecer a los 271 profesores y a los 319 estudiantes de diversas unidades académicas de la Universidad de Antioquia quienes me colaboraron en el diligenciamiento de las guías de prejuicios. Así mismo a los 8 profesores (Victoria Eugenia González Cárdenas, Asdrúbal Valencia Giraldo, Alfredo Ghiso Cotos, Beatriz Eugenia Henao Vargas, Maria Patricia Arbeláez Montoya, Maria Teresa Rúgeles López, Maria Consuelo Castrillón Agudelo y Juan Guillermo Maldonado Estrada) quienes me dedicaron parte de su tiempo para compartirme su experiencia como docentes universitarios.

También sea el momento de reconocer la colaboración de los Doctores José Luis Medina Moya (de la Universidad de Barcelona - España), Edith Litwin (†) y Alicia de Camilloni (de la Universidad de Buenos Aires - Argentina) y Ángel Díaz Barriga (de la Universidad Nacional Autónoma de México), quienes me recibieron con cariño y total aprecio para orientarme en la construcción y sustentación de la tesis doctoral.

A mis padres, familiares, compañeros y amigos, también muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	18
INTRODUCCIÓN	20
PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN.....	26

PRIMERA PARTE: Acerca del pasado de la investigación **37**

1. LA ESCISIÓN ENTRE EL CONTENIDO Y EL MÉTODO DE ENSEÑANZA: UN PROBLEMA PARA LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA.....	39
1.1 Los contenidos de las ciencias y del arte o el dominio del saber como fundamento de la didáctica universitaria: acerca de la tesis	40
1.2 Las prácticas docentes o el dominio del método de enseñanza como fundamento de la didáctica universitaria: acerca de la antítesis	44
1.3 ¿Cómo es posible la traducción de saberes en la educación superior?: acerca de la síntesis	47
1.4 ¿La capacidad del docente de preguntarse y preguntar se constituye en una mediación para traducir los saberes?: acerca de la hipótesis abductiva	50
2. SENTIDOS QUE GUARDAN EN LA TRADICIÓN LOS CONCEPTOS DIDÁCTICA UNIVERSITARIA, TRADUCCIÓN, MEDIACIÓN Y PREGUNTA O ACERCA DE LA APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LOS CONCEPTOS.....	57
2.1 De la enseñanza de lo superior a la didáctica universitaria o acerca de la aproximación histórica al concepto didáctica universitaria.....	58
2.2 De la expresión del sentido de los textos a la traducción o acerca de la aproximación histórica al concepto traducción	79

2.3	De un modo de relacionar dos elementos contrarios a la mediación o acerca de la aproximación histórica al concepto mediación	99
2.4	De una sonda para descubrir lo oculto a la pregunta o acerca de la aproximación histórica al concepto pregunta.....	119
3.	DISTINTAS LECTURAS DE LA PREGUNTA COMO MEDIACIÓN DIDÁCTICA PARA LA TRADUCCIÓN DE SABERES A NIVEL SUPERIOR O ACERCA DEL ESTADO EN CUESTIÓN	141
3.1	Búsqueda documental.....	142
3.2	Selección de las investigaciones.....	149
3.3	Conocimiento en torno a la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes.....	152

SEGUNDA PARTE: Acerca del presente de la investigación **167**

4.	CONDICIONES BAJO LAS CUALES SE COMPRENDE O ACERCA DE LA METODOLOGÍA.....	169
4.1	Generalidades.....	170
4.1.1	Pregunta de investigación.....	170
4.1.2	Hipótesis.....	170
4.1.3	Objeto de estudio.....	170
4.1.4	Campo de acción.....	170
4.1.5	Objetivo general.....	170
4.1.6	Objetivos específicos.....	170
4.2	Conceptualización de la investigación.....	171

4.2.1	Diseño de la investigación	171
4.2.2	Enfoque de la investigación	171
4.2.3	Caracterización de los textos portadores de sentido	181
4.3	Técnicas de acopio de los datos en la comunidad universitaria: sobre el trabajo de campo	185
4.3.1	Guía de prejuicios.....	185
4.3.2	Conversación.....	190
4.4	Modo de lectura de los datos encontrados en la comunidad universitaria	193
4.4.1	Modo de lectura de las guías de prejuicios.....	193
4.4.2	Modo de lectura de las conversaciones.....	196
4.4.3	Modo de lectura de los datos de la comunidad universitaria como un todo	199
5.	DIÁLOGO ENTRE LA VIVENCIA PROPIA Y LA AJENA O ACERCA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA	202
5.1	Lectura de las guías de prejuicios	203
5.1.1	Lectura de las guías de prejuicios dirigidas a los profesores.....	203
5.1.2	Lectura de las guías de prejuicios dirigidas a los estudiantes	217
5.1.3	Lectura de las guías de prejuicios como un todo.....	226
5.2	Lectura de las conversaciones con profesores universitarios	235
5.2.1	Acerca del concepto pregunta	235
5.2.2	Acerca del concepto mediaciones didácticas	242

5.2.3	Acerca del concepto tipo de preguntas.....	245
5.2.4	Acerca del concepto capacidad del profesor de preguntar.....	248
5.2.5	Acerca del concepto capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo	251
5.2.6	Acerca del concepto enseñar a preguntar	254
5.2.7	Acerca del concepto comprensión.....	257
5.2.8	Acerca del concepto formación.....	261
5.2.9	Acerca del concepto traducción.....	264
5.2.10	Acerca del concepto capacidad del estudiante de preguntar	269
5.2.11	Acerca del concepto enseñanza.....	272
5.3	Lectura de los datos de la comunidad universitaria como un todo	276

TERCERA PARTE: Acerca del futuro de la investigación **279**

6.	LA CREACIÓN: EL PRINCIPIO DIDÁCTICO DE LA TRADUCCIÓN DE SABERES Y LA PREGUNTA COMO SU MEDIACIÓN.....	281
6.1	¿Qué es un principio?	282
6.2	Algunos principios formulados en la didáctica universitaria o acerca de algunas configuraciones de la enseñanza superior en la historia.....	284
6.3	La traducción de saberes como un principio de la didáctica en la educación superior y la pregunta como su mediación	291
6.3.1	Acerca del concepto lenguaje.....	293
6.3.2	¿Cómo se constituye el docente universitario en un traductor de saberes?	302

6.3.3	El contenido como mediación o entre la traducción y la pregunta...	304
6.3.4	El método como traducción o entre la pregunta y la mediación.....	309
6.3.5	La pregunta como medio/forma o entre la traducción y la mediación....	315
6.4	Acerca de una nueva conceptualización de la didáctica universitaria....	325
7.	CONVERSACIÓN CON LAS AUTORIDADES EN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA.....	328
8.	CONCLUSIONES.....	332
	BIBLIOGRAFÍA	336
	ANEXOS.....	362

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado en cuestión, por tipo de publicación.....	150
Gráfica 2. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado en cuestión, por país	151
Gráfica 3. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado en cuestión, por año de publicación	151
Gráfica 4. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado en cuestión, por fuente de búsqueda.....	152
Gráfica 5. Tres perspectivas identificadas en el estado en cuestión en que se aborda la pregunta en la enseñanza superior	163
Gráfica 6. Síntesis lograda en torno a la pregunta a partir del estado en cuestión	165
Gráfica 7. Representación gráfica del enfoque hermenéutico de la investigación	173
Gráfica 8. Modo de lectura de los datos de la comunidad universitaria como un todo	200
Gráfica 9. Porcentaje de profesores que se consideran traductores del saber que enseñan, por área de conocimiento	204
Gráfica 10. Porcentaje de uso de algunas mediaciones didácticas, por área de conocimiento	205
Gráfica 11. Frecuencia de utilización de la pregunta en el desarrollo de las clases, por área de conocimiento	206

Gráfica 12. Objetivos que persigue el profesor al utilizar la pregunta en clase, por área de conocimiento	208
Gráfica 13. Frecuencia con que el profesor promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar, por área de conocimiento	210
Gráfica 14. Tipo de preguntas que el profesor hace a los estudiantes, por área de conocimiento	211
Gráfica 15. Capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo en el ámbito científico y académico, por área de conocimiento.....	213
Gráfica 16. Tipo de preguntas que se hace a sí mismo el profesor en el ámbito académico y científico, por área de conocimiento.....	214
Gráfica 17. Porcentaje de profesores que consideran la pregunta como una mediación para comprender el saber que enseñan, por área de conocimiento ..	216
Gráfica 18. Frecuencia con que pregunta el profesor en clase, según los estudiantes, por área de conocimiento.....	217
Gráfica 19. Tipo de preguntas que hace el profesor en clase, según los estudiantes, por área de conocimiento.....	219
Gráfica 20. Frecuencia con la que el profesor le enseña a preguntar al estudiante, según los estudiantes, por área de conocimiento	221
Gráfica 21. Frecuencia con la que el profesor promueve en el estudiante la capacidad de preguntar, según los estudiantes, por área de conocimiento.....	222
Gráfica 22. Frecuencia con la que los estudiantes entienden las preguntas de sus profesores, por área de conocimiento	224
Gráfica 23. Porcentaje de estudiantes que consideran la pregunta como una mediación para comprender los saberes, por área de conocimiento	225

Gráfica 24. Porcentaje de profesores que se consideran traductores y que emplean la pregunta en el desarrollo de las clases, por área de conocimiento ..	226
Gráfica 25. Frecuencia de uso de la pregunta en el desarrollo de las clases, según los profesores y según los estudiantes, por área de conocimiento	228
Gráfica 26. Porcentaje de profesores que se consideran traductores y porcentaje de estudiantes que comprenden las preguntas de los profesores, por área de conocimiento	229
Gráfica 27. Frecuencia con la que el profesor promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar, según los profesores y según los estudiantes, por área de conocimiento	230
Gráfica 28. Frecuencia en el tipo de pregunta utilizada por el profesor en clase, según los profesores y según los estudiantes, por área de conocimiento.....	232
Gráfica 29. Porcentaje de profesores y de estudiantes que consideran la pregunta como una mediación para comprender los saberes.....	234
Gráfica 30. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto pregunta	241
Gráfica 31. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto mediaciones didácticas	244
Gráfica 32. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto tipos de pregunta.....	247
Gráfica 33. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto capacidad del profesor de preguntar	250
Gráfica 34. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo	253
Gráfica 35. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto enseñar a preguntar	256

Gráfica 36. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto comprensión.....	260
Gráfica 37. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto formación.....	263
Gráfica 38. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto traducción.....	268
Gráfica 39. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto capacidad del estudiante de preguntar	271
Gráfica 40. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto enseñanza.....	275
Gráfica 41. Representación del principio didáctico de la traducción de saberes.	303

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Ficha de registro de la búsqueda en bases de datos: perfil de búsqueda	363
Anexo 2. Investigaciones seleccionadas para la construcción del estado en cuestión	372
Anexo 3. Descripción de las investigaciones seleccionadas para la comparación en el estado en cuestión	376
Anexo 4. Ficha referencial para la comparación de las investigaciones en el estado en cuestión	378
Anexo 5. Cálculo del tamaño muestral para la aplicación de las guías de prejuicios	380
Anexo 6. Guía de prejuicios dirigida a los profesores	383
Anexo 7. Guía de prejuicios dirigida a los estudiantes	385
Anexo 8. Sustentación teórica de las preguntas de la guía de prejuicios dirigida a los profesores	387
Anexo 9. Sustentación teórica de las preguntas de la guía de prejuicios dirigida a los estudiantes	399
Anexo 10. Prueba piloto	401
Anexo 11. Ficha de registro de las conversaciones con profesores	410
Anexo 12. Lista de códigos asignados (o unidades de significación) en las conversaciones	412

Anexo 13. Ejemplo de asignación de códigos y de relaciones en dos fragmentos de una conversación con su respectiva reflexión, comprensión e interpretación en un memo	417
Anexo 14. Códigos asociados a cada concepto buscado en las conversaciones	419
Anexo 15. Ejemplo de una representación gráfica de las asociaciones establecidas por los profesores respecto al concepto enseñar a preguntar.....	425

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Descriptores utilizados en la búsqueda de los materiales para la construcción del estado en cuestión	144
Tabla 2. Cantidad de material disponible, revisado y seleccionado para la construcción del estado en cuestión	146
Tabla 3. Número de documentos encontrados en las bases de datos consultadas por descriptor	147
Tabla 4. Preguntas de la guía de prejuicios dirigida a los profesores	187
Tabla 5. Preguntas de la guía de prejuicios dirigida a los estudiantes	188
Tabla 6. Preguntas que orientaron la conversación con los profesores	191

RESUMEN

Tradicionalmente la práctica de enseñanza en la universidad se encuentra en un dilema: enfatizar en los contenidos de enseñanza o enfatizar en los métodos de enseñanza. En este trabajo y bajo una lógica dialéctica, se da una mirada sintetizadora a la didáctica universitaria, al considerar la traducción de saberes como una posibilidad para superar la escisión antes planteada y la pregunta como una mediación didáctica para llevar a cabo dicha traducción.

Con un diseño cualitativo y con un enfoque hermenéutico, en la investigación se acerca a los textos portadores de sentidos, textos manifiestos en los libros, en la comunidad de profesores y estudiantes y en las autoridades en didáctica, en los cuales se intenta develar los sentidos de la didáctica universitaria como traducción de saberes y de la pregunta como una mediación didáctica para realizar tal traducción.

La comprensión de la didáctica universitaria como traducción de saberes y de la pregunta como su mediación guarda en sus entrañas una estructura, un proceso y un procedimiento hermenéutico. La estructura hermenéutica se expresa en las relaciones dialécticas entre la didáctica universitaria, en tanto todo y la traducción, la mediación y la pregunta en tanto partes, relaciones dialécticas que suceden en el contexto del diálogo con los textos. El proceso hermenéutico parte de los prejuicios de la investigadora y se manifiesta en el continuo análisis, reflexión, comprensión, interpretación y síntesis de los textos. Y el procedimiento hermenéutico da cuenta de los momentos en los cuales se va ampliando –como en círculos- las proyecciones de sentido hasta llegar a un acuerdo provisional en la didáctica universitaria. Estos momentos son el problema y la hipótesis de la investigación, la aproximación histórica a los conceptos didáctica universitaria, traducción, mediación y pregunta, el estado en cuestión, el trabajo de campo y la conversación con autoridades en didáctica. El tránsito por el pasado y por el presente de la investigación posibilita comprender que la pregunta configura la

relación entre el contenido y el método de enseñanza como traducción, en tanto, es un medio que porta los sentidos del contenido de enseñanza en la forma de una secuencia de preguntas, la cual sigue el método de construcción del saber. En tanto la traducción es un camino que acerca el autor y el lector, la secuencia de preguntas como un método se constituye en ese camino que acerca el contenido de enseñanza y el estudiante para posibilitarle el entendimiento y la comprensión del sentido de dicho contenido. Este proyecto de sentido abre paso entonces para mirar al futuro y crear el acuerdo en la didáctica universitaria, es decir, crear el principio didáctico de la traducción de saberes y de la pregunta como su mediación didáctica.

Así, se sustenta la traducción de saberes como un principio de la enseñanza superior, principio que sostiene que la enseñanza en la universidad no se limita exclusivamente a la comunicación del contenido ni exclusivamente a tener buenos métodos de enseñanza, sino que trata más bien, de traducir el sentido del contenido y del método en la pregunta que como un medio de enseñanza toma la forma de la conversación.

Palabras clave: didáctica universitaria, traducción de saberes, contenido de enseñanza, método de enseñanza, pregunta (secuencia), mediación.

INTRODUCCIÓN

Desde *la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción como un principio didáctico en la educación superior* es una tesis que pretende solucionar provisionalmente un problema para la didáctica universitaria, consistente en la escisión entre el contenido y el método de enseñanza. Es decir, tradicionalmente, la enseñanza universitaria se ha caracterizado por enfatizar en los contenidos científicos y artísticos y ha dejado de lado, los asuntos relacionados con los métodos de enseñanza. En otras palabras, se le ha restado importancia a la didáctica de esos contenidos; tal vez en razón a que se siguen posturas tradicionales dadas desde Comenio hasta Paulsen quienes concebían que para enseñar en la universidad basta con saber la materia que se enseña. Pero aportes más recientes, señalan que la enseñanza en la universidad debe tener un respaldo teórico para hacer de ella una práctica profesional, es decir, a nivel superior también se debe seguir un método de enseñanza. Así las cosas ¿el docente universitario hacia dónde debe mirar? ¿El docente debe mirar hacia el contenido o hacia el método de enseñanza? Pues esta tesis trata de dar una posible respuesta, al proponer la traducción de saberes como una configuración de la didáctica universitaria, en la cual se conjuga la enseñanza centrada en los contenidos y en los métodos por medio de la pregunta (o secuencia de preguntas) que suceden en las clases universitarias. No se trata de una enseñanza centrada exclusivamente en los contenidos o en los métodos de enseñanza, se trata más bien de una práctica integradora donde se sintetiza el contenido y el método en el acto de enseñar. En consecuencia, el trabajo investigativo pretende fundamentar el principio de la traducción de saberes como un principio didáctico en la educación superior y al interior de éste, sustentar la pregunta como una mediación que posibilita dicha traducción.

El lector está entonces ante una investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico que a través de una estructura, un proceso y un procedimiento busca crear un acuerdo en la didáctica universitaria, es decir, sustentar el principio

didáctico de la traducción de saberes en la educación superior. Pero ¿por qué se piensa la traducción de saberes como un principio didáctico? Lejos de la intención de normalizar y legalizar la práctica del docente universitario lo que se busca es instaurar la traducción de saberes como una configuración provisional que adopta la enseñanza superior, no con el fin de explicarla sino de comprenderla.

Las preguntas ¿será la traducción una manera para conjugar el contenido y el método de enseñanza? ¿cómo es posible la traducción de saberes en la educación superior? y ¿la capacidad del docente de preguntarse y preguntar se constituye en una mediación para traducir los saberes en la educación superior? son las preguntas –que como problema e hipótesis de investigación- orientan la comprensión de los textos (libros, comunidad de profesores y estudiantes universitarios y autoridades en didáctica) hasta llegar al acuerdo en la didáctica universitaria como traducción de saberes. Este acuerdo se logra en tanto –en cada capítulo mediante la comprensión alcanzada de los textos- se va ampliando, como en círculos, la comprensión de la didáctica universitaria como traducción de saberes y de la pregunta como su mediación.

Para tal fin, se sigue una estructura hermenéutica en la cual se establecen relaciones dialécticas entre el todo y las partes. Se asume la didáctica universitaria como el todo, la cual se define en forma general, como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de formación en el nivel superior de la educación, práctica que demanda del docente universitario una formación en didáctica y en la disciplina que enseña. Y de otro lado, se asumen como las partes, la traducción, la mediación y la pregunta, entendidas respectivamente como: 1) una comunicación de sentidos en un contexto nuevo y en una forma nueva con el fin de facilitar el entendimiento y la comprensión de textos; 2) un proceso dialéctico para el establecimiento de acuerdos que llevan al entendimiento y comprensión de las partes y 3) un medio dialéctico que porta sentidos para establecer acuerdos en el contexto del diálogo. Así, el continuo movimiento del todo a las partes y de las partes al todo, en la lógica del diálogo: lógica de la pregunta y la respuesta,

posibilita la comprensión de la didáctica universitaria como traducción de saberes y la pregunta como su mediación.

En cuanto a la organización, el texto se divide en siete capítulos distribuidos en tres partes. La primera parte, responde al pasado de la investigación expresado en el problema y la hipótesis de la investigación, en la aproximación histórica a los conceptos y en el estado en cuestión. En estos tres primeros capítulos lo que se hace es un acercamiento a lo que “otros” en el pasado han dicho y han hecho respecto a la didáctica universitaria y a la pregunta como una mediación en la educación superior. Se trata pues, de un contacto con la tradición, para desde allí comprender el hoy y el futuro de la didáctica universitaria.

Particularmente el problema de investigación *“Capítulo 1. La escisión entre el contenido y el método de enseñanza: un problema para la didáctica universitaria”* se estructura bajo una forma dialéctica¹ donde se contraponen una tesis y una antítesis –las cuales está sustentadas teóricamente desde diversos autores- para en medio del diálogo de opuestos surgir una síntesis, que en este caso es la traducción de saberes, síntesis que toma la forma de la pregunta de investigación *¿será la traducción una manera para conjugar el contenido y el método en la enseñanza superior? ¿Cómo es posible la traducción de saberes en la educación superior?* Por su parte la hipótesis de investigación sigue una lógica abductiva², la

¹ “La dialéctica se plantea como una conversación entre la tesis, el ser, una teoría aceptada científicamente en el tiempo por una comunidad específica pero que le cabe aún una pregunta; y la antítesis, el no ser, lo contrario, aquello que ha negado la tesis, también en el tiempo, a la que le cabe otra pregunta [...] Ambos tesis y antítesis, evolucionan en algo nuevo, la síntesis, el devenir, una conciliación de los contrarios que habitan en la antítesis de la supuesta tesis; en la síntesis se supera la parcialidad de aquellos, pero conservando su contenido positivo, la negación de la negación anterior. Los dos momentos anteriores son a la vez eliminados y conservados, es decir, elevados a un plano superior. La síntesis conserva todo lo positivo que había en los momentos anteriores. Por eso la síntesis es la seguridad de que la realidad está en constante progreso. La síntesis, luego ésta se convertirá nuevamente en la tesis siguiente que será luego negada y así sucesivamente, en el devenir del tiempo. Desde la síntesis, emerge la pregunta de investigación” (González, 2010:12).

² De acuerdo con González “[...] la pregunta de la hipótesis abductiva pone en juego el indagar sobre el hecho sorprendente en sí mismo, el presente. Entran en diálogo la teoría y la práctica, el pasado y el presente, en fusión de horizontes. El problema genera su hipótesis. [...] La hipótesis abductiva busca crear algo en su singularidad, sin que sea necesario que el hecho se repita

cual parte de la práctica y trata de ver entre lo común del ejercicio docente lo diferente, para luego, desde la lógica, hacer de lo diferente lo común. Así, se plantea un hecho sorprendente, íconos, indicios, sospechas y conjeturas para a partir de allí surgir la hipótesis que se pregunta *¿la capacidad del docente de preguntarse y preguntar se constituye en una mediación para traducir los saberes en la educación superior?*

Ahora, el “Capítulo 2. Sentidos que guardan en la tradición los conceptos didáctica universitaria, traducción, mediación y pregunta o acerca de la aproximación histórica a los conceptos” sigue todo un proceso hermenéutico de análisis, reflexión, comprensión, interpretación y síntesis para acercarse a la etimología y conceptualización de la didáctica universitaria, la traducción, la mediación y la pregunta, conceptualizaciones que se han hecho en diversas áreas y en diferentes épocas. La aproximación histórica a los conceptos³ se realiza a partir de material bibliográfico disponible –hasta donde es posible se accede a los textos originales de los autores tratados- y se llega a una nueva definición de los conceptos a la luz de la investigación, conceptualizaciones que constituyen el primer aporte nuevo de la investigación y a la vez, son un proyecto de sentido para comprender la didáctica universitaria como traducción de saberes y la pregunta como su mediación.

Y finalmente, el pasado también lo integra el “Capítulo 3. Distintas lecturas de la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes a nivel superior

nuevamente en el tiempo y en el espacio. Ella es un momento, y como tal, siempre tiene un antes y un después. Algo quedará y habrá que volver. En palabras de Gadamer, la hipótesis es la anticipación de sentido que mueve en el círculo de la comprensión. Este proceso de creación de hipótesis abductivas se desarrolla a partir de la tipología de los signos, pues no se puede pensar sin signos, diría Peirce, de forma que pueda comprenderse los hechos sorprendentes, es decir, aquellos “hechos muy diferente de todo lo observado” (Peirce; 1970: 79) que se convierten en un desafío para el ser que investiga sus vivencias” (González, 2010:13-14).

³ En palabras de González “En el horizonte del pasado se comprende la historia de los conceptos. Aquí el proceso de búsqueda se extiende atrás en el tiempo, se indaga por la etimología de la palabra, por su uso en el lenguaje cotidiano, se va a los textos especializados, se reflexiona, se detecta cuando la palabra empieza su uso como término al interior del lenguaje científico hasta que se instaura como concepto, cuando es usado por una escuela de pensamiento específico [...]” (González, 2010:16).

o acerca del estado en cuestión”, el cual da cuenta de las investigaciones realizadas durante 1997 y 2007 sobre la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes, con el propósito de avalar el problema de investigación y considerar posibilidades de sentido para la pregunta como mediación didáctica en la traducción de saberes a nivel superior y así, ir ampliando en círculos la comprensión de la didáctica universitaria desde la lógica de la traducción.

La segunda parte responde al presente y a lo propio de la investigación, en tanto es lo vivido y experimentado personalmente en el desarrollo de la tesis. Esta parte la integran el *“Capítulo 4. Condiciones bajo las cuales se comprende o acerca de la metodología”*, capítulo en el cual se hace explícita la metodología empleada en la investigación y el *“Capítulo 5. Diálogo entre la vivencia propia y la ajena o acerca de los resultados obtenidos en la comunidad universitaria”*. Particularmente este capítulo se refiere a la lectura del trabajo de campo, en el cual se indaga en la comunidad universitaria por el uso de la pregunta en el proceso de enseñanza, con el fin de ampliar aún más el círculo de la comprensión al ver entre lo común lo diferente, para llegar posteriormente al acuerdo en la didáctica universitaria. Es decir, la lectura del trabajo de campo permite ver en el uso de la pregunta (como algo común en la práctica de enseñanza universitaria) sentidos que se dirigen hacia la traducción de saberes (lo nuevo y diferente de la investigación).

Guardando pues las relaciones dialécticas entre el todo y las partes, lo ajeno y lo propio, el pasado y el presente, se construye el futuro en la tercera y última parte del texto. Esta parte corresponde a lo nuevo de la investigación, a la tesis que en el futuro dará pie a otras investigaciones para avanzar hacia la comprensión de la didáctica universitaria. Esta parte la integran el *“Capítulo 6. La creación: el principio didáctico de la traducción de saberes y la pregunta como su mediación”* y el *“Capítulo 7. Conversación con las autoridades en didáctica universitaria”* donde respectivamente, se sustenta el principio didáctico de la traducción de saberes a nivel superior y se conversa con autoridades internacionales en didáctica universitaria en búsqueda de una unidad de sentido en el principio didáctico

formulado. De esta forma pues, se comprende temporalmente la didáctica universitaria como traducción de saberes y la pregunta como su mediación.

Entonces, se tiene acá una posibilidad con la que se pretende esclarecer un poco más el sentido de la didáctica universitaria y se espera que al ser reflexionada, entendida y comprendida por otros se avance aún más en su conceptualización y sirva como un elemento para tener mejores prácticas de enseñanza en la universidad.

PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	
Desde la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción como un principio didáctico en la educación superior	
DESCRIPCIÓN DE LA VIVENCIA	
Mi ejercicio como docente de la Universidad de Antioquia, en el área de la salud pública, me llevó a reflexionar sobre mi práctica, que sin tener una formación específica en educación (porque mi formación es en Bacteriología y en Salud Pública), enseñé salud pública a los estudiantes del programa académico de Microbiología y Bioanálisis. Creo, sin riesgos de equivocarme, que esta situación la comparten la mayoría de los profesores universitarios, en donde la posesión de un saber autoriza para enseñarlo. De modo, que la primera motivación que tuve para emprender este viaje por la hermenéutica fue comprender en qué consiste la práctica de enseñanza en la universidad, porque si bien, había realizado cursos de capacitación docente, sentía que no eran suficientes. Ahora, ¿por qué el tema de la pregunta? También desde mi práctica docente universitaria (y también como estudiante) siempre me cuestioné por el papel de la pregunta. Tal vez, por tradición o por imitación (porque en parte, mi práctica docente era una imitación de cómo enseñaron mis profesores de pregrado y posgrado) acostumbro utilizar la pregunta en la clase para introducir un tema, para realizar talleres, seminarios, laboratorios, para evaluar. En fin, para todas o casi todas las actividades que emprendo en la clase utilizo la pregunta. Además, la pregunta del profesor y del estudiante siempre habita en la clase. Así que me preguntaba ¿qué es lo que guarda en sí la pregunta? ¿Por qué es un recurso para enseñar y para aprender? Si bien, estos motivos son personales, el trabajo realizado en la línea de investigación también animó a consolidar la idea que se traía. Es así, como se quiso continuar indagando por la didáctica universitaria como traducción, un trabajo previo que había realizado la Dra. Elvia María González Agudelo. De manera, que los intereses que tenía la línea de investigación se podían conjugar con los intereses propios que me llevaban a formarme como Doctor en Educación.	
OBJETO DE ESTUDIO	La didáctica universitaria
CAMPO DE ACCIÓN	La pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes

PROBLEMA DIALÉCTICO	
TESIS	Sustentada en Comenio, se plantea la tesis que la enseñanza universitaria requiere del dominio de los conocimientos propios de un área del saber, lo que se manifiesta en el dominio del contenido de enseñanza. ¿El dominio de un saber faculta para enseñarlo a otros?
ANTÍTESIS	Sustentada en Giroux, Zabalza, Álvarez y Litwin se plantea la antítesis que la enseñanza universitaria requiere de un conocimiento en didáctica y pedagogía, conocimiento que se expresa en el dominio del método de enseñanza. ¿Será que el hecho de que el método de enseñanza tenga un respaldo didáctico y pedagógico lleva necesariamente a tener buenas prácticas de enseñanza?
SÍNTESIS	¿Cómo superar la escisión entre el contenido y el método de enseñanza? A partir de los aportes de Chevallard, Klafki, Gadamer y González se vislumbra que la enseñanza universitaria es traducción de saberes.
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	¿Será la traducción una manera para conjugar el contenido y el método de enseñanza? ¿Cómo es posible la traducción de saberes en la educación superior?
HIPÓTESIS ABDUCTIVA	
HECHO SORPRENDENTE	Los profesores universitarios aún sin tener una formación en didáctica y pedagogía, pueden enseñar los saberes.
ÍCONOS	Convocatorias para seleccionar los docentes universitarios donde la prioridad es la formación en un campo específico del saber.
ENIGMAS	¿Qué es lo que hacen los profesores universitarios al enseñar el saber que enseñan? ¿En qué consiste su práctica como docentes universitarios?
INDICIOS	Siempre hay algo que se enseña (un saber), siempre está la pregunta en el aula de clase (sea en las evaluaciones, los talleres, la formulación de problemas o de casos, en los trabajos de campo, en las guías de laboratorio, en la clase magistral, en los seminarios, etc.) y siempre se genera un ambiente de conversación.
SOSPECHAS	¿Será que las relaciones que se establecen entre el saber, la pregunta y la conversación posibilitan las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios? ¿Será que la pregunta es la que posibilita las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios?
CONJETURAS	La pregunta posibilita las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios, en tanto está presente en la clase, porta el saber que se enseña y favorece la conversación.
HIPÓTESIS	¿La capacidad del docente de preguntarse y preguntar se constituye en una mediación para traducir los saberes en la educación superior?

OBJETIVOS							
GENERAL	Fundamentar el principio de la traducción de saberes como un principio didáctico en la educación superior.						
ESPECÍFICOS	1. Comprender el desarrollo histórico de los conceptos didáctica universitaria, traducción, mediación y pregunta. 2. Comprender la producción investigativa reciente sobre la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes en la educación superior. 3. Comprender el uso de la pregunta por parte de los docentes de la Universidad de Antioquia en el desarrollo de sus clases. 4. Interpretar la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes en la educación superior.						
CONCEPTOS							
Didáctica universitaria, Traducción, Mediación, Pregunta							
EL CÍRCULO DE LA COMPRENSIÓN							
EL TODO	LAS PARTES	EL HORIZONTE DEL PASADO La historia de conceptos			EL HORIZONTE DEL PRESENTE El estado en cuestión		
		La palabra	El término	El concepto	Búsqueda	Selección	Comparación
Didáctica universitaria	Traducción	Enseñanza de lo superior	Academia	Didáctica universitaria	Sistema de Bibliotecas de la U. de A., bibliotecas digitales, revistas en línea especializadas, bases de datos especializadas, trabajos realizados en el Grupo de Investigación DIDES	26 investigaciones desarrolladas entre 1997 y 2007. Aunque no se encontraron investigaciones que indagan por la pregunta como una mediación para la traducción de saberes a nivel superior.	Tres perspectivas: 1. Tipos de preguntas utilizadas en la enseñanza superior. 2. Estrategias didácticas basadas en la pregunta. 3. La pregunta para posibilitar la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico.
Traducción	Mediación	Interpretación	Traducción	Traducción			
Mediación	Pregunta	Término medio	Mediación	Mediación			
Pregunta	Didáctica universitaria	Interrogación	Pregunta	Pregunta			

EL ACOPIO DE LA INFORMACIÓN			
DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD	GUÍA DE PREJUICIOS		
Se diseñó una guía de prejuicios con 9 preguntas dirigida a 271 profesores de la Universidad de Antioquia para indagar por el uso de la pregunta en las clases universitarias.	Guía de prejuicios dirigida a profesores		
	Pregunta	Conceptos	Proyección de sentido
	1. Como profesor ¿usted se considera un traductor del saber que enseña?	Traducción	Consciencia de la práctica docente como traducción
	2. ¿Qué hace usted para que los estudiantes comprendan el saber que enseña?	Mediaciones didácticas	Mediaciones didácticas empleadas para traducir y en las cuales subyace la pregunta
	3. ¿Utiliza la pregunta en el desarrollo de sus clases?	Capacidad de preguntar (profesor)	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
	4. ¿Qué objetivos persigue cuando utiliza la pregunta?	Objetivos de la pregunta	Finalidades del uso de la pregunta, en las cuales podría estar latente la traducción
	5. ¿Promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar?	Enseñar a preguntar	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
	6. ¿Qué tipo de preguntas hace a sus estudiantes?	Tipo de pregunta	Diferentes tipos de preguntas conducen a la traducción de saberes
	7. En el ámbito científico y académico ¿usted se pregunta a sí mismo?	Preguntarse a sí mismo (profesor)	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
	8. ¿Qué tipo de preguntas se hace a sí mismo en el ámbito científico y académico?	Tipo de pregunta	Diferentes tipos de preguntas conducen a la traducción de saberes
	9. ¿Considera que una manera para comprender el saber que enseña es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?	Comprensión Pregunta	Consciencia del uso de la pregunta para traducir saberes

Se diseñó otra guía de prejuicios con 6 preguntas dirigida a 319 estudiantes de la Universidad de Antioquia, con el fin de indagar por el uso de la pregunta en las clases universitarias.	Guía de prejuicios dirigida a estudiantes		
	Pregunta	Conceptos	Proyección de sentido
	1. ¿Con qué frecuencia pregunta el profesor en clase?	Capacidad de preguntar (profesor)	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
	2. ¿Qué tipo de preguntas hace el profesor en clase?	Tipo de preguntas	Diferentes tipos de preguntas conducen a la traducción de saberes
	3. ¿El profesor le enseña a preguntar?	Enseñar a preguntar	Enseñar a preguntar es enseñar a traducir
	4. ¿El profesor promueve en usted la capacidad de preguntar?	Enseñar a preguntar	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
	5. ¿Usted entiende las preguntas de sus profesores?	Comprensión Pregunta	La traducción de saberes se posibilita con la comprensión de la pregunta
	6. ¿Considera que una manera para comprender las ciencias es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?	Comprensión Pregunta	Consciencia del uso de la pregunta para traducir saberes
DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD	GUÍA PARA CONVERSACIÓN CON PROFESORES		
Se realizaron conversaciones con 8 profesores universitarios que recibieron alguna distinción por parte de la Universidad de Antioquia -entre el año 2000 y 2008-, gracias a su excelencia docente o investigativa. Se consideró que, por la excelencia y experiencia, estos profesores podían aportar elementos importantes para la construcción del principio didáctico y la interpretación de la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes.	1. ¿Usted se considera un traductor del saber que enseña?	Traducción Enseñanza	Consciencia de la práctica docente como traducción
	2. ¿Usted qué entiende por traducción?	Traducción	Consciencia de la práctica docente como traducción
	3. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en clase?	Mediaciones didácticas	Mediaciones didácticas empleadas para traducir y en las cuales subyace la pregunta
	4. ¿Usted utiliza la pregunta en sus clases?	Capacidad de preguntar (profesor)	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
	5. ¿Qué objetivos persigue cuando formula preguntas?	Objetivos de la pregunta	Finalidades del uso de la pregunta, en las cuales podría estar latente la traducción
	6. ¿La pregunta transmite los sentidos de los contenidos?	Traducción	En la traducción se transmiten sentidos

	7. ¿La pregunta podría acercar contrarios?	Pregunta	La pregunta posibilita la traducción de saberes
	8. ¿Promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar?	Enseñar a preguntar	La traducción de saberes se inicia con una pregunta
	9. ¿Los estudiantes formulan preguntas en clase?	Capacidad de preguntar (del estudiante)	La traducción de saberes se inicia con una pregunta
	10. ¿Le enseña a preguntar a los estudiantes?	Enseñar a preguntar	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
	11. ¿Qué tipos de preguntas formula?	Tipo de pregunta	Diferentes tipos de preguntas conducen a la traducción de saberes
	12. En el ámbito académico y científico, ¿Usted se pregunta a sí mismo?	Preguntarse a sí mismo (profesor)	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
	13. ¿La pregunta posibilita la comprensión de los saberes?	Comprensión Pregunta	Consciencia del uso de la pregunta para traducir saberes
	14. Para usted ¿qué es comprender?	Comprensión	La traducción es para la comprensión
	15. ¿Usted considera que las preguntas permiten hacer una traducción de saberes?	Pregunta Traducción	Consciencia del uso de la pregunta para traducir saberes
	16. ¿Usted considera que la pregunta ayuda en los procesos de formación de los estudiantes?	Pregunta Formación	Consciencia del uso de la pregunta para la formación de los estudiantes
SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN			
CONCEPTO BUSCADO	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	CONCURRENCIA	OCURRENCIA
Pregunta	Medio, invitación para pensar, mediación, hace pasar objetos de conocimientos en objetos de enseñanza, forma suprema de saber y entender, conversación, aproxima al estudiante al conocimiento, respuesta, pensar epistémico, apertura de la pregunta, lente, actitud crítica, lógica común, acuerdo.	Uso frecuente en la enseñanza universitaria. Subyace en la conversación. Fundamenta la enseñanza.	La secuencia de preguntas son proyecciones de sentido del contenido y del método, proyecciones que se dan en el contexto de la conversación para lograr el entendimiento y la comprensión en tanto se llegan a acuerdos entre el contenido y los estudiantes que permiten instaurar un lenguaje común para comunicarse.

CONCEPTO BUSCADO	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	CONCURRENCIA	OCURRENCIA
Mediaciones didácticas	Guía de lectura, taller, seminario alemán, estudio de casos, ejemplificación y resolución de problemas.	Mediaciones basadas en la pregunta.	Las mediaciones didácticas hacen posible la traducción de saberes en tanto son una secuencia de preguntas que siguen la lógica de construcción del saber para hacer comprensible el contenido de enseñanza, en la medida en que el estudiante recorre dicha secuencia. Las respuestas a las preguntas son también traducciones de los estudiantes, en la medida que responden a la comprensión que han tenido del sentido del contenido.
Tipo de preguntas	Taxonomía de preguntas: de análisis, de comprensión, de aplicación, de información, amplias, de profundidad, abiertas, de evaluación.	Preguntas de alto nivel cognitivo. Las preguntas son frecuentes en clase y están ligadas al conocimiento.	Secuencia de preguntas de alto nivel cognitivo posibilitan la traducción en tanto generan procesos de pensamiento. Los tipos de preguntas son hilvanes que orientan al estudiante hacia el conocimiento.
Capacidad del profesor de preguntar	Con la pregunta del profesor se relaciona el objetivo, el contenido y la evaluación y se “amarra” al estudiante a la conversación. Frecuentemente los profesores preguntan para contrastar al estudiante, determinar el nivel de conocimiento, detectar debilidades, evaluar la comprensión de un tema, “moverle el piso”, reforzar conceptos, orientar la enseñanza y enseñar a preguntar.	Asociada a la posesión de un saber disciplinar y didáctico. Asociada a enseñar a preguntar y a las mediaciones didácticas para orientar al estudiante hacia el conocimiento.	La pregunta del profesor relaciona dialécticamente el objetivo, el contenido, el método, lo que refleja el dominio del saber disciplinar y didáctico. La consciencia –por parte del estudiante– en la secuencia de preguntas empleada por el profesor, conduce a la autonomía para acceder al saber, en tanto, se es consciente del método de construcción de saberes y se es capaz de preguntar.

CONCEPTO BUSCADO	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	CONCURRENCIA	OCURRENCIA
Capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo	Frecuentemente los profesores se preguntan a sí mismo en el ámbito académico y científico.	Asociada con el saber disciplinar y didáctico. Confiere legitimidad y seguridad en la enseñanza.	El preguntarse a sí mismo es una traducción de lo disciplinar y lo didáctico en el método de enseñanza; es el reflejo del dominio del saber disciplinar y didáctico. Pero además, preguntarse a sí mismo respecto al saber disciplinar es vivenciar el método de construcción del saber. La capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo, le concede legitimidad y seguridad en la traducción del saber.
Enseñar a preguntar	Frecuentemente (a decir de los profesores) y a veces (a decir de los estudiantes) el profesor enseña a preguntar. Se enseña a preguntar en clase, en asesorías, en clubes de revista, en el seminario alemán, en el diseño y elaboración de experimentos y ejercicios. En general, se enseña a preguntar por medio de las preguntas del profesor.	Asociada a la capacidad del profesor de preguntar y preguntarse a sí mismo respecto al saber disciplinar. Asociada a las mediaciones didácticas.	Enseñar a preguntar es comunicar un sentido y a la vez, es enseñar a traducir.
Comprensión	Afirmar cosas de las cosas de una manera simple y sencilla, que las cosas le atraviesen el cuerpo a uno, hacer propio lo extraño, tener conocimiento de algo, que lo ajeno lo acompañe a uno de forma inmediata, asimilar, tenerlo para uno, saber de qué están construidas las cosas, proyectar en una aplicación.	El acuerdo o apropiación de lo extraño. Asociada al análisis y a la interpretación.	La comprensión es una síntesis del contenido de enseñanza que se construye a partir de la secuencia de preguntas (que constituye el método de enseñanza) en busca de la unidad de sentido, del acuerdo, de la lógica común. La traducción de saberes busca la comprensión del contenido de enseñanza.

CONCEPTO BUSCADO	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	CONCURRENCIA	OCURRENCIA
Formación	La pregunta forma para atravesar el cuerpo, para el conocimiento. La pregunta posibilita la interacción con la realidad, de ahí que forme.	La formación es la incorporación de sentidos de una cultura, resultado de la mediación de la pregunta.	La traducción que realiza el estudiante por medio de la secuencia de preguntas del profesor y las suyas propias, llevan a incorporar la forma de hablar, de pensar y de proceder del área en la que se está formando, en tanto se llegan a acuerdos manifiestos en el lenguaje común. En la medida que se establece este lenguaje común, la traducción pierde utilidad y se gana independencia para conocer. Se está formando en la cultura marco. Así las cosas, la formación es una cuestión de método.
Traducción	Lenguaje común; aclaración; convertir algo en otra cosa distinta que es lo mismo, o sea, que tiene el mismo sentido; llegar con coquito; llegar con un lenguaje acorde a los estudiantes; tapete de preguntas y respuestas; hacer asequible; dar herramientas para que los estudiantes aprendan a traducir; interpretar a un lenguaje comprensible un texto, un concepto, una teoría; llevar el conocimiento al nivel de comprensión de los estudiantes; mostrar y enseñar conceptos establecidos de una manera simple, pero sin transformar el concepto; lograr la comprensión de asuntos que los estudiantes deben manejar.	La traducción se relaciona con la enseñanza universitaria. En la traducción se sintetizan (crean) las cosas para facilitar el entendimiento y la comprensión.	La traducción se asocia a la conversión de un lenguaje especializado del saber en un lenguaje didáctico, pero conservando el sentido, para facilitar la comprensión de este lenguaje de especialidad. Pero además, como se trata de conducir al estudiante, la traducción implica un camino, en el cual se siguen las huellas del lenguaje especializado para llevar al estudiante y acercarlo a los sentidos de este lenguaje. En consecuencia, la finalidad de la traducción es posibilitar el entendimiento y la comprensión del lenguaje extraño y a la vez, dar a los estudiantes "herramientas" para que ellos accedan independientemente a los sentidos de este lenguaje. Es decir, que aprendan a traducir en el contexto de la conversación. El método de enseñanza en la universidad es traducción.

CONCEPTO BUSCADO	UNIDAD DE SIGNIFICACIÓN	CONCURRENCIA	OCURRENCIA
Capacidad del estudiante de preguntar	Asociada a las producciones de los estudiantes, a la capacidad de pensar del estudiante, quien se forma necesita preguntarse a sí mismo.	La pregunta del estudiante está asociada a la comprensión que tiene de las cosas.	La comprensión del saber no se alcanza exclusivamente por la traducción que hace el profesor, sino que también se logra por medio de los cuestionamientos propios que hace el estudiante al respecto. De ahí que se proyecte la traducción en el contexto de la conversación. En la medida en que el estudiante pregunta, crea su propio camino para acercarse al contenido, es decir, hace su propia traducción para llegar al acuerdo que se busca con ella.
Enseñanza	Aproximar al estudiante al conocimiento, el cual es un discurso extraño para él; acomodación; llegar con coquito; manera de llegar al conocimiento; transmitir el proceso del profesor de preguntarse a sí mismo.	Aproximación contextualizada al conocimiento. Se fundamenta en la pregunta. Subyacen procesos de traducción.	La enseñanza universitaria está asociada a aproximar al estudiante al conocimiento mediante la transmisión del proceso que lleva a cabo el docente de preguntarse a sí mismo, es decir, enseñando o mostrando la aproximación que el mismo profesor ha hecho al conocimiento. De ahí, que se establece un vínculo entre la práctica docente y la práctica investigativa. O dicho de otro modo, la enseñanza consiste en trasladar la lógica o el sentido del proceso de preguntarse a sí mismo respecto a los saberes, que lleva a cabo el profesor, para posibilitar la comprensión, por parte de los estudiantes, de los objetos de conocimiento y en consecuencia, la formación de los profesionales. La didáctica universitaria es traducción

DESCRIPCIÓN DE LA COSA CREADA		
Principio didáctico de traducción de saberes: El principio didáctico de la traducción es una configuración nueva que adopta la didáctica universitaria, en tanto se descubren relaciones dialécticas entre los componentes contenido, método y medio/forma de enseñanza y entre los conceptos traducción, mediación y pregunta, relaciones dialécticas que estructuran la enseñanza en este nivel de educación como traducción. El principio didáctico sostiene que la enseñanza superior no se limita exclusivamente a la comunicación del contenido ni exclusivamente a tener buenos métodos de enseñanza. Se trata más bien, de traducir el sentido del contenido y del método en la pregunta que como un medio de enseñanza toma la forma de la conversación.		
CONVERSACIÓN		
LAS AUTORIDADES	GUÍA DE LA CONVERSACIÓN	UNIDAD DE SENTIDO
Dr. José Luis Medina Moya (Universidad de Barcelona – España)	Luego de hacer una breve presentación del principio didáctico de la traducción de saberes y de la pregunta como su mediación, se conversó con los autores teniendo como orientación las siguientes preguntas: 1. ¿Considera la traducción un modo para relacionar el contenido y el método de enseñanza? 2. ¿Considera la pregunta una mediación que concilia el contenido y el método de enseñanza y en consecuencia, posibilita traducir? 3. ¿Está de acuerdo con el principio didáctico de la traducción y con la pregunta como su mediación?	Manifestó estar de acuerdo con esta tesis, pero agregó la relación que se establece con el conocimiento didáctico del contenido propuesto por Shulman, en donde se vincula el saber disciplinar y didáctico en la enseñanza de un contenido.
Dra. Edith Litwin (†) (Universidad de Buenos Aires – Argentina)		Manifestó estar de acuerdo con la tesis y con la metodología desarrollada para la construcción del principio didáctico, pero enfatizó que la traducción resuelve principalmente un problema de entendimiento de lenguajes porque los saberes están expresados en un lenguaje especializado.
Alicia de Camilloni (Universidad de Buenos Aires – Argentina)		Manifestó estar de acuerdo con la tesis, pero señaló de manera reiterada que la traducción del saber ocurre por medio de una secuencia de preguntas (y no por una pregunta) que le permiten al estudiante rehacer el camino hacia el saber y expresar su comprensión. Agregó además, que también es fundamental en la comprensión de los saberes la capacidad de preguntar del estudiante.
Ángel Díaz Barriga (Universidad Nacional Autónoma de México – México)		Manifestó estar de acuerdo con la tesis y consideró que el principio planteado resalta la posición del saber en la enseñanza. Agregó además que la enseñanza se convierte en una síntesis del profesor dentro de la estructura del saber.

A decorative graphic on the right side of the page. It features three sets of concentric circles in shades of blue. The top set is the largest, the middle set is smaller, and the bottom set is the largest again, partially cut off by the edge. Thin blue lines intersect these circles, creating a geometric pattern.

PRIMERA PARTE

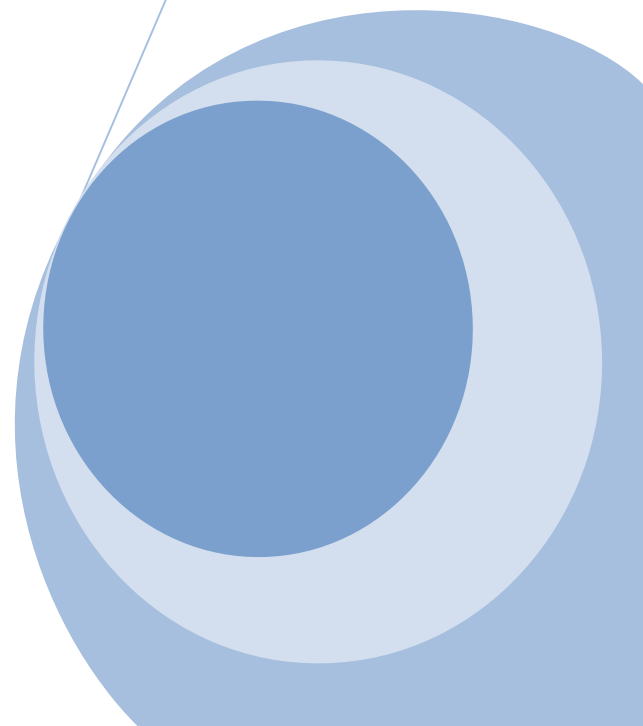
Acerca del pasado de la investigación

*“Pero me parece indudable
que el gran horizonte del pasado,
desde el que vive nuestra cultura
y nuestro presente,
influye en todo lo que queremos,
esperamos o tememos del futuro”
Gadamer, 2001*

La primera parte la componen los capítulos 1. Acerca del problema y la hipótesis de la investigación; 2. Acerca del marco conceptual y 3. Acerca del estado en cuestión.

CAPÍTULO UNO

Acerca del problema y la hipótesis de investigación



1. LA ESCISIÓN ENTRE EL CONTENIDO Y EL MÉTODO DE ENSEÑANZA: UN PROBLEMA PARA LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA⁴

*“ El saber es fundamentalmente dialéctico.
S ólo puede poseer algún saber
el que tiene preguntas”
G adamer, 2005*

Resumen: *Con una estructura dialéctica se plantea un problema para la didáctica universitaria consistente en la ruptura entre la enseñanza centrada en los contenidos (tesis sustentada en Comenio) y la necesidad del conocimiento en pedagogía y en didáctica para fundamentar los métodos de enseñanza (antítesis sustentada en Giroux, Zabalza, Álvarez y Litwin). ¿Cómo superar entonces la escisión entre el contenido y el método de enseñanza? Dicha contradicción comienza a solucionarse parcialmente con los aportes de Chevallard y Klafki, de donde emerge la traducción de saberes con los aportes de Gadamer y González, que en tanto síntesis, intenta solucionar provisionalmente el problema. Así, la pregunta que orienta hacia la conciliación de los contrarios es ¿cómo es posible la traducción de saberes en la educación superior? Una posible respuesta y como la hipótesis de la investigación, se plantea ¿será que la capacidad del docente de preguntarse y preguntar se constituye en una mediación para traducir los saberes en la educación superior?*

⁴ El problema fue publicado –en 2009– en dos versiones: una versión fue publicada en la revista *Educación y Educadores*, 12 (2): 77-86, bajo el título “El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria”. La otra versión fue publicada en *Uni-pluri/versidad*, 9 (1): 11-18, con el título “La práctica docente como una relación dialéctica entre los contenidos a enseñar y los métodos de enseñanza: la traducción y la pregunta como una posible conciliación”.

Se entiende la práctica de los docentes universitarios como una relación dialéctica que se expresa en la necesidad de centrar la enseñanza en unos contenidos del saber y además, en unos métodos de enseñanza. Esta situación se le plantea a la didáctica universitaria como uno de sus problemas cuando estos dos asuntos se abordan de manera separada. De ahí, que la escisión que existe entre el saber científico y artístico que deben enseñar los profesores y el método para enseñarlo en el aula de clase se constituya en uno de los problemas que ocupa a la didáctica de la educación superior actualmente.

1.1 LOS CONTENIDOS DE LAS CIENCIAS Y DEL ARTE O EL DOMINIO DEL SABER COMO FUNDAMENTO DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: ACERCA DE LA TESIS

Tradicionalmente se ha considerado que el ejercicio docente a nivel universitario no se fundamenta en un conocimiento pedagógico, ni didáctico, en su lugar se requieren docentes con desarrollos científicos y profesionales en un área determinada del saber. Un indicio de ello es que para seleccionar los profesores universitarios no es un requisito la formación en pedagogía, ni en didáctica, más bien, es indispensable la formación como profesionales e investigadores.

Desde el siglo XVII, esta concepción fue expuesta por Comenio en su libro *“Didáctica Magna”*, para quién la didáctica, entendida como un método universal de enseñanza, no abarca el nivel de formación superior. Dice Comenio: “No llega, en verdad, nuestro Método hasta este punto [la academia]” (Comenio, 2007:178). Para este sacerdote, la academia es un tipo de escuela, es decir, un lugar destinado a las enseñanzas comunes (Comenio, 2007:27) que debe dedicarse al *“más elevado conocimiento y desarrollo de todas las ciencias y todas las superiores enseñanzas”* (Comenio, 2007:178). En palabras de Comenio:

“Las *Academias* atenderán principalmente a la formación de cuanto procede de la Voluntad; esto es, *enseñando a conservar las facultades en perfecta armonía* (o restablecer la armonía si ha sido perturbada), el

alma mediante la Teología, la inteligencia por la filosofía, las funciones vitales del cuerpo por la medicina y los bienes externos por la jurisprudencia” (Comenio, 2007:160).

Y agrega posteriormente: “[...] *las Academias formarán a los Doctores y futuros formadores y guías de otros*, para que no falten nunca Rectores aptos en las Iglesias, Escuelas y Negocios públicos” (Comenio, 2007:161).

Dado que estos son los encargos de la academia, los estudios se deben hacer verdaderamente universales (Comenio, 2007:178). En este contexto pues, lo que se pretende es formar personas con un saber enciclopédico y universal que les permita actuar en el mundo. Al respecto señala: “*Conviene estimular a los entendimientos más sobresalientes a que se dediquen a todo* para que no falten eruditos enciclopédicos o sabios universales” (Comenio, 2007:179).

Para cumplir con esta labor, Comenio plantea, entre varios aspectos, la necesidad de contar en la academia con “*Profesores sabios y eruditos de todas las ciencias, artes, facultades y lenguas que se muestren como vivos repertorios [...]*” (Comenio, 2007:178). Desde esta postura, se comprende que para la enseñanza a nivel superior se requieren profesores que sepan de todo y que además produzcan el conocimiento que saben, es decir, que sean investigadores. Afirma Comenio, refiriéndose a la erudición: “[...] *el varón docto con sólido fundamento es árbol de raíces propias que se nutre con su propia substancia, y, por lo tanto, vivo, verde, floreciente y perfectamente fructífero* (y en verdad más robusto cada día)” (Comenio, 2007:87).

Sin embargo, al interpretar esta concepción de Comenio en el contexto actual de la educación superior, se encuentran algunas limitaciones para comprender lo de “sabios y eruditos”. En primer lugar, dada la profundidad y pluralidad de saberes con que cuentan las ciencias actualmente, cada vez es menos posible que alguien sepa todo de todo y que además, todo este conocimiento sea el resultado de su propia actividad científica. Esta situación conduce a que el sabio se concentre en

profundizar sobre un objeto de estudio en particular para comprenderlo y deje de lado, la pretensión de saberlo todo de todo.

En segundo lugar, respecto a la erudición, en la universidad se presentan dos situaciones: una, en la cual los profesores universitarios se comportan como verdaderos repertorios del conocimiento, en la medida en que generan el conocimiento a través de su actividad como científicos. Sin embargo, se observa una tendencia en estos profesores que prefieren la docencia a nivel de posgrados, especialmente en el nivel de maestría y doctorado, porque tal vez, son estos niveles de formación los que permiten la generación del conocimiento. En contraste, la otra situación que se presenta, se refleja en los docentes universitarios cuyo saber corresponde a una acumulación de los saberes que otros han producido, ya que su práctica como docente no está permeada por su actividad como científico (pero sí como profesionales). Si bien, es necesario el investigador que produce el conocimiento a enseñar, también es necesario el profesor para enseñarlo. Pero estas dos dimensiones no se pueden considerar aisladamente, como actividades que son desarrolladas por sujetos diferentes. Por el contrario, se consideran como una unidad dialéctica, donde el investigador enseña los conocimientos del área del saber que estudia.

Lo anterior, podría llevar a pensar en que el profesor universitario no se considere un sabio en sí mismo, sino como una persona poseedora de un saber. De acuerdo con Foucault el saber es lo que se puede decir de algo: "A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva [que responde a unos criterios experimentales o formales de científicidad], se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada" (Foucault, 2005: 306). Y también con González y Díaz "la expresión *saberes sabios* hace referencia a los procesos metódicos de producción de conocimientos nuevos, tradicionalmente conocidos con el nombre de investigaciones científicas, pero existe también otro conocimiento donde lo metódico se denomina estilo, y también genera conocimientos nuevos; es el caso del arte, otro tipo de saber; ambas, las ciencias y las artes tienen sus respectivas

manifestaciones técnicas y tecnológicas. El saber sabio elabora su propio discurso que suele comunicarse mediante un lenguaje científico o estético” (González & Díaz, 2008:84).

Entonces, desde la perspectiva de Comenio, lo realmente importante en la docencia universitaria es el dominio del contenido de las ciencias y del arte. De tal modo, que el contenido se enseña de una forma sabia y erudita, ya que se concibe al profesor como un vivo repertorio del conocimiento, es decir, como un sabio que produce el contenido del saber que enseña. De ahí, que en la selección de los docentes universitarios tenga mayor peso la formación como investigadores que como docentes, de lo que cabría preguntarse ¿el dominio de un saber faculta para enseñarlo a otros?

Esta concepción lleva a pensar que la práctica docente a nivel superior está centrada en la enseñanza de los contenidos (los cuales constituyen los conocimientos producidos por las comunidades científicas y artísticas), situación que avala el discurso del profesor dentro del modelo pedagógico tradicional (González, 1999a:52), donde la erudición es lo que hace “buen profesor” al profesor. Por ello, muchas veces la práctica docente universitaria responde a una imitación de lo que hicieron sus profesores cuando ellos fueron estudiantes universitarios y además, es una práctica inconsciente, es decir, sin reconocer la importancia del aprendizaje del estudiante, sin un fundamento pedagógico ni didáctico que la respalde. Tal vez, esta sea la razón para que en repetidas ocasiones los profesores universitarios recurran a la clase magistral para transmitir el conocimiento en un área determinada del saber, que por lo general es enciclopédico, privilegien su oralidad, en tanto son el protagonista del proceso de enseñanza, busquen que los estudiantes aprendan reteniendo los conocimientos enseñados a partir de un sistema de estímulo – respuesta y promuevan el uso de la memoria a través de las evaluaciones.

Pensar que el contenido de enseñanza prima sobre el método para enseñarlo es desempeñar la docencia universitaria para la reproducción del saber en lugar de la construcción del mismo, lo cual lo único que hace es privilegiar los procesos

instructivos, no permitir el desarrollo de competencias en los estudiantes, ni aprovechar el carácter formativo de los contenidos que se imparten, entre otros aspectos.

1.2 LAS PRÁCTICAS DOCENTES O EL DOMINIO DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA COMO FUNDAMENTO DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: ACERCA DE LA ANTÍTESIS

Un problema que se le plantea a la didáctica universitaria es que la práctica profesional docente a nivel universitario implica no solo un conocimiento sobre un saber específico, sino también un conocimiento en pedagogía y didáctica. El hecho de que el profesor universitario posea conocimientos en pedagogía y didáctica y los ponga en práctica durante su ejercicio docente, constituye una forma de transparentar la clase, es decir, de hacer consciente su práctica lo cual conduce a que la selección y enseñanza de los contenidos dentro de su campo de saber siempre esté orientada por el criterio de la formación de los estudiantes.

Si bien, la ciencia y el arte constituidos como saberes significan en el ámbito científico y artístico, en el ámbito educativo no portan necesariamente el mismo significado. Por lo tanto, es preciso que el profesor universitario mediante la reflexión pedagógica y didáctica “sistematice, registre y proyecte los saberes, con un propósito institucional, lo pedagógico” (González & Díaz, 2008:85).

En este sentido, Giroux afirma que “los profesores son *intelectuales transformativos*, donde intelectual hace referencia a una base teórica para examinar el trabajo de los docentes [...] Esto hace que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos de la enseñanza” (Giroux, 1990:171-178). Igualmente, Zabalza señala la importancia de hacer de “la práctica docente un desempeño profesional, en donde no son suficientes las opiniones ni la simple experiencia, sino que se trata de un conocimiento más sistemático, basado en datos obtenidos a través de procesos y

fuentes seleccionadas para ello y en sistemas de análisis contrastados y válidos” (Zabalza, 2003:62-70).

Se comprende de las posturas de estos autores, que la práctica del profesor debe ser profesional, es decir, que esté respaldada en un cuerpo teórico sobre pedagogía y didáctica. Esto le permite al docente tomar parte activa en el proceso de enseñanza reflexionando sobre el método para enseñar. En otras palabras, cuando las prácticas de enseñanza están respaldadas desde el punto de vista pedagógico y didáctico, la pregunta por el método cobra importancia en el ejercicio docente.

Si bien, las propuestas de Giroux y Zabalza problematizan en torno a la necesidad de un conocimiento en pedagogía y didáctica que sustente la práctica docente a nivel universitario, otros autores como Álvarez y Litwin teorizan sobre este aspecto.

Dentro del modelo de los procesos conscientes propuesto por Álvarez y desarrollado por González en los libros *“La escuela en la vida: didáctica”* y *“Lecciones de didáctica general”* respectivamente, se plantea como eje fundamental la consciencia que deben tener los profesores respecto a su práctica docente. De acuerdo con los autores,

“ser consciente implica que el proceso docente-educativo es dirigido. En él están presentes los sujetos estudiantes y profesores. El profesor, como representante de la sociedad, es quien guía el proceso a través de la enseñanza problémica desde la lógica de las ciencias y el estudiante dirige su proceso de aprendizaje. La maestría radica en que el profesor sea capaz de guiar el proceso docente [...]” (Álvarez & González, 2002:113).

Pero ser consciente de la práctica, no es sólo dirigir el proceso docente educativo, es también cualificarlo. En este sentido, Litwin propone el metaanálisis como:

“una reconstrucción teórica de las prácticas de la enseñanza [...] Se trata de una nueva construcción teórica que realiza el docente a la manera de una transparencia o un cristal que le permite una nueva mirada respecto de la clase. [...] Leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza” (Litwin, 1997:129).

De esta forma, por medio del metaanálisis los docentes pueden hacer análisis sistémicos de su ejercicio práctico con el fin de mejorarlo. Se trata pues, de una reflexión en torno al método de enseñanza. Por lo anterior, el metaanálisis se presenta como la oportunidad para perfeccionar las prácticas de enseñanza y convertir el aula de clase en un lugar de investigación en torno a la didáctica consolidando cada vez más al docente universitario como un investigador ya que constantemente se está preguntando por su forma de hacer las cosas, las evalúa y las corrige y a su vez, va generando información que igualmente puede ser analizada por otros investigadores. Es la capacidad reflexiva de los docentes la que le da el carácter científico a la didáctica, ya que permite hacer juicios y planteamientos sistemáticos en torno al ejercicio docente, es decir, en función de los métodos de enseñanza.

Cabría entonces preguntarse ¿será que el hecho de que el método de enseñanza tenga un respaldo didáctico y pedagógico lleva necesariamente a tener buenas prácticas de enseñanza?

Por tanto, es evidente que a la didáctica universitaria se le plantea un problema: la escisión entre la enseñanza centrada en el contenido y la enseñanza centrada en la reflexión pedagógica y didáctica. No basta con ser un sabio y un erudito en un saber específico para ser buen profesor, ni tampoco con ser un pedagogo y un didacta para tener buenas prácticas de enseñanza. Es posible pensar en una conciliación de estos aspectos, es decir, contenido y método de enseñanza, porque ambos son complementarios en el ejercicio docente. Por lo tanto, la didáctica universitaria debe

interesarse en salvar esta contradicción respondiendo la siguiente pregunta ¿cómo superar la escisión entre el contenido y el método de enseñanza?

1.3 ¿CÓMO ES POSIBLE LA TRADUCCIÓN DE SABERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?: ACERCA DE LA SÍNTESIS

La escisión planteada comienza a resolverse parcialmente con las posturas de Chevallard y Klafki, quienes en sus propuestas integran y dan importancia al contenido y al método de enseñanza.

Para Chevallard “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre [...] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*” (Chevallard, 1991:45). Es decir, la responsabilidad del profesor es transformar el saber sabio (o sea el saber científico o artístico) en un saber enseñado⁵, con el fin de que los estudiantes puedan comprender ese lenguaje y puedan apropiarse de este conocimiento.

Se percibe entonces, que en la transposición didáctica propuesta por Chevallard, se integran los contenidos al método de enseñanza, en tanto señala que el profesor debe hacer una serie de transformaciones adaptativas (mediante la reflexión pedagógica y didáctica) para que el saber sabio, sea adecuados para su enseñanza. Sin embargo, se piensa que el conjunto de transformaciones adaptativas no son suficientes. No se trata sólo de un cambio en la forma para acomodar el contenido para que pueda ser enseñado, ni mucho menos se trata de deformaciones, así como lo plantea el autor en su libro (Chevallard, 1991:16). Si bien, el saber científico y artístico debe convertirse en objeto de enseñanza, éste,

⁵ Para Chevallard, el saber enseñado es el “saber-tal-como-es-enseñado” (Chevallard, 1991:16) En el mismo sentido, González y Díaz señalan que el saber enseñado se refiere “a la ejecución que el profesor hace en la clase del saber sabio y del saber por enseñar” (González Agudelo & Díaz Hernández, 2008:86)

el saber como objeto de enseñanza debe portar el mismo sentido con que la ciencia y el arte lo construyó. La deformación del contenido puede alterar el sentido o el significado que tiene el saber en el contexto de la ciencia y del arte.

Por su parte, Klafki propone el análisis didáctico como “la interpretación y estructuración didácticas con miras a una planeación de la enseñanza. En el análisis didáctico el didacta y maestro debe aclarar dónde se encuentran los contenidos formativos de los contenidos de enseñanza” (Klafki, citado por Runge, 2007:8). Por esto, para este pedagogo alemán la didáctica es “el resultado de un proceso hermenéutico que presupone la comprensión y la capacidad de transmitir. El maestro se debe apropiarse de un contenido de tal manera que reconozca en él lo significativo y pueda transmitirlo con el fin de que, a partir de esa mediación, tenga lugar el proceso formativo” (Klafki, citado por Runge, 2007:4). Klafki hace una diferencia entre Inhalt (el contenido) y Gehalt (el contenido formativo). Así, el compromiso del didacta es trabajar sobre los contenidos, es decir, el currículo y aprovechar su aspecto formativo por medio de la didáctica.

De la postura de este pedagogo, se comprende que la didáctica tiene una base hermenéutica al poner como eje central el sentido y la comprensión, pues el análisis didáctico propone que los contenidos se conviertan en formativos, en la medida en que son pensados por la reflexión didáctica como significativos para la formación del sujeto. Desde esta perspectiva, se concibe al docente como un hermeneuta que comprende el sentido formativo de los contenidos que enseña, alcanzando un significado para los estudiantes.

Pero entender la finalidad de la didáctica como la transmisión de estos significados, es desaprovechar las potencialidades que ofrece el proceso hermenéutico, donde se llegan a acuerdos mediante la negociación de significados en el contexto de la comunicación y no mediante la transmisión de éstos. La transmisión supone pasividad de los estudiantes mientras que la comunicación tiene inmersa la conversación como una forma para llegar a acuerdos en torno a los significados de las cosas. En el contexto educativo, estas cosas serían los saberes como objetos de enseñanza.

Entonces, la tarea del didacta es buscar el contenido formativo (Gehalt) de los contenidos (Inhalt) por medio de la hermenéutica, entendida ésta, no solo desde Gadamer, para quien la hermenéutica es “el arte de comprender textos” (Gadamer, 2005:217) y “de hacer comprensible” (Gadamer, 2006:389) con el fin de llegar a un “acuerdo” (Gadamer, 2005:232), sino además, desde González para quien “la hermenéutica es traducción. Lo que se traduce es un lenguaje, sea este científico, estético o cotidiano. [...] La traducción implica el análisis de las estructuras de sentido para ejercer la comprensión de ese lenguaje [...]” (González, 2006a:42).

Así, la propuesta de Klafki lleva a que el profesor se pregunte por el contenido formativo del saber que enseña, para que por medio de la hermenéutica pueda traducirlo y así pueda ser comunicado a los estudiantes y comprendido por ellos.

Se piensa entonces, que tanto en las transformaciones adaptativas de Chevallard como en la interpretación de los contenidos de Klafki, subyace un proceso de traducción, en la medida en que en la traducción de lenguajes se dan cambios de formas y comunicación de significados. *¿Será entonces, la traducción una manera para conjugar el contenido y el método de enseñanza?*

Es así, como se propone la traducción, en tanto síntesis, la cual se entiende desde Gadamer como “[...] una interpretación” (Gadamer, 2005:462), en donde “el traductor tiene que trasladar [...] el sentido que se trata de comprender al contexto en el que vive el otro interlocutor. Pero esto no quiere decir en modo alguno que le esté permitido falsear el sentido al que se refería el otro. Precisamente lo que tiene que mantenerse es el sentido, pero como tiene que comprenderse en un mundo lingüístico nuevo, tiene que hacerse valer en él de una forma nueva” (Gadamer, 2005:462). Por lo tanto, se vislumbra al docente universitario como un traductor que procura comunicar el sentido de las ciencias y del arte para su entendimiento y comprensión por parte de los estudiantes. Es en la comprensión donde el aprendizaje de los estudiantes tiene sentido. Pero si este es el encargo social del profesorado *¿cómo es posible la traducción de saberes en la educación superior?*

1.4 ¿LA CAPACIDAD DEL DOCENTE DE PREGUNTARSE Y PREGUNTAR SE CONSTITUYE EN UNA MEDIACIÓN PARA TRADUCIR LOS SABERES?: ACERCA DE LA HIPÓTESIS ABDUCTIVA

Se ha planteado entonces, la pregunta *¿cómo es posible la traducción de saberes en la educación superior?*, situación que aún no se conoce en el ámbito de la didáctica universitaria. Pero a través de un método abductivo se puede conjeturar una respuesta a esta pregunta de investigación, a partir de algo que se conoce, que son las prácticas de los profesores universitarios. Estas prácticas se conocen porque se han vivido como estudiante y como docente en la Universidad de Antioquia.

Llama la atención en la enseñanza universitaria que los profesores aún sin tener una formación en didáctica y pedagogía, puedan enseñar. Es de esperar que cuando se desempeña una labor, ésta debe estar respaldada en un conjunto de conocimientos especializados en esa área. Así, cuando un profesional ejerce su profesión, tiene todo un sustento teórico y práctico que le da sentido a su ejercicio profesional. Pero esto no sucede con la mayoría de los profesores universitarios. Ellos son capaces de comunicar los contenidos (y con ellos los significados y sentidos) del saber que enseñan sin ser conscientes de un método ni de un conocimiento didáctico para hacerlo. Quizás, una excepción a esta situación, son los profesores de las licenciaturas, que se supone son licenciados, lo cual les da elementos en estas áreas, pero tal vez, para el resto de profesores universitarios, la formación en didáctica y pedagogía es una debilidad.

Es común encontrar en el ambiente universitario profesores que tienen un amplio repertorio de conocimientos propios de su saber e incluso hacen aportes importantes a sus áreas a partir de las investigaciones científicas que emprenden, pero en lo que respecta a los asuntos de didáctica y pedagogía, el conocimiento que poseen no es tan amplio y consciente como el de su saber disciplinar. Al respecto Zabalza señala lo siguiente:

“[...] tenemos nuestra idea de qué es y qué debería ser la enseñanza. Es un conocimiento personal basado en la propia experiencia directa y en los comentarios de nuestros colegas. Es todo un corpus de conocimientos que nos sirven de base para nuestras ideas, convicciones, planteamientos, e incluso, para la forma de actuación que empleamos como docentes. Pero no es un conocimiento suficientemente formalizado y firme. Más bien se trata de algo superficial, asistemático, vago. Basado, con frecuencia, más en intuiciones que en datos sistemáticos sobre lo que sucede en la práctica” (Zabalza, 2003:68).

Esta situación se podría corresponder con los criterios de selección de los profesores universitarios, donde prima la formación profesional e investigativa sobre la formación en didáctica y pedagogía, porque esta última se resuelve con cursos de capacitación docente. Así las cosas, se podría pensar que la didáctica no es muy importante en la enseñanza universitaria. Decía Comenio: “No llega, en verdad, nuestro Método hasta este punto [la academia]” (Comenio, 2007:178). ¿Será entonces, que todavía esta concepción del siglo XVII sigue vigente en la universidad? Pero aunque esta cuestión llama la atención, no es muy sorprendente porque esto puede deberse a un asunto de la tradición, donde se cree que para enseñar basta con saber. Lo que sorprende realmente es que aún así, los profesores universitarios sin tener un conocimiento especializado en didáctica, enseñen. Algo harán por intuición, por lógica o por imitación que les funciona en el proceso de enseñanza.

Cabría entonces preguntarse ¿qué es lo que hacen los profesores universitarios al enseñar el saber que enseñan? ¿En qué consiste su práctica como docentes? Tal vez, si se retoman sus prácticas de enseñanza se puedan encontrar indicios que conduzcan a identificar elementos claves para comprender esta práctica.

En términos generales una clase en la universidad se desarrolla en tres momentos: inicialmente, se hace una introducción o ambientación del tema, luego se desarrolla el contenido y finalmente se cierra la clase. Durante la introducción

del tema, el profesor le da contexto al contenido que va a enseñar respecto a los otros contenidos de la materia, al plan de estudios o a la práctica profesional. También puede contextualizar el contenido respecto a los autores que se trabajarán en la clase y las razones para ello. Toda esta ambientación puede ser dada por el profesor por medio de la oralidad o también a través de actividades en las cuales se involucran los estudiantes. Actividades como talleres, salidas de campo o simplemente formula preguntas para conocer el nivel de información o conocimiento que tienen los estudiantes frente al tema. También, algunas veces se acostumbra hacer preguntas del tema de la clase anterior, con el fin de que el estudiante pueda hilar el nuevo contenido con lo que se ha venido desarrollando en las clases anteriores.

Luego de la ambientación, por lo general el profesor presenta el tema de una manera sencilla y organizada para que los estudiantes lo entiendan. Algunos recurren a la clase magistral, otros lo hacen por medio de lecturas, talleres, trabajos grupales, experimentación, ensayos de laboratorio, solución de problemas, seminarios, videos, etc. En fin, toda una gama de las llamadas estrategias didácticas se ponen en escena para que el estudiante aprenda ese contenido. También el desarrollo del contenido puede hacerse por medio de las preguntas que llevan los estudiantes a la clase a partir de una lectura o experiencia previa.

Y por último, el profesor hace un cierre del tema y de la clase donde el profesor pregunta si entendieron, si hay alguna pregunta. A veces se dejan actividades para la clase siguiente, como por ejemplo una lectura, una consulta, unos ejercicios. Incluso la clase puede terminar con una prueba, para ver qué tanto aprendieron los estudiantes, es una manera de hacer seguimiento del aprendizaje. Así mismo, el cierre de la clase puede incluir una proyección del tema tratado.

También hace parte del proceso de enseñanza la evaluación. En ella el profesor busca constatar los aprendizajes de los estudiantes. Por lo general, estas evaluaciones son escritas donde el profesor le presenta al estudiante una serie de preguntas respecto a lo que él (el estudiante) debe saber o debió haber aprendido.

Pero también la evaluación puede corresponder a la elaboración de productos como la escritura de un texto o la creación o innovación de algo (por ejemplo, un proyecto), lo cual igualmente, pretende dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes.

Entonces, ¿qué indicios se encuentran de esta práctica? Se identifican tres pistas:

1. Siempre hay algo que se enseña, por lo general es un contenido de un saber, sea teórico o práctico, que es producido por una comunidad científica o artística de la cual el profesor puede hacer parte. Este contenido se enseña de una manera sencilla, organizada y mediada por unas estrategias o actividades que facilitan el entendimiento y comprensión del mismo. Parece que el contenido sufre unos cambios, o como diría Chevallard, unas transformaciones adaptativas, para hacerlo apto para la enseñanza.
2. Siempre la pregunta está presente en la clase, sea para ambientar, para desarrollar el tema, para cerrar o para evaluar. En el trasfondo de las actividades y estrategias que desarrolla el profesor en el aula, subyace la pregunta. Por ejemplo, si es una clase magistral, durante la clase el profesor y el estudiante preguntan. Si es un taller, un trabajo grupal, una lectura, un seminario, siempre está de por medio la pregunta como una orientadora de la actividad y del aprendizaje. Si es un trabajo de campo, un laboratorio, una visita a una institución también estará presente la pregunta, tanto del profesor como del estudiante. Y adicionalmente, la pregunta también asiste a los procesos de evaluación de los aprendizajes. De hecho, Zabalza ha definido las clases o lecciones como secuencias de preguntas y respuestas entre profesores (fundamentalmente autor de las preguntas) y alumnos (sobre todo con respuestas) (Zabalza, 2004a:192). Al parecer la pregunta cumple una función mediadora en la comprensión de los contenidos.

3. Siempre se generan espacios de diálogo, el cual se posibilita por la presencia de la pregunta. En la medida en que profesor y estudiantes pregunten y respondan se crea un ambiente para la conversación durante el proceso de enseñanza.

Se sospecha entonces que las relaciones que se establecen entre el contenido, la pregunta y el diálogo posibilitan las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios. Pero principalmente, se sospecha de la pregunta, porque siempre está presente en la clase, es decir, es un recurso que el profesor siempre tiene a disposición al momento de enseñar con el fin de orientar la enseñanza y el aprendizaje y de poner al estudiante frente al conocimiento, desarrollando su capacidad propositiva e inventiva. Además, la pregunta porta el contenido que enseña el profesor, porque siempre la pregunta tiene unos conceptos y sentidos del tema que se está enseñando. Adicionalmente, al momento de seleccionar los contenidos y la manera de enseñarlos, también el profesor utiliza este recurso para tomar decisiones frente a su actuar como docente. Y por último, la pregunta es la que abre el diálogo. Y ni qué decir de los investigadores que inician sus procesos a partir de una pregunta la cual es estudiada a lo largo de la investigación. Por lo tanto, ¿será que la pregunta es la que posibilita las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios? ¿Será que en la pregunta se conjugan el contenido y el método de enseñanza? ¿Será la pregunta una posibilidad para la traducción de saberes?

De otro lado, con los aportes teóricos que hace Gadamer en relación a la pregunta, se consolida aún más estas sospechas. Para Gadamer, “igual que la conversación, la interpretación es un círculo encerrado en la dialéctica de pregunta y respuesta” (Gadamer, 2005:467) y como se mencionó anteriormente, para Gadamer la traducción es interpretación, por lo tanto, se puede inferir que la pregunta posibilita la traducción. Pero también Gadamer afirma que “[...] todo saber pasa por la pregunta” (Gadamer, 2005:440) y más adelante expresa que “el saber es fundamentalmente dialéctico. Sólo puede poseer algún saber el que tiene preguntas” (Gadamer, 2005:442). Estos aportes llevan a considerar que el saber

constituido por las comunidades científicas o artísticas, el saber en didáctica y pedagogía y el saber que poseen los estudiantes son producto del arte de preguntar.

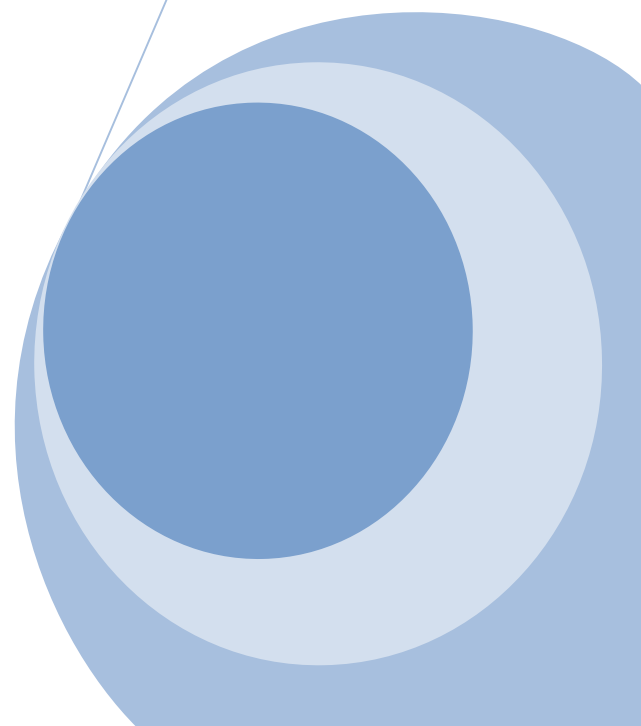
Adicionalmente, para Gadamer “el arte de preguntar [...] es el arte de pensar” (Gadamer, 2005:444); “el que quiera pensar tiene que preguntarse” (Gadamer, 2005:453). Pero también dice Gadamer que “es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido [...]” (Gadamer, 2005:439) y se entiende la traducción como traslado de sentidos (Gadamer, 2005:462). Entonces, ¿será que la pregunta posibilita la traducción?

Así pues, el razonamiento abductivo parte del hecho de que la práctica docente universitaria se hace mediante la pregunta y teóricamente, se afirma que la pregunta porta sentidos y la traducción es un traslado de sentidos; por lo tanto, se infiere como hipótesis que la pregunta posibilitaría la traducción de saberes en la educación superior. De modo que, con el sustento en la teoría, más la sospecha que despierta la pregunta en la práctica del profesor universitario se plantea la siguiente hipótesis: *¿La capacidad del docente de preguntarse y preguntar se constituye en una mediación para traducir los saberes en la educación superior?*

Esta hipótesis junto con la pregunta de investigación corresponde al primer proyecto de sentido para la comprensión de la didáctica universitaria y en adelante, son las que abrirán paso a la comprensión de los textos y es la tesis que a lo largo del proceso investigativo se argumentará.

CAPÍTULO DOS

Acerca del marco conceptual



2. SENTIDOS QUE GUARDAN EN LA TRADICIÓN LOS CONCEPTOS DIDÁCTICA UNIVERSITARIA, TRADUCCIÓN, MEDIACIÓN Y PREGUNTA O ACERCA DE LA APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LOS CONCEPTOS

*“ E l rigor en el uso de los conceptos
requiere un conocimiento de su historia
para no sucumbir al capricho de la definición [...]
E l conocimiento de la historia de los conceptos
se convierte así en un deber crítico”
G adamer, 2006*

Resumen: *Se realiza una aproximación histórica a los conceptos didáctica universitaria, traducción, mediación y pregunta, con el fin de develar los sentidos que a lo largo de la historia se han ido incorporando a cada uno de los conceptos. Si bien, estos conceptos son palabras y en sus orígenes fueron términos de uso corriente, la aproximación histórica sugiere los momentos en que estos términos pasaron a ser conceptos, como construcciones elaboradas que los definen. Es así, como el término enseñanza de lo superior dio origen al concepto didáctica universitaria como una didáctica especial; el término interpretación abrió el camino para conceptualizar en torno a la traducción como la expresión del sentido de un texto y como el camino para llegar al sentido del mismo; el término medio fue el inicio del concepto mediación como un modo de relacionar dos elementos contrarios y al parecer el término interrogación antecede al concepto pregunta entendido como un medio dialéctico que posibilita el entendimiento y la comprensión. Esta aproximación hace posible llegar a una nueva conceptualización, en tanto un proyecto de sentido más claro.*

2.1 DE LA ENSEÑANZA DE LO SUPERIOR A LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA O ACERCA DE LA APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Resumen: *La conceptualización sobre la didáctica universitaria aparece a principios del siglo XX como una teoría general de la instrucción en la universidad. Desde la antigüedad hasta esta época, la enseñanza de lo superior estuvo vinculada al método de las ciencias en el marco del diálogo. Pero posteriormente, se fueron vinculando otros elementos didácticos que dieron forma al concepto didáctica universitaria, para comprenderlo como una didáctica especial, que como un cuerpo teórico estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes y como práctica es una traducción de lenguajes para comunicar el sentido de los conocimientos.*

El origen etimológico de la palabra didáctica puede hallarse a mediados del siglo XVI, cuando surge el término didáctico. Etimológicamente la palabra didáctico, perteneciente a la enseñanza, es tomada del griego tardío *didaktikó*, el cual se deriva de *didáskō* “yo enseño”. Derivada de didáctico, surge la palabra didáctica, del griego *didaskalikos*, la cual a su vez proviene de *didáskalo* “maestro”. Como verbo, viene del verbo griego *didáskein* que significa enseñar, instruir o explicar claramente. Así, desde sus orígenes etimológicos, la palabra didáctica se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro.

Si bien, desde la antigüedad se está hablando de la enseñanza, en esta época no se utilizaba el concepto didáctica y mucho menos didáctica universitaria. Más bien se hablaba de la *didaskalia* (enseñanza) que era pensada y desarrollada por el *didáskalo* (maestro) en diversos espacios físicos y a través de diferentes

procedimientos como diálogos, discursos, fábulas, proverbios, etc. Calderón y González (2006) traen en el artículo “*Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Aristóteles o sobre el silencio en los espacios dialogantes*”, una exposición bastante interesante acerca de los métodos de enseñanza empleados por estos filósofos en el gimnasio, en la academia y en el liceo, espacios y métodos donde se podrían fundar las raíces de la enseñanza superior.

El gimnasio era el lugar donde el cuerpo se desnudaba para hacer ejercicios antes de recibir las enseñanzas de los filósofos, por lo que se consideraba también una institución para la enseñanza de lo superior. Allí, Sócrates (470 a.C – 399 a.C.) buscaba persuadir a los jóvenes para el cultivo de la virtud por medio de la mayéutica. Afirmaba Sócrates: “[...] Toda mi ocupación es trabajar para persuadiros, jóvenes y viejos, que antes que el cuidado del cuerpo y de las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, es el del alma y de su perfeccionamiento; porque no me canso de deciros que la virtud no viene de las riquezas, sino, por el contrario, que las riquezas vienen de la virtud y que es aquí de donde nacen todos los demás bienes públicos y particulares” (Sócrates, en *Apología de Sócrates*. Platón, 2005:17). Así, el gimnasio se constituye en un lugar donde no sólo se cultiva el cuerpo, sino también la virtud por medio del método de refutar el enunciado de un oponente haciendo que, en el curso del interrogatorio, tenga que aceptar como consecuencia última del suyo un enunciado contradictorio o contrario a su primera postura, para de este modo llegar al verdadero conocimiento, es decir, a la sabiduría, a la virtud.

Posteriormente, aparece la academia, una institución creada por Platón (428 a.C.- 347 a.C.) para enseñar a sus discípulos por medio de la dialéctica. La academia era una sociedad de filósofos que se reunían en un jardín -legado por *Akademós*⁶- para conocer las cosas por medio del método dialéctico (Voltaire, 1976:47). La dialéctica era para Platón el método filosófico supremo, el modo del saber y había de ser el estadio final de la educación formal del rey-filósofo. En la dialéctica, el

⁶ Héroe de la mitología griega

diálogo permite contraponer argumentaciones aparentemente opuestas y frecuentemente complementarias, para posibilitar un ascenso a la verdad mediante la explicación de tales argumentaciones. De acuerdo con Calderón y González, la finalidad de la academia era entonces, la disciplina de la razón mediante el ejercicio del pensamiento abstracto, de las ideas (Calderón & González, 2006:44).

Con la separación de Aristóteles de Platón, se funda el liceo y con él, el diálogo de discusión científica. El liceo fue una institución creada por Aristóteles (384 a.C.- 322 a. C.) que mantuvo el ideal de la academia de Platón (el de conocer), pero se trazó como objetivo “reducir el mundo finito de la experiencia a un conjunto de categorías básicas e inmutables” (Bowen, 1979:170). Así surge el diálogo de discusión científica, como una manera de conocer la naturaleza, basado en la observación sistemática de los pormenores de la experiencia cotidiana. Con este método se introduce a la investigación científica. Para Aristóteles el qué hacer del filósofo radicaba pues, en afianzar sus teorías sobre una base sólida y no sobre las ideas. “El liceo era, entonces, un espacio para la filosofía y la investigación con un marcado carácter enciclopedista” (Calderón & González, 2006:45).

Así las cosas, en la antigüedad clásica van surgiendo algunos sentidos para la enseñanza de lo superior, en tanto, es una práctica que sigue un método (la mayeutica, la dialéctica o la discusión científica), método que basado en el diálogo hace posible alcanzar el conocimiento filosófico y empírico de las cosas. Al parecer, con el mismo método que se acerca al conocimiento de las cosas, con ese mismo método se enseña lo superior. ¿Será que en esto radica la naturaleza “académica” de la enseñanza superior? Es decir, ¿en construir y comunicar conocimientos? Pero además, ¿será que la enseñanza de lo superior implica un tratamiento del conocimiento de las cosas, o será que lo superior se enseña investigando y conociendo juntos?

Posteriormente en la edad media, por influencia del escolasticismo y el humanismo, se entra en un proceso de renovación de la enseñanza, la cual está subordinada a los intereses eclesiales de perfección cristiana, orientada esta

renovación principalmente hacia las maneras de enseñar. En esta época, se crean las escuelas catedralicias para la formación de los sacerdotes y otros jóvenes, que sin el interés de pertenecer al clero, deseaban ser más letrados y desempeñar ciertos oficios. Es así como surgen las universidades, denominadas inicialmente como *studium generale* y luego *universitas* (etimológicamente la palabra universidad significa “totalidad”, “compañía de gente, comunidad”), en donde se enseñaba por medio del método escolástico.

De acuerdo con Civarolo (2008), la *lectio*, la *quaestio* y la *disputatio* eran las formas de enseñanza por excelencia en esta época, fundamentadas en el método escolástico, el cual era un método de especulación teológica y filosófica, que tendía con la ayuda de conceptos filosóficos, a la penetración racional y a la sistematización de las verdades reveladas. La *lectio* fue un procedimiento introducido por San Agustín y consistía en la lectura de un texto o pasaje de la biblia por parte del maestro y su posterior e inmediato comentario. La *quaestio* surgió como consecuencia de la *lectio*, donde se presentaban problemas o cuestiones relativas al sentido de los textos y a las interpretaciones que cabía dar del mismo. Y la *disputatio*, consistía en la interrogación sobre problemas no mencionados o no resueltos en el texto leído. Posteriormente se dividían las opiniones y se entablaba la disputa, esto con el fin de demostrar el dominio de los conocimientos adquiridos en la *lectio* y sus posibles aplicaciones.

Se tiene entonces que para la edad media, la especulación (y con ella la pregunta) era el método de enseñanza por excelencia en la universidad, con el cual se trataba de llegar al sentido verdadero de los textos y a la formación en los oficios. Si bien se enseñaba conforme se conocían las cosas, el interés en esta época era encontrar la verdad de los textos, por lo que la enseñanza superior quizás fue tomando el sentido de la certeza: en lo superior se enseña la verdad para encontrar la verdad.

Sin embargo, por esta misma época aparece la obra de Hugo de San Víctor (1096-1141) llamada “*Didascalicon*” (1120), la cual era un manual de teoría y método educativos.⁷ En ella, este teólogo alemán expone una teoría educativa sencilla y clara, basada en un programa de estudios lo más completo posible (el *trivium* y el *quadrivium*⁸), el cual permitía alcanzar la sabiduría, por medio del conocimiento teórico y de un método para tratar estos conocimientos: en esencia el método era la lógica y la dialéctica.

Tal vez desde esta obra comienza a perfilarse el uso del término didáctica, portando el sentido de la enseñanza, pero además, va emergiendo explícitamente el vínculo entre los conocimientos y el método para tratar dichos conocimientos en la enseñanza superior, métodos que en esencia eran los métodos para acercarse al conocimiento. Al parecer los conocimientos que se enseñan en lo superior sí tienen un tratamiento, de lo que cabe preguntarse ¿para qué es ese tratamiento? Quizás, para facilitar su entendimiento y comprensión.

Ya en la edad moderna, a mediados del siglo XVI y principios del siglo XVII surge el concepto didáctica con la obra “*Didáctica Magna*” (1632) de Juan Amós Comenio (1592-1670), en la cual afirma en la prelación a los lectores que “Didáctica suena lo mismo que arte de enseñar. [...] Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos” (Prelusión “A los lectores”, Comenio, 1971:7).

Comenio señala pues a la didáctica como un método universal de enseñanza, que como “artificio” tiene implícito un conjunto de preceptos para hacerlo bien. Así las

⁷ De acuerdo con Bowen, “*Didascalicon*” es un vocablo genuinamente griego, *didaskalikon*, empleado por Platón con el significado de “instructivo” o “capaz de dar instrucción”. El título completo de la obra de Hugo de San Víctor fue *Didascalion de studio legendi (Del estudio de la enseñanza)* (Bowen, 1979:102-103)

⁸ El *trivium* (tres vías) y el *quadrivium* (cuatro vías) hace referencia a las artes liberales, es decir a los estudios que, en la antigüedad y en la edad media, tenían como propósito ofrecer conocimientos generales y destrezas intelectuales antes que destrezas profesionales u ocupacionales. Del *trivium* hacían parte la gramática, la dialéctica y la retórica. Y del *quadrivium*, la aritmética, la geometría, la astronomía y la armonía.

cosas, el concepto didáctica surge en la modernidad, con un aire de normatividad de la enseñanza; tal vez, esta sea la razón para que en algunas ocasiones se la considere como una técnica de enseñanza. Pero es también de señalar que el sentido de método que porta el concepto didáctica presentado por Comenio, puede obedecer fundamentalmente a la obra de Francis Bacon y Renato Descartes, quienes introducen, por este tiempo, el concepto de método científico. Es esta época, la época de la revolución científica, donde se deposita la confianza en el conocimiento científico por los efectos transformadores que tiene sobre la sociedad. Por esta razón, el eje fundamental que sostiene la propuesta de Comenio es alrededor del método, como una manera de otorgar científicidad a la enseñanza en la escuela y alcanzar los resultados esperados de la misma. Al parecer, la cuestión ahora no es el método para acercarse a los conocimientos ni para tratarlos, sino que se trata de un método para enseñar, “de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado”, tal como lo expresaba Comenio.

Si bien, los postulados expuestos por el sacerdote checo en “*Didáctica Magna*” no llegan hasta la academia, nivel al que “debe reservarse el más elevado conocimiento y desarrollo de todas las ciencias y todas las superiores enseñanzas” (Comenio, 2007:178), Comenio considera que para los estudios académicos se necesitan “*Profesores sabios y eruditos de todas las ciencias, arte, facultades y lenguas que se muestren como vivos repertorios y sepan comunicar a los demás toda su sabiduría [...]*” (Comenio, 2007:178). Estas ideas las desarrolla ampliamente en la obra “*Pampedia*” (1642/1648) -cuarta parte del *Tratado Universal para la Reforma de la Humanidad*.

Para Comenio, “la academia es: 1) Un concilio permanente de sabios. 2) Una colección de libros de toda especialidad que en cualquier caso se pueda consultar. 3) Un taller de sabiduría donde se trabaja con ejercicios serios, concretos y continuos” (Comenio, 1992:XII,§1), siendo el objetivo de la academia “el conocimiento puro de las cosas y el acercarse a la práctica” (Comenio, 1992:XII,§6) a través de “investigaciones y demostraciones pansóficas, (que no pueden ser contradichas) y además diacríticas” (Comenio, 1992:XII,§s.d).

De modo que la enseñanza de lo superior, para la edad moderna, se reafirma en su naturaleza académica, investigativa y profesionalizante, con un marcado carácter enciclopédico, sentido que se encuentra conforme a los ideales de la época trazados por la ilustración y la ciencia. Pero para Comenio, ¿cómo debía enseñarse en la academia? Al respecto afirma lo siguiente:

“El método ha de ser completo, uniendo el análisis, la síntesis y la síncrexis. [...] El *análisis* consiste en dividir una cosa en todas sus partes; es el fundamento primero y más profundo de todo conocimiento. Las cosas antes de dividirse son indistintas y confusas no presentándose bien, sino perturbando a los sentidos y al entendimiento. Una vez se distinguen sus partes se produce luz. El análisis será triple: 1. La *distinción* o *discriminación* de un todo en relación a los otros todos. 2. La *partición* que separa o divide a un objeto en partes. 3. La *distribución*, que divide los objetos en especies. [...] La síntesis es la recomposición de las partes en un todo. Será verdaderamente ventajosa para consolidar el conocimiento de las cosas, si fuera verdadero. No hay utilidad alguna en las partes consideradas en sí mismas y no se entiende fácilmente para qué sirven; pero, vueltas a colocar en el orden debido y reunidas entre sí, muestran inmediatamente su utilidad y hasta muestran de manera evidente, cómo puede ser un reloj, primero descompuesto en sus partes y después reconstruido. [...] Finalmente, siendo la síncrexis la comparación de las partes con las partes y de los todos con los todos, contribuye extraordinariamente al conocimiento de las cosas y lo aumenta hasta el infinito. Conocer las cosas una a una (como acostumbra a hacer el común de los hombres) es conocer una cosa en particular, pero lo que ilumina el entendimiento haciéndolo que se extienda por todas partes, es conocer la armonía y las proporciones comunes entre las cosas” (Comenio, 1992:VII,§16).

La pretensión entonces de la academia en la modernidad, en tanto un “taller de sabiduría”, era dotar de un conocimiento enciclopédico a los estudiantes, es decir, del conocimiento de todas las ciencias, por medio del análisis, la síntesis y la síncretis de esos conocimientos, con el fin de de llegar al entendimiento de todas las cosas y de formar los sabios y eruditos que habrían de dirigir los destinos de la ciudad.

Se comprende entonces, que el método de enseñanza en la academia es el método para conocer las cosas, razón por la cual se necesitan profesores sabios y eruditos que se comporten como vivos repertorios del saber. Pero con Comenio, este método parece tener un tono diferente (podría ser ¿didáctico?) lo que da la impresión de ser un método que le facilita al estudiante acercarse al conocimiento. Si bien, este método es el mismo para acercarse al conocimiento de las cosas, el método que propone este sacerdote checo posibilita el tratamiento del conocimiento mismo para facilitar su entendimiento. ¿Será por esto, que en la academia se necesitan profesores que sepan comunicar su sabiduría a los estudiantes? Y además ¿en qué podrá consistir ese tratamiento del conocimiento?

Posteriormente, los aportes respecto al método de enseñanza se hicieron principalmente desde la pedagogía y la filosofía sin acuñar explícitamente el concepto didáctica. Es así, como durante el siglo XVIII no se observa un uso amplio del concepto. Sólo a principios del siglo XIX reaparece muy tímidamente en la obra de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), *“Bosquejo para un curso de Pedagogía”* (1835) unido a la idea de instrucción educativa: para Herbart “la teoría de la instrucción se llama didáctica” (Herbart, s.f:§44). Posteriormente, a finales del siglo, Otto Willmann (1839-1920) presenta una de sus obras más importantes: *“Teoría de la formación humana: la didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación”*, escrita entre 1882 y 1889, en donde la didáctica se entiende como la teoría de la formación. De modo que, durante el siglo XIX, en el concepto didáctica se van instalando los sentidos de la educación, la instrucción y la formación.

Las contribuciones hechas por estos filósofos alemanes respecto a la didáctica como teoría de la instrucción y de la formación, se enmarcaron en la escuela de manera general, siendo estas contribuciones válidas para todos los niveles de la educación. Sin embargo, en sus textos no se encuentra una referencia explícita a la enseñanza superior. Pero entonces ¿cuándo se vuelve de nuevo a la enseñanza de lo superior?

Es de señalar que por el tiempo en que Herbart hacía sus aportes a la didáctica desde el campo de la pedagogía, a principios del siglo XIX, es cuando se funda la Universidad de Berlín (1810), como respuesta al problema de satisfacer las necesidades de la sociedad en rápido proceso de cambio. Así, se propuso un tipo de institución que abarcara un margen más amplio de conocimientos, incluyendo sobretudo la ciencia, que denominaban “filosofía experimental”, surgiendo de este modo la universidad alemana, la cual fue una institución al servicio de la ciencia: la universidad es para buscar y transmitir la verdad por medio de la ciencia.

Es a principios del siglo XX, en el marco de la universidad alemana, cuando aparecen reflexiones en torno a la enseñanza superior, de donde van emergiendo términos como pedagogía universitaria, pedagogía académica y didáctica universitaria. Lo que se infiere de los textos a los que se tuvo acceso, es que son términos sinónimos para referirse a la enseñanza en el contexto de la universidad. Tal vez el término pedagogía universitaria tuvo un mayor uso, por estar la didáctica circunscrita a la pedagogía, tal como se veía anteriormente.

En 1906, Friedrich Paulsen (1846-1908), filósofo y pedagogo alemán, publica la obra *“The German Universities and University Study”* en donde reflexiona sobre la universidad. Por esta época, según Paulsen, comienza a manifestarse un interés por crear –a la luz de la pedagogía– una teoría general de la instrucción en la universidad, ya que si la pedagogía había sido de gran interés para la escuela, entonces también podría ser de interés para la academia (surgiendo posiblemente el concepto pedagogía universitaria o pedagogía académica). Y también se consideraba la creación de un instituto para la formación de maestros universitarios.

Estas propuestas fueron rechazadas por Paulsen por considerar, primero, la imposibilidad de crear una teoría “general” de la instrucción en la universidad, ya que en la universidad se trabajan con diversas materias que tienen métodos de investigación diferentes, porque para Paulsen, la enseñanza en la universidad debe seguir el método del saber que se enseña, para introducir al estudiante en dichos métodos. Entonces, pensar en la pedagogía universitaria o en una teoría “general” de la instrucción en la universidad, implica pensar en profesores que dominen todos los métodos de construcción de todos los saberes, situación imposible de alcanzar. Al respecto afirma Paulsen:

“However, certain objections soon present themselves, first, against the theory, or university didactics, as much. There can be a theory of child-training, and also school-pedagogy and didactics because here we have to do with a problem identical in its fundamental principles: the same human nature, the same conditions of development, the same subjects of instruction, the same methods and means of instruction, the same difficulties, though in larger or smaller degree. In the university or in the universities we have to deal not with same abc, the same kinds of arithmetic, the same elementary grammars, but with the most diverse problems. On the one hand we have classical philology or Egyptology, on the other, mathematics or chemistry, anatomy or psychiatry; in the technical universities, mechanical engineering, on the one hand, metalurgy, etc. on the other. Each of the different sciences has not only a different subject-matter, but of the different methods of investigation, hence also different methods of instruction, for the real aim is to introduce the student into scientific research itself. Shall one “university-pedagogue” teach the methods of all the disciplines which are offered in the university? Well, the didacticus would have to be in possession of an astonishing amount of knowledge, in possession of an artificium omnes omnia docendi, for which old Ratichius would have envied him” (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906:222).

Y además, consideraba Paulsen que no era necesaria la creación de un instituto de formación de maestros universitarios porque el dominio de la materia, facultaba al profesor para enseñarla: “[...] *only the masters of a science, the men who investigate and teach it, are fitted to teach the art of university teaching in that branch [...]*” (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906:222). Y agrega posteriormente, “*Whoever wishes to learn the art of teaching, or to use the curious term, university-pedagogics, in classical philology or gynecology, will attend the classes of a mater in the art and will learn from him both the science and the art of teaching it, at the same time*” (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906:223). Así, quién deseara aprender a enseñar un saber, debía aprender el saber y con ello, aprendía a enseñarlo. Tal vez, por esto, para Paulsen el profesor universitario tiene dos encargos: el de científico y el de profesor:

“[...] the university professor has a double function to perform: he is both a scholar or scientific investigator and a teacher of knowledge. [...] It would accordingly be the ideal of the university teacher, on the one hand, to be an original thinker and a productive investigator within his particular field, and, on the other, to inculcate into the minds of his pupils the scientific spirit and to teach the most gifted ones among them to take part in the work” (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906:163).

De este modo, el profesor universitario es un científico que trabaja con la materia que enseña pero además, estimula a los estudiantes para que adquieran el sentido de este saber, reafirmandose el sentido académico de la enseñanza en la universidad. ¿Será entonces, que el asunto de la enseñanza superior es enseñar lógicas de pensamiento? ¿Será que cuando se dice que el método de enseñanza es el mismo método para acercarse al conocimiento, a lo que se hace referencia es a enseñar la misma lógica del método de saber? ¿Será que estas lógicas se transmiten por medio del diálogo? Pero también cabe preguntarse ¿Será que la enseñanza superior tiene unas particularidades que la hacen más específica, más especial?

Aunque para la época las discusiones se hacían en torno al concepto pedagogía universitaria, Paulsen consideraba este concepto impropio porque la universidad no trata con la formación de los niños; por lo tanto se refería mejor a la didáctica universitaria, siendo quizás, el primero (o uno de los primeros) en referirse a este concepto. Decía Paulsen: *"It is not to be denied that there is an art of university instruction, nor that different men possess and practice it in different degrees. Therefore the conclusion seems to suggest itself: hence there ought to be a theory of art and systematic training in the art, a didactic of university teaching –for I should prefer this term to the term pedagogy, as we are not concerned in the university with children and the education of children"* (Paulsen, Thilly, & Elwang, 1906:222).

A pesar del señalamiento de Paulsen, a favor del uso del concepto didáctica universitaria, durante la primera mitad de siglo XX el discurso de la pedagogía universitaria se siguió ampliando en el continente europeo y a partir de la segunda mitad del siglo entró en América Latina. Es así como el jurista y filósofo español Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) publica en 1910 el libro *"Pedagogía universitaria: problemas y noticias"* el cual es un compendio de artículos y extractos que se refieren a ciertos problemas de la educación universitaria, a sus fines, sus instituciones, su estructura, sus métodos y otros aspectos más. Tal vez, la pretensión de este español con el libro era contribuir al esclarecimiento de algunos asuntos relativos a la educación superior. Una situación similar se presenta en América Latina, cuando el 1959, el mejicano Francisco Larroyo (1908-1981) publica el libro *"Pedagogía de la enseñanza superior: naturaleza, métodos y organización"*. Lo propio se observa en la Universidad de Buenos Aires (Argentina), cuando en 1958 se crea el Departamento de Pedagogía Universitaria. Y en 1963, la Universidad de San Carlos de Guatemala, publica el libro *"Principales problemas de la pedagogía universitaria"*. Poco a poco entonces, el discurso de la pedagogía universitaria se va difundiendo en América, con el sentido de ser una teoría de la enseñanza superior.

Mientras a principios del siglo XX se hablaba de la pedagogía universitaria, por la misma época (en 1904), William Rein (1847-1929) se refería a la didáctica especial. De acuerdo con Fernando de los Ríos, este discípulo de Herbart dividió la didáctica en general y especial: “la primera trata del plano de la enseñanza y del procedimiento de la misma, [mientras que] la didáctica especial trata de la enseñanza de las especialidades” (Ríos, 1997:60). Tal vez, esta división obedece al vínculo que se fue estableciendo entre los contenidos a enseñar y los métodos de enseñanza, considerándose el método de enseñanza el método de construcción de los conocimientos. Pero dado que cada área de conocimiento tiene su propio método, fue necesario pensar en una didáctica especializada para cada una de ellas, surgiendo de este modo la didáctica de las matemáticas, de las lenguas, de las ciencias, de la música, entre otras. Estas didácticas especiales o especializadas –como se denominaron posteriormente- fueron consideradas por Herbart como metodologías. Hoy en día se catalogan como didácticas específicas.

Si bien, el interés por la didáctica especial surge en el marco de la formación de los maestros de escuela, después de la mitad del siglo XX, el concepto didáctica especial estableció un vínculo con la enseñanza superior, en la medida en que su ámbito ya no se limitó a las materias de estudio, sino que abarcaron a los sujetos y ambientes de la enseñanza. Al respecto dice Bolívar:

“[...] se suele distinguir, de una parte, la *didáctica general* (“*Allgemeine Didaktik*”) como el estudio del proceso de enseñanza en general en el marco de la institución escolar, de la *didáctica especial* (“*Spezialdidaktiken*”) diferenciada según los tipos de escuela, la edad o características particulares de un grupo de alumnos o los campos específicos de contenido (materias disciplinares). En este sentido, las *didácticas específicas* (“*Fachdidaktik*” o didácticas de los contenidos disciplinares) forman parte, relevante y diferenciada, de la didáctica especial” (Bolívar, 2005:10).

Así, la didáctica universitaria es considerada actualmente como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de

la educación, pero que se sirve -cuando es necesario- de la didáctica general y de las didácticas específicas para comprender su objeto de estudio (Camilloni, 2008a:23).

Podría decirse entonces, que a partir de 1970 se comienza a ver un interés por conceptualizar en torno a la didáctica universitaria. Es así como Dámaris afirma que “[...] la didáctica universitaria puede conceptuarse como una didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político” (Dámaris, 1999:5). Por su parte, Menin la define como “[...] un cuerpo de teorías y métodos destinados a estudiar y resolver una variada gama de problemas –de origen individual, grupal e institucional- relacionados con la conducción del proceso de aprendizaje que realiza el adulto joven, a partir de un cierto período de escolarización previa, en la Universidad o institución equivalente. [...]” (Menin, 2001:19). Y Zabalza se refiere a la didáctica universitaria “como un tipo de conocimiento del trabajo de los profesores, en los cuales vamos a intentar resolver los problemas prácticos que tengamos, que pueden ser ideas más generales sobre el conocimiento didáctico y lo que son las ideas más concretas sobre cada una de las disciplinas, lo que en la literatura y en el contexto universitario se llama las didácticas especializadas” (Zabalza, 2005:21). Así pues, el concepto didáctica universitaria guarda el sentido de ser la práctica de la enseñanza en la universidad pero a la vez, es un cuerpo teórico que estudia los problemas referentes a la enseñanza en este nivel de educación, con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Pero no solamente la conceptualización en torno a la didáctica universitaria se ha hecho desde esta didáctica especial, como los trabajos de Álvarez (1999) y González (2006b). Aportes importantes desde la didáctica general también han contribuido a la comprensión e interpretación de la enseñanza superior. En este plano se encuentran los aportes de Tomaschewsky (1966), Danilov (1968), Not (1992), Litwin (1997) y Camilloni (2008b).

En 1966, Karlhein Tomaschewsky publica el libro *“Didáctica General”*, el cual constituye un primer intento de presentar la didáctica sistemática en la República Democrática Alemana, siguiendo la tradición de Willmann y Diesterweg. Aunque para Tomaschewsky la didáctica es un campo de la pedagogía, la didáctica debe investigar de manera independiente los problemas de la instrucción y la educación que se presentan en la clase; ganando así un espacio científico que aleja a la didáctica del carácter normativo con que surgió.

Con los aportes de Tomaschewsky el concepto didáctica trasciende el problema del método y del contenido (relación que se estableció de manera reiterada en el pasado) y se consideran otros elementos como los fines y objetivos de la enseñanza, las leyes y principios del proceso y los contenidos, la organización y los medios que deben ser utilizados en clase (Tomaschewsky, 1966:23-24). Estos elementos relacionados de manera sistemática le imprimen entonces a la didáctica el sentido de proceso, es decir, hacen pensar la enseñanza como algo progresivo, secuencial y dinámico.

De modo, que estas contribuciones en el contexto de la enseñanza superior, llevan a comprender que el concepto didáctica universitaria no se agota en ser la teoría y la práctica de la enseñanza superior, sino que avanza a considerarla como un proceso de naturaleza sistémica y sistemática donde se relacionan diferentes elementos –como principios, objetivos, contenidos, métodos, formas y medios-, que posibilitan el tratamiento didáctico de los conocimientos.

Por la misma época, se publica el libro *“El proceso de enseñanza en la escuela”* (1968) del pedagogo soviético Mikhail Aleksandrovich Danilov, quien claramente sigue la línea trazada por el pensamiento alemán. Para Danilov es un encargo de la didáctica el descubrir las condiciones y leyes del proceso didáctico, para darle un orden a la enseñanza, y de esta forma organizar certeramente la labor del maestro en la clase (Danilov, 1968:14). Dado que desde esta mirada, el interés de la didáctica es otorgarle un orden a la enseñanza, Danilov argumenta que este orden se alcanza cuando hay una estrecha relación entre la asignatura, la enseñanza y el estudio: “cuando la asignatura, es acertadamente interpretada por

el profesor, da lugar a determinados procedimientos de enseñanza, los cuales, a su vez, organizan el estudio de los escolares, proporcionándoles condiciones favorables para ello” (Danilov, 1968:57). ¿Será entonces, que el tratamiento didáctico de los conocimientos se deriva de la interpretación que realiza el profesor de dichos conocimientos? Es decir ¿el tratamiento didáctico de los conocimientos responde a la puesta en práctica del saber que enseña el profesor pero en el contexto de la didáctica? Todo parece indicar. Tal vez por esto, desde los inicios de la enseñanza de lo superior, el método para enseñar se corresponde con el método para acercarse al conocimiento.

En esta medida, el concepto didáctica universitaria no considera al profesor sólo en relación con las prácticas de enseñanza, sino en relación con los saberes que enseña. Situación que se había puesto de manifiesto anteriormente con los aportes de Paulsen, quien se refería al doble encargo del docente universitario: ser profesor y ser científico. Pero en este caso, no es suficiente con poseer el conocimiento para enseñarlo sino que se requiere además, interpretarlo y establecer relaciones entre los elementos del proceso de enseñanza para dar un tratamiento didáctico a esos conocimientos y facilitar al estudiante la comprensión e introducción en la lógica de dichos conocimientos.

Entonces, con las contribuciones de Tomaschewsky y Danilov, el concepto didáctica universitaria guarda el sentido de ser una teoría y una práctica sistemática y sistémica de la enseñanza a nivel superior que busca dotar de un orden al proceso didáctico llevado a cabo en la clase –entendida la clase como la interacción del profesor y el estudiante para la asimilación consciente de los contenidos, es decir, de los conocimientos, habilidades y valores. El dotar de un orden el proceso didáctico lleva además, el sentido de la planificación lógica de la enseñanza que responde a la interpretación que hace el docente del método para acercarse al conocimiento para plasmarlo didácticamente en el modo de enseñar. Se trata pues de una acción reflexionada y deliberada del docente universitario para introducir al estudiante en la lógica del contenido, por lo que requiere de un conocimiento en didáctica y en el saber que enseña.

Tal vez, la línea propuesta por los alemanes es retomada posteriormente por el pedagogo cubano Carlos Álvarez de Zayas, quien presenta en su libro *“La escuela en la vida: didáctica”* (1999) una sistematización de la teoría didáctica manifiesta en los principios, leyes y componentes de la didáctica. Álvarez expone que “mientras la pedagogía estudia todo tipo de proceso educativo, en sus distintas manifestaciones, lo más general, la didáctica atiende sólo al proceso docente-educativo, un proceso en particular, más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos, por personal especializado: los docentes y en un espacio determinado: la institución docente” (Álvarez & González, 2000:19).

A diferencia de los otros autores, para Álvarez el objeto de estudio de la didáctica es el proceso docente-educativo, el cual es definido como el “proceso formativo escolar que del modo más sistémico se dirige a la formación de las nuevas generaciones y en él el estudiante se instruye, desarrolla y educa” (Álvarez, 1999:11). Este proceso se diferencia del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que además de contener la enseñanza, el aprendizaje y la materia de estudio, incluye también el contexto en el cual se da la formación, es decir, el encargo social que se le ha hecho a la institución educadora. En un sentido complementario, Díaz Barriga afirma que la didáctica “antes de ser una forma instrumental de atender el problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con el momento social” (Díaz, 1992:14).

Así pues, se puede interpretar que la didáctica universitaria no se limita a estudiar el proceso docente-educativo, sino que se proyecta como el vínculo entre el contexto y la universidad para favorecer la formación de los estudiantes. De modo tal, que se podría pensar que en las entrañas del concepto también habita el sentido de la sociedad, ya que es ella quien dirige el proceso al plantear las demandas de formación y además, es a la sociedad a donde se dirigen los profesionales e investigadores formados.

Entonces, se va notando a lo largo de la aproximación histórica que en el concepto didáctica universitaria subyace un sentido de síntesis, es decir, la didáctica universitaria en tanto una práctica, es una creación del docente (que conjuga el

saber disciplinar con el saber didáctico) para posibilitarle al estudiante asimilar y adquirir la lógica del conocimiento. En este sentido se encuentran los aportes de las pedagogas argentinas Edith Litwin y Alicia de Camilloni. Para Litwin la didáctica es la teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben (Litwin, 1996:94; Litwin, 1997:38). Con Litwin se desarrolla el concepto prácticas de enseñanza entendidas como la estructuración particular que hace cada profesor de la enseñanza, las cuales responden a una identificación ideológica dada por el contexto social e histórico en que suceden (Litwin, 1996:94). La didáctica ni como teoría ni como práctica se orienta a la definición e implementación de normas, sino a las configuraciones didácticas: a la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (Litwin, 1997:97) y esta manera particular de configurar la clase, se corresponde con la lógica de la didáctica y con la lógica del saber que enseña. Desde esta perspectiva, se entiende entonces que el dominio de la didáctica universitaria, no es la enseñanza superior en general, sino las prácticas de enseñanza que exhibe el docente universitario para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. ¿Podrá comprenderse entonces, la didáctica universitaria como una interpretación del saber?

En un sentido complementario, afirma Camilloni: “frente a un discurso preñado de reglas, como es el discurso didáctico, el intérprete, sujeto y destinatario a la vez, debe penetrar a través de los contenidos manifiestos, para construir su significado teórico-práctico, en términos que le permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace” (Camilloni, 1998 citado por Camilloni, 2008b:57), haciendo del modo de enseñar una interpretación que el profesor realiza del saber didáctico. Si bien, Danilov ya había introducido la consideración del profesor como un intérprete del saber que enseña, con Camilloni se resalta la capacidad del profesor para interpretar además, el saber didáctico, es decir, la teoría en didáctica para realizar una buena práctica de enseñanza. Con lo que se reafirma el sentido de la didáctica universitaria sobre el dominio del saber que se enseña y de la teoría didáctica, para crear, como síntesis, un modo de enseñar,

una configuración didáctica. Ya lo decía Camilloni: “la didáctica como una síntesis” (Camilloni, 2008a:30).

Pero bueno, esta disertación ha llevado a comprender el concepto didáctica universitaria como una síntesis del profesor que, como académico, plasma la interpretación que ha hecho del método para acercarse al saber y del método de enseñanza. Pero ¿en dónde ha quedado el sentido del diálogo que venía de tiempo atrás? Porque esta síntesis es para comunicarla a otros.

En este sentido, Louis Not presenta su postura frente a la enseñanza dialogante. Para Not, la enseñanza dialogante es una característica de la formación en segunda persona, en donde el profesor debe comunicar al estudiante la información que aportan los textos para que éste –el estudiante- obtenga el conocimiento. Dice Not: “[...] la enseñanza dialogante se obliga, por definición, a comunicarle las informaciones que le son necesarias [al estudiante] y que no puede encontrar solo” (Not, 1992:84). De modo que las informaciones necesarias para el estudiantes están contenidas en la síntesis que crea el docente universitario, que al ser comunicadas a través del método de enseñanza, le posibilitan al estudiante alcanzar el conocimiento. No son transmitidas sino comunicadas, son dialogadas. Pero la comunicación de los conocimientos implica una transformación de ellos para poder posibilitar su entendimiento y su comprensión. Es claro que los conocimientos no se transforman ni en su lógica ni en el sentido que portan, porque el encargo de la didáctica universitaria, como se veía desde Paulsen, es introducir al estudiante en la lógica de los conocimientos. Entonces, ¿en qué consistirá la transformación de los conocimientos? ¿será en la manera de expresión, es decir, en su lenguaje? Posiblemente, porque si la comunicación se constituye en un eje cardinal de la didáctica universitaria, se requiere de un lenguaje compartido para entender y comprender las cosas.

El sentido que se va instalando en el concepto didáctica universitaria respecto a la comunicación, es abordado por la pedagoga colombiana Elvia María González Aguelo, quien plantea la didáctica universitaria como traducción, que en tanto una síntesis, posibilita la comunicación de los conocimientos. Es decir, la comunicación

de los conocimientos en la enseñanza superior implica un proceso de traducción de lenguajes, un proceso para develar los sentidos de ellos que en medio del diálogo posibilita el entendimiento y la comprensión de los mismos. Al respecto afirma: “el saber sabio es un discurso técnico que suele comunicarse mediante un lenguaje científico. [...] Cada enunciado en el lenguaje científico porta símbolos, signos que son en el lenguaje científico y significan en el lenguaje científico. El sujeto que se acerca a las ciencias necesita traducir los símbolos a partir de su lenguaje cotidiano para comprender lo simbólico del lenguaje científico y dotarlo de su significado” (González, 2006b:94). Así pues, la enseñanza superior es una traducción de lenguajes que realiza el docente universitario para que el lenguaje en que están expresados los conocimientos sea entendible y comprensible por los estudiantes.

De esta forma, se plantea al profesor universitario como quien recontextualiza y reconceptualiza los textos científicos para que el estudiante pueda acceder al sentido de ellos, vinculando la didáctica universitaria con la traducción. Esto lo que entraña es una capacidad creativa o de síntesis del profesor, tal como se verá en la aproximación histórica al concepto traducción.

Entonces, para González, “la didáctica [...] necesita *traducir* el discurso bien sea científico, técnico, tecnológico o artístico, sobre los cuales están diseñados los currículos para educar las nuevas generaciones. [...] Fundamentada en el proceso hermenéutico, [la didáctica] posibilita la traducción del saber sabio” (González, 2006b:95). Porque para González, la hermenéutica es traducción. Y con la traducción, lo que se pretende es hacer comprensible un texto que está en un lenguaje extraño. Así, la didáctica universitaria atiende a un problema de entendimiento y comprensión de lenguajes.

De modo que la síntesis que crea el docente universitario a partir de la interpretación que hace del saber disciplinar y didáctico y que se plasma en el método de enseñanza, da cuenta de la traducción que ha hecho el docente para posibilitarle al estudiante, en el marco de la comunicación, el entendimiento y la comprensión del saber.

Así las cosas, esta aproximación histórica al concepto didáctica universitaria, hacen manifiesta una diversidad de sentidos que a través del tiempo se han ido incorporando al concepto en la búsqueda de su mejor comprensión. Sin embargo, este entramado, hace posible develar y a la vez, construir un sentido común que permita dar respuesta a la pregunta ¿Qué es didáctica universitaria?

En síntesis, se comprende el concepto didáctica universitaria como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación para la formación de profesionales e investigadores. Como teoría es un cuerpo teórico que estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. Y como práctica es una traducción que crea el docente universitario para comunicar el sentido de los conocimientos que están expresados en un lenguaje extraño, con el fin de posibilitar el entendimiento y la comprensión de dichos conocimientos. En tanto la didáctica universitaria es una traducción, es a la vez un proceso que interrelaciona sistémica y organizadamente los elementos del proceso de enseñanza, para posibilitar dicha traducción y comunicación de los conocimientos en un lenguaje comprensible para los otros. La interrelación de los elementos del proceso conduce a una creación del docente, que en tanto síntesis, lleva el sentido del método con que se construyó el saber que se enseña y el sentido de la teoría didáctica. Por esto, la didáctica universitaria también es una interpretación, es decir, una puesta en práctica del saber, tanto disciplinar como didáctico que se comunica en la clase. Razón por la cual, este proceso sistémico debe ser dirigido por docentes con una sólida formación, no sólo en los conocimientos científicos y artísticos propios del saber, sino también en los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que caracterizan la enseñanza. Es decir, el profesor universitario es un académico (profesional e investigador) en un área del saber que asume un papel activo y reflexivo frente al saber disciplinar y frente a las prácticas de enseñanza para la formación de otros profesionales e investigadores.

2.2 DE LA EXPRESIÓN DEL SENTIDO DE LOS TEXTOS A LA TRADUCCIÓN O ACERCA DE LA APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO TRADUCCIÓN

Resumen: *El concepto traducción surge en la edad moderna entre los siglos XVI y XVII como un discurso, que en tanto una versión, vierte el contenido de las palabras de un lenguaje en otro para posibilitar el entendimiento y la comprensión. Previamente, en la antigüedad y en el medioevo el término hizo referencia al proceso para expresar el sentido de los textos, con el fin de comprenderlos. Pero posteriormente, en la edad contemporánea el concepto adquiere un acento más filosófico y se entiende como una expresión que da cuenta de la comprensión de un texto y como un camino artificioso para comunicar al autor y al lector con el fin de llegar a acuerdos en el marco de la conversación.*

Para encontrar el significado etimológico de la palabra traducción hay que remitirse a la palabra *aducir* la cual viene del latín *adducere* (h. 1140, siglo XII) que significa “conducir a (alguna parte)”. De esta palabra (*aducir*) se deriva *traducir* (h. 1450, siglo XV), la cual viene del latín *traducere*, de *trans*: más allá y *ducere*: llevar. Así la palabra traducción significa “transportar”, “hacer pasar”, “verter una obra de una lengua a otra”, “interpretar”. Particularmente, la palabra verter viene del latín *vertere*: dar vuelta, girar, hacer girar, cambiar, convertir, derribar (h. 950, siglo X) y significa “derramar un líquido”. De otro lado, la palabra intérprete es análoga a traductor la cual viene del latín *interpress*: intérprete, mediador (siglo XV) y significa “el que interpreta algo”, “traductor”.

Se comprende entonces, que el sentido que guarda la palabra traducción desde su significado etimológico es llevar más allá una cosa, hacer pasar, de ahí que la traducción se entienda como proceso y como tal, mediación. Pero también, la traducción en tanto conduce a alguna parte, tiene una orientación, tiene un

sentido. Así la traducción conduce el sentido de una parte a otra, o de manera similar, la traducción en tanto es un giro, es un movimiento en torno a un eje, que es el sentido.

Desde los inicios de la historia, el hombre se ha comunicado en diferentes lenguas, lo que hace pensar que la práctica de la traducción es bastante antigua. Llácer (1997) señala que las primeras traducciones orales de las que se tienen constancia se remontan a tiempos muy antiguos. En este sentido, Torre afirma que “antes de la invención de la escritura, el contacto entre individuos o grupos pertenecientes a comunidades lingüísticas diferentes hubo de exigir el concurso de un intérprete o traductor oral” (Torre, 1994:16). Pero también se tiene constancia de la existencia de traducciones escritas desde el año 2000 a.C. en Babilonia (Llácer, 1997:2).

En la antigüedad clásica, hacia el siglo VI a.C., en el Imperio Persa aparece la figura del traductor, llamado *targeman*, *turgeman* o *meturgeman* quien tenía como encargo traducir del hebreo al arameo las sagradas escrituras para su mejor comprensión por parte del pueblo. “Mientras el lector leía un pasaje de la escritura hebrea, el traductor se situaba junto a él, en señal de respeto [y traducía]” (Torre, 1994:18). De lo que se trataba, era de una traducción oral y simultánea, en donde el *targeman* no tenía contacto directo con el texto hebreo –para evitar la confusión ya que las sagradas escrituras se consideraban inalterables y únicas-, pues lo que se buscaba era que el pueblo comprendiera estos textos y no de realizar una versión de ellos para sustituirlos.

En un sentido similar, se encuentra en la mitología griega la figura de Hermes, el dios mensajero, quien llevaba el mensaje de los dioses a los hombres: “traducía lo manifestado de modo extraño o ininteligible al lenguaje inteligible por todos” (Gadamer, 2006:95). Al igual que el *targeman*, Hermes conducía a los hombres hacia la comprensión por medio de la comunicación del sentido de las sentencias de los dioses. Hermes era pues, el mediador de dos mundos, entre lo divino y lo humano.

En contraste, en el siglo III a.C. en Alejandría se tradujeron las sagradas escrituras del hebreo al griego, liderando esta empresa 72 sabios ancianos (que además eran traductores), quienes bajo el dictado de la inspiración divina, traducían individualmente la Biblia, coincidiendo exactamente las palabras entre ellos (Torre, 1994:19-20). Se trataba de una traducción palabra por palabra y en equipo para producir una versión exacta de la biblia. Esta versión se conoce como la Versión de los Setenta.

De esta forma, la actividad traductora requería de sabios con experiencia que además, conocían de traducción, para adaptar exactamente las palabras de un texto a otro. Son la sabiduría y la inspiración divina las que permiten hacer una traducción exacta y por ende, una versión de los textos. Afirma Torre: “A diferencia de las traducciones arameas que viven “junto al texto” y tienden a ser cada vez más una especie de comentario, la traducción griega parte del texto hebreo, pero después lo absorbe, lo sustituye y se convierte en “el texto”” (Torre, 1994:19).

Aunque estos aportes no representan realmente una reflexión teórica frente a la traducción, el papel de los *tárgumes*, de Hermes y de los 72 sabios traductores van marcando un camino para las discusiones posteriores al respecto: de un lado, la traducción se constituye en una mediación que posibilita la comprensión de los textos y de otro lado, para la traducción se requiere del dominio de las lenguas (la de salida y la de llegada) y de la materia, en tanto son sabios los que traducen. Igualmente se va perfilando la discusión entre la literalidad y la libertad en la traducción.

Tal vez, es en Roma donde se hacen las primeras reflexiones acerca de la traducción, ya que se veía en esta actividad la posibilidad para integrar las naciones que conformaban el Imperio Romano. Probablemente, con Cicerón aparece el término traducción, quien en diferentes ocasiones se manifestó sobre el método y el valor de la traducción, básicamente desde el punto de vista literario y poético.

De acuerdo con Vega, en *“De optimo genere oratorum”*, una de las primeras preceptivas poéticas, el orador y senador romano Marco Tulio Cicerón (106-43 a.C.) dedica una pequeña alusión a la traducción sobre su propia experiencia como traductor de Demóstenes y Esquines, señalando lo siguiente:

“[...] Y por eso traduje los dos discursos más célebres de los dos oradores áticos más elocuentes, dos discursos que se oponían entre sí: uno de Esquines y otro de Demóstenes. Y no lo traduje como intérprete, sino como orador, con la misma presentación de las ideas y de las figuras, si bien adaptando las palabras a nuestras costumbres. En los cuales no me fue preciso traducir palabra por palabra, sino que conservé el género entero de las palabras y la fuerza de las mismas. No consideré oportuno el dárselas al lector en su número, sino en su peso. Este trabajo tiene por objeto que nuestras gentes comprendan [...]” (Cicerón, citado en Vega, 1994:77).

Se entiende entonces, que para la época el término traducción hacía alusión a la adaptación de las palabras de un texto a otro para lo cual habían dos caminos: uno que cuidaba de la literalidad al traducir palabra por palabra, tal como lo hacían los 72 sabios traductores en épocas anteriores y otro, que cuidaba del sentido, al adaptar las palabras para poner en presencia de la cultura receptora las ideas y figuras de los textos traducidos, con el fin de alcanzar la comprensión de dichos textos, tal como lo hacían los *tárgumes*, Hermes y Cicerón. Pero ¿cuál de estos métodos para traducir –el literal o el sensual- fue mayormente defendido y empleado en la historia?

A pesar de las contribuciones que se hicieron a la actividad traductora desde la antigüedad clásica, es con San Jerónimo (345-419) que se fundan los cimientos de la teoría de la traducción. En *“De optimo genere interpretandi”* o “De la mejor manera de traducir”, San Jerónimo expone a Pammaquio –uno de sus discípulos- el procedimiento y método seguidos por él en su traducción de la Biblia Vulgata (versión latina de la Biblia). En esta carta, San Jerónimo defiende la traducción sensual o según el sentido, diciendo: “[...] Porque yo no solamente confieso, sino

que proclamo en alta voz que, aparte las sagradas Escrituras, en que aún el orden de las palabras encierra misterio, en la traducción de los griegos no expreso palabra de palabra, sino sentido de sentido. [...] jamás tendí a trasladar las palabras, sino las sentencias [...]" (San Jerónimo, citado en Vega, 1994:82-86). De modo que la traducción sensual va cobrando fuerza como la manera de traducir. Pero además, con San Jerónimo, el término traducción se va orientando a ser una expresión del sentido de una sentencia conservando el estilo propio de la lengua a la que se traduce; así la tarea del traductor, no es seguir las palabras, sino el sentido.

Entonces, se devela que durante la antigüedad la práctica traductora buscó la comprensión de los textos a partir de la expresión de las ideas y figuras plasmadas en ellos, expresión que se hacía en las palabras propias de la cultura receptora, requiriéndose para tal actividad de expertos tanto en la materia como en traducción para poder trasladar adecuadamente el sentido de los textos, es decir, se requería del dominio de la lengua de salida y de la de llegada. Entonces ¿si la traducción es una expresión, la traducción deberá entenderse como un resultado o también guardará implícitamente el sentido de proceso?

Posteriormente, en la edad media, la Escuela de Traductores de Toledo (España) representa el hecho traductor más importante para este tiempo, ya que en ella, durante los siglos XII y XIII, se llevaron a cabo numerosas traducciones de obras filosóficas, teológicas y científicas (de temas como astrología, astronomía y medicina) a partir de originales árabes. Hasta este momento las traducciones estaban orientadas principalmente a los escritos sagrados y a la poesía, pero con la actividad traductora de la Escuela adquieren importancia otras áreas. Es de anotar, que en el trabajo llevado a cabo en la Escuela, los intérpretes tenían una amplia cultura y eran verdaderos especialistas en las materias de los tratados científicos que traducían. Así, discutían entre ellos sobre la propiedad de los términos y el significado del original (Torre, 1994:29). Esta preferencia, que ya venía años atrás con la Versión de los Setenta, refuerza el sentido de la traducción, en tanto, se requieren traductores que dominen los contenidos de los

textos para poder descifrarlos y comprender el sentido de las distintas materias que deben ser traducidas.

Por esta misma época, el médico, rabino, teólogo y traductor judío español Moisés Maimónides (1135-1204) expone en una carta que envía a Ben Tibbon que la traducción palabra por palabra impide la comprensión del texto. Decía Maimónides:

“[...] Aquel que pretenda traducir de una lengua a otra y se proponga traducir siempre una palabra dada únicamente por otra que le corresponda, guardando el orden de los textos y el de los términos, tendrá que esforzarse mucho para finalmente conseguir una traducción incierta y confusa. Este método no es correcto. El traductor debe, sobre todo, aclarar el desarrollo del pensamiento, después escribirlo, comentarlo y explicarlo de modo que el mismo pensamiento sea claro y comprensible en la otra lengua [...]” (Maimónides, citado en Vega, 1994:87).

Podría decirse que en la edad media y principalmente con el aporte de Maimónides el término traducción va tomando el sentido de ser un proceso. Hasta este momento, la traducción se entendió como un resultado, pero cuando Maimónides señala que el traductor debe aclarar el pensamiento, escribirlo, comentarlo y explicarlo, va abriendo un camino para considerar la traducción como una secuencia de acciones que buscan que las ideas o el pensamiento contenido en una lengua, sean claras y comprensibles en otra lengua. De modo que el término traducción entendido como una expresión guarda la idea del proceso que se lleva a cabo para expresar adecuadamente el sentido del texto original. Por esto, la traducción también se considera una mediación.

El sentido de proceso que va tomando el término traducción con el pensamiento de Maimónides, se refuerza con la contribución que hace el humanista, historiador y político italiano Leonardo Bruni (1370-1444), con quien se inicia la historia de los manuales de traducción, a partir del texto *“De interpretatione recta”* (1440), en

donde se documenta por primera vez la palabra *traduco* -tal vez, sean estos los inicios del concepto traducción.

En este texto, Bruni expone su punto de vista acerca de la traducción y señala ciertas condiciones para una correcta traducción: “la virtud de cualquier traducción consiste en que aquello que está escrito en una lengua sea traducido correctamente a otra. Sin embargo, nadie puede hacerlo correctamente si no tiene mucha y gran experiencia de entre ambas lenguas. Y aún no es suficiente. Pues hay muchos que son capaces de entender, pero no son capaces de expresarlo” (Bruni, citado en Vega, 1994:94-104). De este modo, el proceso de traducción implica la comprensión del sentido y del estilo del texto a traducir –la cual se gana con el dominio de las lenguas y de la materia-, pero además, conlleva una cierta capacidad para expresar adecuadamente dicho sentido en la otra lengua. En la traducción no basta con entender el sentido de lo que se traduce, es necesario también expresarlo adecuadamente en la lengua a la que se traduce, para posibilitar el entendimiento de otros.

Durante la edad media el término traducción porta entonces, el sentido de ser un proceso en el cual se aclaran y se comprenden las ideas o el pensamiento del autor, se escriben, se comentan, se explican y se expresan para trasladar este pensamiento original a otro texto, en un lenguaje entendible y comprensible. Se considera que el proceso puede llevarse a cabo bajo el concurso de varios traductores, los cuales son expertos en la materia, dominan ambas lenguas y tienen una cierta capacidad de discernimiento para hacer el traslado de sentido y de estilo del original a la lengua de llegada. Pero ¿de qué depende esa capacidad para expresar adecuadamente el sentido de los textos?

Aunque en la edad media hubo un avance frente a la actividad traductora –en la medida en que se tradujeron diversas obras y se elaboraron manuales para traducir-, en la modernidad la traducción como práctica adquirió gran relevancia debida, en parte, a las conquistas y a los adelantos en la ciencia y en la tecnología. Para Santoyo, la edad de oro de la traducción la constituye la época de las conquistas ya que los colonizadores estaban en contacto con un amplísimo

abanico de lenguas que hicieron florecer esta práctica como nunca antes ocurriera. Pero también, los desarrollos de la ciencia y la tecnología promovieron la práctica traductora. De acuerdo con Gómez de Enterría, “son las traducciones el cauce a través del cual se canalizan las nuevas ideas científicas que llegan desde Europa” (Gómez, 2003:37). Las áreas que se comenzaron a traducir fueron: botánica, física, medicina, historia natural, química, economía, derecho, política y filosofía. Para esta época, los traductores continuaron siendo especialistas en la materia quienes sentían un profundo respeto por la ciencia y por la difusión del saber (Gómez, 2003:44). Se trataba de verdaderos especialistas que traducían solo obras que eran propias de su ámbito de especialidad.

Dentro de los alemanes más reconocidos que contribuyeron durante la edad moderna a la consolidación de la teoría de la traducción está el teólogo Martín Lutero (1483-1546) en quien se observa un interés por el nacionalismo lingüístico, es decir, por traducir las obras latinas y griegas al alemán. Particularmente, se dedicó a la “alemanización” de la biblia.

En 1530, Lutero sale a la defensa de su traducción de la biblia y escribe una *“Circular sobre la traducción”* en donde sanciona la traducción del sentido, respetuosa con la propia lengua y su estilo. Afirma Lutero: “[...] Me he impuesto en el traducir dar un alemán limpio y puro. [...] ahora que está en buen alemán y está listo, cada cual puede leerlo y entenderlo [...]” (Lutero, citado en Vega, 1994:105-112). Posiblemente, el que la Biblia esté en “buen alemán”, en un “alemán limpio y puro” indica que es un texto que se expresa adecuadamente en la lengua de destino, siendo casi imperceptible que se trata de una traducción. Pero ¿cómo puede lograrse esto?

Si bien, Lutero se manifiesta a favor de la traducción de sentido, en la Circular también hace alusión a la traducción literal, indicando que el traductor debe saber cuándo seguir la traducción libre y cuando la literal: esto depende del dominio de la lengua de salida. Dice Lutero:

“Y con todo no me he apartado arbitrariamente de la letra, sino que con gran esmero yo y mis ayudantes hemos examinado dónde en un pasaje dependía de la letra, ateniéndonos a la palabra y no saliéndonos libremente de ella. [...] Para ello se necesita un corazón recto, piadoso, fiel, laborioso, temeroso, cristiano, experimentado y ejercitado. Por eso considero que ningún mal cristiano o espíritu sectario puede traducir fielmente” (Lutero, citado en Vega, 1994:136-141).

De esta forma, se reafirma que la traducción implica un conocimiento de la lengua de salida y de su contenido para comprender el sentido que hay que trasladar a la lengua a la que se traduce. Y además, que hay que conocer la lengua a la que se traduce para hacer el traslado de sentido adecuadamente. Pero no solo basta con el dominio de las lenguas y de la materia, es necesaria una cierta capacidad traductora, es decir, de una habilidad del traductor para saber o examinar cuándo seguir el sentido y cuándo seguir las palabras, habilidad otorgada por el dominio de las lenguas y de la materia. Así, la capacidad traductora es la que hace posible expresar adecuadamente el sentido de los textos traducidos, es la que facilita su entendimiento y comprensión.

Estas ideas con el tiempo se fueron consolidando. Es así como el humanista, filósofo y pedagogo español Juan Luis Vives (1492-1540) se presenta a favor de la traducción de sentido y de la necesidad del dominio de las lenguas y de la materia al momento de traducir. No obstante, en el texto *“Versiones e interpretaciones”* (1532), Vives aporta otros elementos importantes para la aproximación histórica del concepto traducción.

Con Vives se concibe la traducción como una versión de un texto original: “versión es la traducción de las palabras de una lengua en otra, conservando el sentido” (Vives, citado en Vega, 1994:115-118). De esta forma, se va pasando del término al concepto traducción, el cual toma el sentido de ser una versión, es decir, de ser un modo diferente para referirse a una misma idea. Un concepto muy cercano al de versión es el de verter, concepto que también es empleado por Vives, dando a

entender que en la traducción se vierte el sentido contenido en las palabras de una lengua a las palabras de otra lengua. La traducción correcta es pues, la que acerque más al original, tanto en el sentido como en las palabras. Afirma Vives: “con cuanta mayor exactitud hubieres conservado la gracia de la dicción y con cuanta mayor propiedad la hubieres interpretado, tanto mejor y más excelente será la versión que con mayor verdad sea expresión de su originalidad” (Vives, citado en Vega, 1994:115-118). ¿La traducción entonces, no es una copia del original? ¿Será más bien un acercamiento al original? ¿Será la traducción como un camino que conduce al original?

Poco a poco, el concepto traducción se va consolidando y va ampliando su campo semántico. Es así como Pierre Daniel Huet (1630-1721), dignatario de la iglesia francesa, en su texto *“De la mejor manera de traducir”* (1680) define la interpretación como la traducción de un texto a otra lengua. Sin embargo, de manera más general afirma que la interpretación es “todo discurso que hace más inteligible aquello que es difícil de entender, lo cual no sólo se aplica a la traducción de una lengua a otra, sino también a los comentarios, a las explicaciones de palabras, a los escolios, a los *metabolai*, paráfrasis, metáfrases, tanto en el mismo idioma como en idioma distinto, y demás cosas por este estilo. [...]” (Huet, citado en Vega, 1994:142-143). De lo cual se comprende que el concepto traducción además de ser un proceso, un resultado y una versión es también un discurso para aclarar e interpretar el sentido de algo que es difícil de entender y comprender. Pero además, con este aporte de Huet se introduce la posibilidad de la traducción al interior de la misma lengua (traducción intralingüística), porque tradicionalmente se había ubicado la traducción entre lenguas distintas, por lo general de una de prestigio a una vernácula. Incluso, este aporte pone en el tapete la posibilidad de considerar que todo proceso de entendimiento y comprensión conlleva una traducción, por lo que la traducción no es un proceso exclusivo de los traductores que dominan las lenguas y la materia, sino que quien desee entender y comprender el sentido de un texto debe a su vez, traducirlo. De manera que el concepto traducción guarda en sentido general de ser

una mediación para posibilitar el entendimiento y la comprensión del sentido de los textos.

Se podría decir entonces, que durante la modernidad se dio un avance sustancial frente a la conceptualización de la traducción. Para esta época el concepto traducción se entiende como un discurso –como el curso que lleva un concepto a otro y como el conjunto de conceptos concatenados que dicen algo acerca de algo-, que como versión, vierte el contenido de las palabras de un lenguaje, es decir su sentido, en las palabras de otro lenguaje. Pero también como versión, es un espejo que refleja o expresa el pensamiento y el estilo del autor para hacerlo inteligible en un mismo idioma o en otro distinto. Un aspecto que es reiterativo en la modernidad, es que la traducción debe hacerse según las propiedades de la lengua a la que se traduce, cosa que ya se había anunciado desde la antigüedad.

Posteriormente a principios de la edad contemporánea, en 1732, el editor y comentarista alemán G. Venzky (1704-1756) publica su texto *“Imagen del hábil traductor”* en donde pone de manifiesto la diferencia entre la traducción y el original. Al respecto señala lo siguiente:

“La traducción se distingue tanto del original como de la explicación o la descripción. Original o modelo es el escrito que inicialmente redacta un autor acerca de una cosa en un idioma cualquiera. Una traducción adecuada, por el contrario, reproduce como réplica aquello que en otro idioma se ha escrito en el modelo siguiendo las huellas del original, si no palabra por palabra, sí frase por frase. Una perífrasis explica el texto original con varias palabras y las necesarias anotaciones. Una explicación hace las palabras y los contenidos más claros, muestra el contexto y porta razones que instruyen, explican, demuestran o convencen. Por eso, autor, traductor, intérprete o parafrasta y exegeta son cosas distintas. Sin embargo, una traducción lograda puede ocupar el lugar de todos ellos. [...]” (Venzky, citado en Vega, 1994:166-167).

Se entiende pues que la traducción es una réplica, en tanto reproduce el sentido de lo que se ha escrito en otro idioma. Esta réplica se produce en la medida en que el traductor sigue las huellas del original (sigue el camino, sigue el método) para volver hacer presente lo que antes se dijo en el original. De ahí que la traducción acerque al autor, se constituya en un camino hacia él, tal como se infería con el aporte de Vives. Pero aunque la traducción se trata de una réplica, de ningún modo se trata de una copia. Al respecto, el obispo y poeta polaco I. Kranicki (1735-1801), en el texto *“De la traducción de los libros”*, establece una diferencia entre copia y traducción: “[...] una cosa es copiar, y otra traducir, y en la traducción misma hay una gran diferencia entre la mera selección de palabras y lo que ellas manifiestan [...]” (Kranicki, citado en Vega, 1994:188-191). De este modo, traducir no es copiar, porque la copia es mera selección de palabras, mientras que la traducción consiste en trasladar el significado de ellas a un lenguaje nuevo. Podría decirse entonces, que el concepto traducción se orienta a ser un traslado del sentido de las palabras a un lenguaje para reproducir, como una réplica, lo que se ha dicho inicialmente en un lenguaje diferente. Dado que en la traducción se siguen las huellas del original, cabe preguntarse: ¿será que este traslado de sentidos posibilita el acercamiento al original? ¿Será por esto que la traducción posibilita el entendimiento y la comprensión?

Al respecto afirma el filósofo e historiador español Antonio de Capmany (1742-1813) que “las obras traducidas no deben destinarse tanto para enseñarnos a hablar, cuanto para mostrarnos cómo hablan los demás. [...]” (Capmany, citado en Vega, 1994:196-198). Entonces, en la medida en que la traducción adapta las palabras de la lengua de destino a la lengua de salida y sigue las huellas del original, en esa medida los nativos de la lengua conocen la manera de hablar y de pensar de los extranjeros y se pueden formar en esa lengua “ajena”. De modo que el concepto traducción guarda en sus entrañas el sentido de ser un camino que conduce al autor –en tanto sigue las huellas que como señales portan sentidos– para conocer la forma de hablar y de pensar de los demás. ¿Será entonces que la intención de la traducción es acercar el lector al autor por medio de la lengua a la que se traduce? Todo parece indicar.

Durante el siglo XIX, los filósofos alemanes Friedrich Schleiermacher (1768-1834) y Arthur Schopenhauer (1788-1860) hicieron unos aportes considerables a la conceptualización de la traducción. Estos aportes fueron consolidando ideas que venían unos años atrás con el pensamiento alemán del político y polígrafo Alexander von Humboldt (1767-1835) y del poeta y científico Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Los aportes de estos pensadores alemanes van trazando una línea diferente, tal vez iniciada con Huet, en donde el concepto traducción ya no se ubica exclusivamente en la persona que domina unos lenguajes y una materia para develar el sentido de los textos y expresarlo a otros, sino que el concepto traducción trasciende también al lector, quien se acerca a esos textos traducidos para realizar a su vez, su propia traducción con el fin de entender y comprender dichos textos.

En 1793, Humboldt en el texto *“Acerca del estudio de la antigüedad y de la griega en particular”*, expone el provecho que puede tener una traducción. Al respecto señala:

“[...] Con referencia al autor que se traduce [las traducciones] pueden tener una triple utilidad: 1), darle a conocer a aquellos que no están en situación de leerlo en el original; 2), servir a la comprensión del original por parte de aquellos que pueden leerlo; 3), hacérselo conocer mejor a los que son capaces de leer el original, introduciéndolos en su estilo y en su espíritu. [...] la tercera, [...] sería la más importante, dado que invita a la lectura del original e induce en el lector una manera superior, ya que, sin limitarse a ser comprensible pasajes concretos, pone de acuerdo su espíritu con el espíritu del autor, que aparece más claro cuando se le mira en el medio doble de dos diferentes idiomas [...]” (Humboldt, citado en Vega, 1994:239-243).

Para Humboldt, la primera utilidad es la más pequeña e insignificante (y quizás es el sentido tradicional del concepto traducción), la segunda concibe la traducción como un medio auxiliar menor que ayuda a la comprensión. Pero la tercera, es la que permite un acercamiento entre el autor y el lector para llegar a un acuerdo y

de este modo posibilitar la comprensión. De ahí, que la traducción se vaya constituyendo en un camino que posibilita llegar al autor para conocerlo, pero además, para llegar a un acuerdo con él respecto al sentido del texto. Pero ¿en qué consistirá ese acuerdo? Y ¿qué pasará cuando se llega al acuerdo? Humboldt aseguraba: “[...] la máxima utilidad de una traducción es la de aquella que se destruye a sí misma” (Humboldt, citado en Vega, 1994:239-243). Es decir, en tanto se recorre el camino y se llega a un acuerdo con el autor, la traducción pierde su utilidad porque su fin se ha alcanzado: llegar al entendimiento y a la comprensión del texto. De ahí que la traducción lleve a que el lector sea capaz de leer el original, ya que entiende y comprende la forma de hablar y de pensar del autor.

Por esta misma época, Goethe introduce un nuevo sentido al concepto traducción: el sentido de lo extraño. En 1795, Goethe afirma que “una traducción que intenta identificarse con el original se aproxima a la versión interlineal y facilita enormemente la intelección del original, con lo que se nos introduce en el texto o, incluso se nos arroja a él, y con ello se cierra el círculo en el que se mueve el acercamiento de lo extraño y lo propio, de lo conocido y lo desconocido” (Goethe, citado en Vega, 1994:246-249). Así, la traducción en tanto posibilita el acercamiento entre el autor y el lector, posibilita el acercamiento entre lo extraño y lo propio y este acercamiento es el que conduce al acuerdo, es decir al entendimiento y comprensión del texto. Entonces ¿será la traducción como una especie de comunicación, como un puente que comunica el autor y el lector para llegar a un acuerdo?

En 1813, Schleiermacher publica el texto *“Sobre los diferentes métodos de traducir”*, en donde presenta una reflexión sobre la práctica de la traducción. Aunque con este filósofo alemán se reconoce que la práctica traductora no es exclusiva de diferentes lenguas (traducción interlingüística) sino que incluso, al interior de una lengua se requiere de ella (traducción intralingüística) –idea que ya venía desde 1680 con Huet-, su interés fue reflexionar alrededor de la labor del traductor. Tal vez, por esta razón, este texto se considera uno de los aportes contemporáneos más importantes a la conceptualización de la traducción.

Para Schleiermacher, el traductor debe comunicar la comprensión que ha tenido de los textos a quienes hablan su misma lengua y desconocen la del autor original. Así, la finalidad de la traducción no es que otros comprendan lo que está escrito en una lengua diferente, sino comunicar lo que está escrito en esa lengua. Pero la inquietud principal de Schleiermacher, respecto a la traducción es de tipo metodológico: “[...] ¿qué caminos puede emprender el verdadero traductor, que quiere aproximar de verdad a estas dos personas tan separadas, su escritor original y su propio lector, y facilitar a este último, sin obligarle a salir del círculo de su lengua materna, el más exacto y completo entendimiento y goce del primero? [...]” (Schleiermacher, 2000:47). A esta pregunta responde:

“[...] A mi juicio, sólo hay dos [camino]s. O bien el traductor deja al escritor lo más tranquilo posible y hace que el lector vaya a su encuentro, o bien deja lo más tranquilo posible al lector y hace que vaya a su encuentro el escritor. [...] en el primer caso, el traductor se esfuerza por sustituir con su trabajo el conocimiento de la lengua original, del que el lector carece. La misma imagen, la misma impresión que él, con su conocimiento de la lengua original, ha logrado de la obra, trata de comunicarla a los lectores, moviéndolos, por consiguiente, hacia el lugar que él ocupa y que propiamente les es extraño. Pero si la traducción quiere hacer, por ejemplo, que un autor latino hable como, de haber sido alemán, habría hablado y escrito para alemanes, entonces no sólo mueve al autor precisamente hasta el lugar del traductor, [...]; más bien lo mete directamente en el mundo de los lectores alemanes y lo hace semejante a ellos; y éste es precisamente el otro caso” (Schleiermacher, 2000:47-49).

Aunque estos métodos son una cuestión de elección por parte del traductor, Schleiermacher afirma que la primera es en su género la traducción perfecta. De modo que el concepto traducción se va concretando en ser la comunicación, en tanto una expresión, del sentido del texto original, comunicación que se constituye en el camino que acerca el autor y el lector con el fin de que ellos lleguen a

acuerdos que posibiliten el entendimiento y la comprensión del texto. De ahí, que cuando el traductor comunica a otros la comprensión que él ha tenido del texto que traduce, automáticamente no se produce el entendimiento y la comprensión del texto, solo se alcanza por medio de los acuerdos a que llegan el lector con el autor sobre el sentido del mismo. ¿Será esta otra razón para considerar la traducción una mediación para comprender? Por supuesto.

Complementariamente, con Humboldt y Goethe se veía que el acuerdo en la traducción se alcanza cuando se acerca lo extraño y lo propio y cuando se es capaz de leer el original sin necesidad de la traducción. Al respecto, Schopenhauer en su *“Parerga y Paralipómena”* (1851) –escritos secundarios y cosas pendientes sobre diversos temas- señala lo siguiente:

“[...] sólo cuando se conciben todos los conceptos que el idioma en cuestión designa mediante palabras individuales y en cada palabra del mismo se piensa inmediatamente el concepto exacto que le corresponde, sin traducir la palabra a cualquiera de las del idioma materno, haciendo lo mismo con todas las frases; sólo entonces se posee el espíritu del idioma que se ha de aprender y con ello se ha dado un gran paso en el conocimiento de la nación correspondiente; pues, lo que es el estilo para el espíritu del individuo eso es el idioma para el espíritu de la nación. Sin embargo, sólo se posee íntegramente un idioma cuando no sólo se es capaz de traducir libros, sino también a sí mismo, de tal manera que sin sufrir pérdida de su individualidad, se puede comunicar en él inmediatamente y de esta manera se puede hablar tanto a los extranjeros como a los nacionales” (Schopenhauer, citado en Vega, 1994:257-260).

Así las cosas, cuando se afirma que la traducción posibilita la formación en una lengua, quiere decir, que por medio de la traducción se adquieren los conceptos, la estructura de pensamiento y las palabras del autor original y de la comunidad en la que él está inserto, posibilitándose de este modo la comunicación, en razón a que el lector va dominando el lenguaje del autor. ¿Es este el acuerdo? Sí, es este

el acuerdo que se logra cuando se conjuga lo extraño y lo propio. Pero igualmente el aporte de Schopenhauer trae de nuevo a la mente aquel requisito tan reiterativo en los siglos pasados donde el dominio de la lengua de salida y de la materia es indispensable para la actividad traductora. Porque expresa el filósofo alemán que cuando se posee una lengua se es capaz de comunicarse con los que poseen la misma lengua y además, se es capaz de traducir esta lengua para hablar con aquellos que no la poseen.

De modo pues, que el concepto traducción guarda el sentido de ser la comunicación a otros de la comprensión que se ha tenido de un texto. Como comunicación, es un camino que sigue las huellas del original para aproximar a dos personas que están separadas (el autor y el lector) por la diferencia o extrañeza de sus lenguajes. La comunicación se alcanza en la medida en que se conduce al lector hacia el autor, posibilitando el acercamiento a su modo de hablar y de pensar para llegar a un acuerdo, es decir, para conjugar lo extraño y lo propio en la comprensión del texto. Por esto la traducción expresa un proceso dialéctico donde se oponen autor y lector y a la vez, se hace justicia de ambos, para llegar a acuerdos, es decir, para llegar al entendimiento, a la comprensión de los textos. Pero además, el concepto guarda el sentido de la autodestrucción, porque en la medida en que se llegan a acuerdos entre el autor y el lector, la traducción pierde utilidad ya que se comparten los lenguajes sin necesidad de su mediación. Pero, si la traducción es la comunicación de la comprensión de un texto a otros que no dominan el lenguaje del autor, ¿esta comunicación debe hacerse de otra forma para que se facilite el entendimiento y la comprensión del texto? ¿Es esta otra forma, una forma nueva?

Para el siglo XX, el filósofo y ensayista español José Ortega y Gasset (1883-1955) retoma nuevamente las palabras de Schleiermacher, para señalar que la traducción es un camino hacia los textos originales. En el ensayo *“Miseria y esplendor de la traducción”* (1937) plantea que:

“La traducción no es un doble del texto original; no es, no debe querer ser la obra misma con léxico distinto. [...] la traducción ni siquiera

pertenece al mismo género literario que lo traducido. Convendría recalcar esto y afirmar que la traducción no es la obra, sino un camino hacia la obra. Si ésta es una obra poética, la traducción no lo es, sino más bien un aparato, un artificio técnico que nos acerca a aquélla sin pretender jamás repetirla o sustituirla” (Ortega y Gasset, 1980:34).

La traducción no pretende entonces, ser una copia ni una versión para sustituir la obra original (cosa que se había dicho tiempos atrás), sino que se perfila como un camino hacia la obra: es un camino que se “crea”, en tanto es un artificio, siguiendo las huellas dejadas en el original. Por esto, en el concepto traducción se instala el sentido de la síntesis, el sentido de la creación. Esta síntesis, en tanto un camino debe conducir al autor, para que el lector se mueva dentro de los hábitos lingüísticos de éste. Al respecto asegura el filósofo: “[...] lo decisivo es que, al traducir, procuremos salir de nuestra lengua a las ajenas y no al revés, que es lo que suele hacerse” (Ortega y Gasset, 1980:37). De esta forma cuando el lector se mueve en los hábitos lingüísticos del autor, es posible llegar al acuerdo con el texto y llegar a la comprensión del mismo.

En consonancia con la tendencia del momento, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1900-2002) también refuerza la condición artística de la traducción. En su texto *“Verdad y método”* (1960) afirma que: “El traductor tiene que trasladar [...] el sentido que se trata de comprender al contexto en el que vive el otro interlocutor. Pero esto no quiere decir en modo alguno que le esté permitido falsear el sentido al que se refería el otro. Precisamente lo que tiene que mantenerse es el sentido, pero como tiene que comprenderse en un mundo lingüístico nuevo, tiene que hacerse valer en él de una forma nueva. [...]” (Gadamer, 2005: 462). De modo que el concepto traducción guarda el sentido de ser una proyección artística en tanto lanza un sentido en una creación nueva que hace el traductor, como una nueva forma que porta el sentido del texto original para que sea entendido y comprendido por el lector, toda vez, que se llegan a acuerdos. Si bien, ya se ha dicho que el acuerdo es el acercamiento de lo extraño

y lo ajeno, cabe preguntarse también ¿en qué contexto será posible llegar al acuerdo, llegar a ese acercamiento entre el autor y el lector?

Al respecto Gadamer afirma que es en la conversación o el diálogo en donde se llegan a acuerdos: “[...] El ponerse de acuerdo en una conversación implica que los interlocutores estén dispuestos a ello y que van a intentar hacer valer en sí mismos lo extraño y lo adverso. Cuando esto ocurre recíprocamente y cada interlocutor sopesa los contraargumentos al mismo tiempo que mantiene sus propias razones puede llegarse poco a poco a una trasfencia recíproca, imperceptible y no arbitraria, de los puntos de vista (lo que llamamos intercambio de pareceres) hacia una lengua común y una sentencia compartida” (Gadamer, 2005:465). Se comprende pues que es en la conversación en donde se hace posible la aproximación de lo extraño y lo propio, en tanto sucede una transferencia de puntos de vista que conducen al establecimiento de un lenguaje común, que como señalaba Schopenhauer, llevan a la adquisición de conceptos y estructuras de pensamiento propias del autor que permiten entrar en comunicación con él, es decir que posibilitan el entendimiento y la comprensión del texto como “una sentencia compartida”. De suerte que el concepto traducción guarda el sentido de ser el camino o el puente –que comunica el autor y el lector-, por medio del cual se lleva, se traslada o se cede el sentido del texto para que en el marco de la conversación, se establezca un lenguaje común que haga posible apropiarse del sentido del texto. Es lo que Gadamer denomina “[...] *fusión* de horizontes. Los horizontes separados [del texto y del lector] como puntos de vista diferentes se funden en uno. Por eso la comprensión de un texto tiende a integrar al lector en lo que dice el texto [...]” (Gadamer, 2005: 338). Y también por esto, la traducción resuelve un problema de entendimiento y comprensión.

Esta aproximación que se ha hecho a lo largo de la historia del concepto traducción, permiten develar sentidos comunes que desde diversas áreas, principalmente la filosofía y la lingüística, se han ido incorporando al concepto en la búsqueda de un mayor entendimiento y comprensión del mismo.

La pregunta ¿qué es traducción? –pregunta que orientó la mirada en esta aproximación histórica-, puede responderse entonces, de acuerdo con la comprensión que se ha alcanzado del siguiente modo: la traducción es una síntesis y un proceso que media el entendimiento y comprensión del sentido de los textos extraños.

Como síntesis, la traducción es una creación para expresar y comunicar la comprensión del sentido que se tiene de un texto extraño, creación que se expresa en una forma y en un lenguaje nuevo con el fin de hacer más inteligible dicho texto. De ahí, que la traducción es también un discurso para aclarar e interpretar el sentido de un texto que es difícil de entender.

Como proceso, la traducción es un camino artificioso, que sigue las huellas y la lógica del texto original, para crear vínculos o puentes, como proyecciones de sentido, que permiten comunicar el texto y el lector, para hacer posible la transmisión de sentidos que lleven al establecimiento de acuerdos entre el sentido del texto y el lector en el marco de la conversación; acuerdos que se dirigen hacia el establecimiento de un lenguaje común, en tanto se comparte un horizonte que hace posible el entendimiento y la comprensión del texto.

Pero también el concepto guarda el sentido de ser un proceso transitorio y provisional, es decir, que la traducción tiende a la destrucción de sí misma, en la medida en que el lector va entrando en comunicación con el autor. En otras palabras, en tanto el lector va llegando a acuerdos con el autor (se van fusionando los horizontes), se va perdiendo el elemento de extrañeza del texto, siendo innecesaria, finalmente, la traducción ya que se hace propio lo ajeno.

En síntesis, el concepto traducción guarda en sus entrañas relaciones dialécticas entre el texto y el lector, entre lo extraño y lo propio, entre el proceso y la síntesis, relaciones dialécticas que median el entendimiento y la comprensión de los textos ajenos.

2.3 DE UN MODO DE RELACIONAR DOS ELEMENTOS CONTRARIOS A LA MEDIACIÓN O ACERCA DE LA APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO MEDIACIÓN

Resumen: Desde la antigüedad habita la idea de mediación, como un modo de relacionar elementos contrarios, pero es hasta principios del siglo XIX cuando (probablemente) aparece el concepto mediación con el pensamiento de Hegel. Posteriormente, aportes desde áreas como la psicología, la comunicación social, el derecho y la educación han contribuido a su conceptualización, para entenderlo y comprenderlo como un proceso dialéctico que busca instaurar, con la ayuda de un medio (un tercero) y en el marco de una cultura, una lógica común que posibilite la comunicación entre dos partes que tienen lógicas y formas diferentes de comunicarse.

Etimológicamente las palabras mediación y mediador se derivan de *mediar*, la cual viene del latín *mediare*, de *medius*: medio (siglo XV) que significa “interceder”, “terciar”. Interceder viene del latín *intercere*: colocarse en medio, intervenir (siglo XV) y significa “intervenir a favor de una persona”. Así, desde la etimología de la palabra, la mediación guarda el sentido de ser una acción, en tanto es una intervención de un medio, que busca interponerse entre dos que riñen para componer alguna disputa o discordia. En las entrañas de la palabra habita pues el conflicto y la composición, en tanto acuerdo.

Si se parte que el conflicto es connatural al ser humano, se puede decir que la práctica de la mediación es tan antigua como el hombre. Sin embargo, la teorización de este concepto solo se vislumbra en tiempos contemporáneos. No obstante, desde la antigüedad en algunos filósofos como Platón (427-347 a.C.) y Aristóteles (384-322 a.C.) y en San Agustín de Hipona (354-430) se percibe la idea de mediación como un modo de relacionar dos elementos distintos. Por

ejemplo, en el diálogo de Platón “*Timeo o de la Naturaleza*” (360 a.C. aproximadamente) la idea de mediación está en la actividad del demiurgo:

“De la esencia indivisible y siempre la misma, y de la esencia divisible y corporal formó [Dios] combinándolas una tercera especie de esencia intermedia, que participa a la vez de la naturaleza de lo mismo y de la de lo otro, y así se encuentra situada a igual distancia de la esencia indivisible y de la esencia corporal divisible. Tomando después estos tres principios hizo con ellos una sola especie, uniendo a viva fuerza la naturaleza rebelde de lo otro con la de lo mismo. Mezclando a continuación lo indivisible y lo divisible con la esencia compuso con las tres cosas un solo todo, que dividió finalmente en tantas partes como le convenía, cada una de las partes contenía a la vez parte de lo mismo, de lo otro y de la esencia [...]” (Platón, 1984:§27-33).

De esta forma la idea de mediación se instaura en la “tercera especie de esencia intermedia” que a la vez porta algo de lo uno y de lo otro y que además se ubica a igual distancia de lo uno y de lo otro, para componer un “solo todo” con las esencias contrarias -de ahí la naturaleza dialéctica de la mediación-. La mediación porta así el sentido de ser una actividad de un medio que lleva partes en conflicto, para conducir a una disposición nueva de estas partes respecto a un todo, también creado por la acción mediadora.

Por su parte, aproximadamente en el año 335 a.C., Aristóteles desarrolla por primera vez, en el “*Órganon*”, la estructura formal de la lógica. Específicamente en el libro “*Analítica primera*” trata la doctrina del silogismo, como una forma de razonamiento deductivo. El llamado “término medio” en el silogismo ejerce una función mediadora en el razonamiento, por cuanto hace posible la conclusión a partir de la premisa. Para Aristóteles:

“un silogismo es un conjunto de palabras o locuciones en el que, al hacerse determinadas asunciones, se sigue necesariamente, del hecho de haberse verificado de tal manera determinada todas las asunciones,

una cosa distinta de la que se había tomado. Por la expresión “del hecho de haberse verificado de tal manera determinada las asunciones” quiero decir que es por causa de ello que se sigue la conclusión, y con esto significo que no hay necesidad de ningún otro término para hacer que la conclusión sea necesaria” (Aristóteles, 1975:98).

Y más adelante agrega:

“cuando tres términos están de tal manera relacionados que el último está completamente incluido o contenido en el término medio, y el término medio está incluido o excluido totalmente del primero, de manera necesaria debemos admitir un perfecto silogismo entre los extremos. Significo por término medio aquel que es contenido en otro y contiene a otro en sí mismo y que, además, es medio por su posición; y significo por extremos aquel que está contenido en otro y aquel en que otro está contenido [...]” (Aristóteles, 1975:101).

Mientras con Platón la idea de mediación se ubica en la esencia intermedia necesaria para componer un solo todo, con Aristóteles, esta idea se sitúa en el “término medio” como aquel que relaciona dos extremos o premisas para llegar a “una cosa distinta” o conclusión. El término medio está contenido en otro (en la premisa) y a la vez contiene a otro en sí mismo (la conclusión), lo cual le da la naturaleza relacional a la mediación. Por lo tanto, en la idea de mediación subyace el sentido de la relación -o de enlace- de contrarios para conducir al establecimiento de una cosa diferente de la que se ha partido.

Posteriormente, en la antigüedad tardía, una idea semejante se observa en San Agustín de Hipona, padre de la iglesia latina, quien en su texto “*Confesiones*” (escrito entre los años 397-400) se refiere al “*Carácter del verdadero mediador entre Dios y los hombres*” (libro II, capítulo XLII). Al respecto señala: “Pero era menester que el mediador entre Dios y los hombres tuviese algo en que fuese semejante a Dios, y algo también en que fuese semejante a los hombres; porque

si en todo fuera semejante a los hombres, estaría muy apartado de Dios; y si en todo fuera semejante a Dios, estaría muy alejado de los hombres, y así no podría ser medianero” (San Agustín, 1824:219). De este modo, la idea de mediación se ubica entre dos contrarios (Dios y el hombre), los cuales a su vez son contenidos en ella. Pero al igual que la idea de mediación que venía desde la antigüedad clásica, en tanto la mediación dispone una cosa nueva, con San Agustín, la acción del mediador busca componer la relación entre Dios y los hombres, en tanto intercede a favor de los más desfavorecidos para alcanzar la vida y la paz eterna. De acuerdo con San Agustín:

“[...] Este mediador entre Dios y los hombres es el hombre Jesucristo, que se manifestó mediando entre los pecadores y mortales, y entre el que esencialmente es justo e inmortal: conviniendo en lo mortal con los hombres, y en la justicia y santidad con Dios, para que supuesto que la vida y la paz eterna es la paga y estipendio de la santidad y justicia, lograrse con la justicia y la santidad en que convenía con Dios que cesase la sentencia de muerte fulminada contra los pecadores e impíos, a quienes justificó, y cuya muerte quiso padecer como ellos. [...] Este pues, en cuanto es hombre, en tanto es medianero, porque en cuanto es Verbo divino no media entre Dios y el hombre, sino que es igual a Dios, y tal Dios, que con el Padre y el Espíritu Santo es un mismo Dios” (San Agustín, 1824:220-221).

Se percibe entonces, que en la antigüedad la idea de mediación se estableció como un modo de relacionar contrarios: con Platón, la esencia intermedia relaciona la esencia indivisible y la esencia divisible; con Aristóteles, el término medio relaciona la premisa y la conclusión; y con San Agustín, Jesucristo relaciona a Dios y a los hombres. Así, en la idea de mediación de esta época se aloja el sentido de ser una acción que sirve de intermedio entre dos términos o dos seres considerados como dados independientemente de esa acción.

Pero también, la idea de mediación que habita en la antigüedad es la de ser una acción que sirve de intermedio entre un término o un ser del cual se parte, y un

término o un ser al cual se llega, siendo esa acción productora del segundo, o por lo menos condición de su producción, como se interpreta en el “todo” de Platón, en la “conclusión” de Aristóteles y en “la paz y vida eterna” de San Agustín. Pero ¿cuándo esta idea de mediación que aloja los sentidos de la dialéctica y de la composición pasa a ser un concepto?

Posiblemente, estas ideas en torno a la mediación permanecieron durante la edad media y la modernidad, hasta cuando el filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), a principios del siglo XIX presenta el texto *“Enciclopedia de las ciencias filosóficas”* (1817) en el cual expone que el conocimiento de la verdad es un conocimiento inmediato, absolutamente inicial y al mismo tiempo un conocimiento mediato (Hegel, 1968:64). Se presume entonces, que es con Hegel que se pasa de la idea al concepto mediación, particularmente desde una perspectiva dialéctica.

Para Hegel “el saber inmediato debe ser tomado [...] como un hecho. Con ello pasamos al terreno de la experiencia [...]” (Hegel, 1973:§66). Y entiende la mediación como “un comienzo y un progreso hacia un segundo término, de modo que esto, lo segundo, sólo es en tanto se ha llegado a él a partir de otro que le es opuesto [...]” (Hegel, 2006:42). De modo que con la mediación se llega a algo nuevo a partir de un contrario. La relación entre lo inmediato y lo mediato, es ejemplificado por Hegel de la siguiente manera:

“[...] El matemático, como todo el que está experto en una determinada ciencia, tiene inmediatamente presentes soluciones, a las cuales ha sido conducido por un análisis muy complicado; todo hombre culto tiene inmediatamente presentes en su saber una cantidad de puntos de vista y de principios generales que no se han formado sino por una multiplicada reflexión y por una larga experiencia de la vida. La facilidad a que se llega en una rama del saber, en un arte, en una capacidad técnica, consiste precisamente en tener, cuando se presente la ocasión, inmediatamente y en la propia conciencia [...], aquellos conocimientos y modos de acción. En todos estos casos la

inmediatividad del saber, no sólo no excluye su mediación, sino que la una y la otra están de tal modo unidas, que el saber inmediato es producto y resultado de aquel otro saber mediato” (Hegel, 1973:§66).

Por eso para Hegel la mediación es comienzo y progreso, ya que todo saber inmediato fue primero un saber mediato, es decir, fue un saber reflexionado desde el cual se conduce a su inmediatez. De acuerdo con Ferrater,

“Hegel concibe el conocimiento mediato en relación con su idea de la reflexión. Lo mismo que la luz es reflejada por un espejo y vuelve a su fuente, el pensamiento es también reflejado al rebotar sobre la realidad o las cosas en su “inmediatez”. Se convierte entonces el saber mediato o “reflexivo”. En este sentido el saber mediato es superior al inmediato. Pero en otro sentido el saber inmediato es superior al mediato, si bien entonces la inmediatez de que se trata no es ya la de las cosas que están simplemente “ahí”, sino la de las cosas en su conexión racional con el Todo” (Ferrater, 1994: 2348).

Se entiende entonces la mediación, ya no sólo como la relación de dos términos opuestos que están dados independientemente, sino como el elemento mismo, la acción del medio, desde la cual se deriva el segundo término (lo mediato). ¿Será entonces, que el sentido de la composición o del acuerdo que habita en las entrañas del concepto, hace referencia a lo mediato? ¿Será la creación de la cosa nueva algo mediato, algo reflexionado? Para Hegel, el primer término está dado (lo inmediato), pero el segundo término deriva de éste y de su mediación: “[...] Si yo estoy en Berlín, esta presencia mía inmediata fue mediada por el viaje que hice para llegar a Berlín [...]” (Hegel, 1973:§66). Mediato significa pues, que está en relación con otro término (y especialmente que deriva de otro término) por intermedio de un tercero (la mediación); significa condicionado, dependiente de otra cosa.

Este pensamiento de principios del siglo XIX llega al psicólogo bielorruso Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) un siglo más tarde, cuando en la década de

1920, por influencia de Carlos Marx, trata de relacionar el materialismo dialéctico con cuestiones psicológicas. Así, se va introduciendo el concepto mediación en el campo de la psicología, con grandes repercusiones en el ámbito de la educación.

Aunque en Vygostky no se percibe claramente la definición del concepto mediación, el concepto es empleado repetidamente en el texto *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”* (publicado alrededor de 1924). Para Vygostky la mediación está ligada al empleo de signos (como el lenguaje, la escritura, los números) para realizar operaciones psicológicas superiores. Al respecto señala lo siguiente:

“Toda forma elemental de conducta presupone una reacción *directa* a la tarea impuesta al organismo (que puede expresarse mediante la fórmula simple de $S \rightarrow R$). Sin embargo, la estructura de las operaciones con signos requiere un vínculo intermedio entre el estímulo y la respuesta. Este vínculo intermedio es un estímulo (signo) de segundo orden introducido en la operación, donde cumple una función especial; crea una nueva relación entre S y R. [...]. Este signo posee al mismo tiempo la importante característica de invertir la acción (es decir, opera en el individuo, no en el entorno). Por consiguiente, el proceso simple de estímulo-respuesta queda sustituido por un acto complejo y mediato [...].” (Vygotsky, 1979:69).

De este modo, los signos, en tanto mediaciones, conducen a una transformación de la conducta del ser humano, al crear una nueva relación entre el estímulo y la respuesta, es decir, “se convierten en las causas inmediatas de la conducta” (Vygotsky, 1979:69). Así, el sentido de la mediación que aparece en Vygotsky, se encuentra en la línea del aporte que hace Hegel, en cuanto la mediación de los signos conduce hacia otra cosa distinta y reflexionada (en este caso, una respuesta o una conducta) a partir de un primer término: un estímulo. Se puede entrever entonces que un sentido de la mediación es la transformación, no solo del entorno, sino del individuo mismo que transforma su conducta. Dado que los aportes de Vygotsky tienen influencia en el campo de la educación, cabe

preguntarse: ¿será el aprendizaje la transformación de la conducta del individuo?
¿Será que el estímulo proviene de lo que se enseña?

Cincuenta años más tarde, el rumano Reuven Feuerstein (1921-), Doctor en Psicología del Desarrollo, también hizo sus aportes a la construcción de la historia del concepto desde sus campos de estudio: la psicología del desarrollo, la clínica y la cognoscitiva desde una perspectiva transcultural. Aunque sus trabajos datan desde principios de la segunda mitad del siglo XX, en la década del 70, manifiesta un marcado interés por las teorías de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural (MCE) y la Experiencia de Aprendizaje Mediada (EAM) cuyas prácticas lo llevan a desarrollar el “Dispositivo de Evaluación de la Propensión de Aprendizaje” (Learning Propensity Assessment Device –LPAD–), el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (EIF) y la creación de ambientes modificantes. El desarrollo de las teorías de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural y de la Experiencia de Aprendizaje Mediada, surgen como respuesta a un interés de ver cómo las personas de bajo rendimiento llegan a ser capaces de modificarse mediante procesos cognitivos.

A pesar de que, en Feuerstein, tampoco se encuentra una definición del concepto mediación, la conceptualización que hace alrededor de la Experiencia de Aprendizaje Mediada deja ver algunos sentidos que tiene el concepto desde este autor. Al respecto señala: “la EAM se define como la calidad de la interacción del ser humano con su ambiente. La EAM es mucho más que un simple modelo pedagógico; conlleva la explicación de los procesos cognoscitivos como subproducto de la transmisión cultural” (Feuerstein, en entrevista con Noguez, 2002:5). Subsiguientemente, señala dos modalidades en las que el hombre interacciona con el ambiente: una, la exposición directa a los estímulos y otra, la Experiencia de Aprendizaje Mediada:

“La EAM, en la cual la interacción del humano con su ambiente es mediada por otra persona que actúa intencionalmente. Esto transforma los tres componentes de E-O-R [estímulo-organismo-respuesta] de manera significativa en una combinación compatible, donde H es el

humano mediador, O es el organismo o sujeto del aprendizaje, R es la respuesta y E representa los estímulos; H se interpone entre E y O, así como entre O y R” (Feuerstein, en entrevista con Noguez, 2002:6).

Con este Doctor en Psicología, la relación entre el estímulo y la respuesta adquiere la siguiente estructura: $E \rightarrow H \rightarrow O \rightarrow H \rightarrow R$. De esta forma, gana importancia la intervención de otra persona (que en el caso de la educación, sería el profesor) que se interpone entre el estímulo (la cultura representada en el saber) y el organismo (el estudiante) y entre éste y su respuesta (el aprendizaje). Así, el aprendizaje se convierte en lo mediato de esta relación, en tanto depende de la acción mediadora del profesor y del estímulo, pero a la vez, responde a la composición o el acuerdo a que se llega entre la cultura del saber y los estudiantes.

Entonces, con las contribuciones que hace Feuerstein, el concepto mediación va adquiriendo el sentido de ser una acción intencional de un medio, en tanto tiene un propósito, que en el caso de la educación es el aprendizaje. Tal vez, por esto –por el propósito- se cataloga la mediación como una intervención. Pero también se puede advertir que el hecho de que la mediación tenga una intención, quiere decir también que la mediación tiene un sentido.

Por esta misma época, en áreas como la comunicación y el derecho se hicieron aportes importantes a la historia del concepto mediación. Particularmente, en el área de comunicación, expertos como Manuel Martín Serrano (1940-), Jesús Martín Barbero (1937-), Miquel Rodrigo Alsina (1955-) y Guillermo Orozco Gómez (1954-) han hecho amplias contribuciones para la comprensión del concepto.

Se podría decir que es con el español Manuel Martín Serrano (Doctor en ciencias y letras humanas y Doctor en Filosofía) con quien se abre un nuevo campo en las ciencias sociales dedicado al estudio de la mediación, cuando en 1970 investigaba en Francia el modo en que la televisión estaba transformando la visión del mundo. Siete años más tarde, publicó el texto *“La mediación social”* en el cual ofrece la

teoría y las metodologías adecuadas para el estudio de la mediación, constituyéndose en un referente teórico para el área de la comunicación.

De acuerdo con Martín Serrano, “desde el punto de vista cognitivo, la mediación equivaldría al sistema de reglas y de operaciones aplicadas a cualquier conjunto de hechos, o de cosas pertenecientes a planos heterogéneos de la realidad, para introducir un orden” (Martín, 1977:49). Y agrega posteriormente: “[...] el mediador, por medio de “lo que ocurre” trata de explicar el orden. El suceso sirve para ilustrar una forma de consenso que ofrece un significado estable para interpretar el mundo. El mediador se sirve del acontecer para reproducir el código [...]” (Martín, 1977:53). Así, la mediación, en tanto sistema, es un proceso que establece una lógica común para los hechos cognoscitivos, para dotarlos de sentido, para darles un orden. Por tal razón, afirma:

“se puede hablar de mediación solamente cuando determinados significantes deben asumir determinados significados, y cuando para atribuir los segundos a los primeros, existe un código mediador. O lo que es lo mismo: cuando ciertos objetos del medio humano (materiales o inmateriales) van a ser relacionados con ciertos objetivos, a través de un proceso de interpretación de la realidad que dirigen los comportamientos y las acciones, mediando siempre un proceso cognitivo. La determinación de los códigos mediadores ha constituido, y constituye, uno de los objetos más importantes de las ciencias sociales” (Martín, 1977:80).

Se piensa entonces, que en la mediación se relacionan significantes y significados por medio de códigos mediadores, los cuales establecen una lógica común. De ahí, que para este español “[...] todos los mediadores comparten una característica: son modelos de integración [...]” (Martín, 1977:49). Integran significantes y significados, estímulo y respuesta; en fin, integran cosas contrarias. Pero también se vislumbra que la mediación, en tanto es una acción, porta un sentido: develar el código de los hechos (de los significantes) y a la vez, introducir el código para interpretarlos y así lograr un significado estable, una lógica común

de los hechos. Así las cosas, para Martín Serrano “*la mediación se define como la actividad que impone límites a lo que puede ser dicho, y a las maneras de decirlo, por medio de un sistema de orden*” (Martín, 1977:54). Si bien, la mediación impone unos límites para establecer una lógica común entre significantes y significados, ¿de qué dependen esos límites y esa lógica común? Es decir, ¿de qué depende la acción de los códigos mediadores? Tal vez, en los aportes de Martín Barbero se pueda encontrar alguna respuesta.

El semiólogo, antropólogo y filósofo español Jesús Martín Barbero, experto en comunicaciones y medios, en 1987 publica el texto “*De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*” en el cual mira el proceso de comunicación desde el lugar de la recepción, es decir, desde la apropiación de los contenidos de los medios. Lo importante para Martín Barbero es que el proceso de comunicación se aborde desde las mediaciones y no desde los medios.

Para Martín Barbero las mediaciones son “articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales [...]” (Martín, 1998:257). Y afirma también que “[...] *las mediaciones*, [son], los lugares de los que provienen las constricciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural [...]” (Martín, 1998:298). De lo cual se puede comprender que la mediación al articular las prácticas de comunicación y los movimientos sociales, delimita (así como lo decía Martín Serrano) y configura la cultura. Es por esto que, con este comunicador español, se redimensiona la cultura, en tanto mediación. A propósito, señala lo siguiente: “[...] en la redefinición de la cultura es clave *la comprensión de su naturaleza comunicativa*. Estos es, su carácter de proceso productor de significaciones y no de mera circulación de informaciones y por tanto, en el que el receptor no es un mero decodificador de lo que en el mensaje puso en el emisor, sino un productor también” (Martín, 1998:291). Así, la mediación como instancia cultural, se constituye en el lugar desde donde los receptores producen y se apropian del significado y del sentido de los medios. En últimas, es la cultura en tanto mediación, la que dota de sentidos a los medios (o a los códigos mediadores) y son estos sentidos los que establecen la lógica común entre los

significantes y los significados, lo que al mismo tiempo redefine la cultura. De modo que la mediación es una cuestión cultural.

En este contexto de la comunicación y en tiempos más contemporáneos, el español Miquel Rodrigo Alsina (Comunicador) y el mejicano Guillermo Orozco Gómez (Comunicador y Doctor en Educación), también hacen sus aportes al concepto mediación, reafirmando los sentidos antes señalados para el concepto. En el texto *“Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas”* (2001), Rodrigo Alsina señala que “[...] lo que caracterizaría al sistema comunicativo actual es la centralidad, la mediación y la transversalidad. [...] la mediación se da porque los medios de comunicación son los intermediarios entre la complejidad social actual y la percepción que tenemos en nuestro entorno [...]” (Rodrigo, 2001:18). Por su parte, Orozco Gómez, en el artículo *“Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales”* (2002) plantea que “[...] las mediaciones hay que entenderlas como procesos estructurantes provenientes de diversas fuentes, que inciden en los procesos de comunicación y conforman las interacciones comunicativas de los actores sociales” (Orozco, 2002:26). En consecuencia, la mediación se da en la comunicación y al mismo tiempo, dispone la interacción de quienes participan en ella.

Entonces, los sentidos que guarda el concepto mediación desde el ámbito de la comunicación es de ser una instancia cultural y un proceso estructurante que pone límites a la comprensión de los significantes y los significados con el fin de que los receptores produzcan y se apropien de una lógica común desde la cultura que se media. Como proceso estructurante, articula las partes contrarias en un todo que es la comunicación, para incidir en ella misma. Tal vez, lo que se guarda en el fondo del concepto mediación es la transferencia de sentidos, en tanto comunicación.

A la par en que se hacían estas construcciones desde el campo de la comunicación (principalmente desde España), en el área del derecho también iba surgiendo un interés hacia la mediación, como una nueva institución encaminada a la resolución alternativa de conflictos. Este interés surgió en Estados Unidos,

después de la segunda mitad del siglo XX, como consecuencia de una nueva sensibilidad, contraria a la violencia, que cobró fuerza al término de la Segunda Guerra Mundial.

Desde el campo del derecho, se comprende la mediación como la intervención que hace un tercero para ayudar a otros -en conflicto- a establecer un acuerdo. A finales de la década del 90, las abogadas y expertas en mediación Adriana Schiffrin, Karen Grover Duffy, Marínes Suares y Beatriz Martínez de Murguía, definen la mediación de la siguiente manera:

- “Una definición ya clásica dice que es la técnica mediante la cual son las partes mismas inmersas en un conflicto quienes tratan de llegar a un acuerdo con ayuda de un mediador, tercero imparcial, que no tiene facultades de decisión” (Schiffrin, 1996:42).
- ““Mediación” es la intervención en un conflicto de una tercera parte neutral que ayuda a las partes opuestas a manejar o resolver su disputa. La tercera parte imparcial es el mediador, quien utiliza diversas técnicas para ayudar a los contendientes a llegar a un acuerdo consensuado con el fin de resolver su conflicto. [...] Se supone que los mediadores no fuerzan ni imponen la resolución. En lugar de ello, un mediador capacita a los contendientes para llegar a su propio acuerdo sobre el modo de resolución del conflicto, propiciando la discusión cara a cara, resolviendo el problema y desarrollando soluciones alternativas” (Grover, 1996:52).
- “Lo característico de los sistemas de mediación es la inclusión de una tercera parte, “el mediador”, que actúa para ayudar a las otras dos partes “disputantes” a alcanzar un acuerdo, pero cuyas intervenciones no tienen la obligatoriedad de ser aceptadas por los disputantes” (Suarez, 1996:50).
- “La mediación, en sentido técnico, es una forma de resolución de conflictos que consiste básicamente en la búsqueda de un acuerdo mediante el diálogo, con el auxilio de un tercero imparcial. [...] Requiere de manera

indispensable la participación directa de las partes implicadas en el conflicto; su éxito depende de que se logre un acuerdo definido por las partes y satisfactorio para todas ellas; el mediador, ese tercero imparcial, no es ni un juez ni un árbitro, es decir, no le corresponde ni decidir sobre la justicia de las pretensiones de cada parte ni proponer por su cuenta la solución. El mediador sólo sirve como auxiliar para hacer más fluida la relación entre los antagonistas y favorecer de ese modo el acuerdo” (Martínez, 1999:11-12).

De esta forma, el concepto mediación se reafirma en los sentidos adquiridos anteriormente, pero también gana nuevos matices, que dan otras orientaciones para interpretar el concepto. Así, la mediación bajo la mirada del derecho se comprende como la ayuda que proporciona un tercero, para que dos o más partes en conflicto lleguen a un acuerdo consensuado, es decir, que sea el resultado del común acuerdo de las partes implicadas y no el producto de la imposición del mediador. ¿Será entonces, que en el concepto mediación subyace el sentido de la proximidad de contrarios en tanto se establecen acuerdos comunes? ¿Implicará el establecimiento de acuerdos comunes una comprensión de las partes?

Al respecto, María José Lucerga Pérez, en el artículo *“Sobre árbitros, traductores y celestinas: la figura del mediador como instancia metacomunicativa”* (1997), propone la mediación como “una instancia metacomunicativa que trasciende o instaure distancias entre los participantes en una interacción” (Lucerga, 1997:119). Consecuentemente, la mediación adquiere el sentido de la distancia, en tanto, puede posibilitar el encuentro entre los participantes de la interacción o también puede alejarlos alterando la comunicación. Pero aunque la mediación puede crear distancias, la esencia de ella es aproximar a las partes para alcanzar el acuerdo consensuado; así lo señala Martínez en 1999, en el libro *“Mediación y resolución de conflictos”* (Martínez, 1999:117).

El sentido del acuerdo consensuado que guarda el concepto mediación, lo vincula directamente con el sentido de la comprensión. Es decir, en la intervención que hace el mediador, más que buscar el acuerdo en sí mismo, lo que se busca es que

las partes se comprendan, conforme lo advierte Martínez: “[...] es importante señalar que la mediación, además de aspirar a que las partes se reconcilien, busca que sean éstas las que diseñen de manera conjunta soluciones posibles al conflicto, que las conduzcan a la firma de un acuerdo satisfactorio para todos. De esta manera, podemos decir que la mediación es una técnica más ambiciosa que la conciliación, porque aspira a que las partes se comprendan” (Martínez, 1999:50). Así las cosas, en el acuerdo consensuado subyace la comprensión de las partes.

Aunque se podría decir que la mediación dentro del campo jurídico tiene sus antecedentes en dos áreas: en la práctica jurídica tradicional, en la figura de la “composición amigable” (Martínez, 1999:12) y en el campo empresarial, en la figura del tercero que interviene en la solución de conflictos laborales (Bush y Folger, 1996:19-20), de acuerdo con el aporte de Delfina Linck (economista, psicóloga y politóloga argentina, experta en mediación), la mediación en el área del derecho también se relaciona con la comunicación (Linck, 1996:135). En 1996, en el artículo “*Mediación y comunicación*” señala lo siguiente:

“Habitualmente, las partes de un conflicto tienden a pensar que la diferencia principal que los separa y los enfrenta radica en los contenidos. Quisiéramos mostrar cómo la capacidad y la oportunidad que el mediador tienen para ayudar a lograr un acuerdo radica antes que nada en la posibilidad que le dan las partes de intervenir en la comunicación entre ellas, modificando la forma en que se puede y debe comunicar, incidiendo en la manera en que se transmiten los contenidos de información y por ende en la definición de la relación entre las partes” (Linck, 1996:136).

Por lo tanto, así como se apuntaba desde el contexto de la comunicación, la mediación ocurre en la comunicación e incide en ella, pero lo que busca fundamentalmente es componerla -porque se parte de que en un conflicto la comunicación está rota. O sea que la mediación en un asunto de forma: de la forma cómo se comunican las cosas. Así mismo, también lo asegura Suares en su

libro *“Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas”* (1996): “la comunicación es un tema central del proceso de la mediación [...]” (Suarez, 1996:91). Y posteriormente agrega: “la mediación surge para conducir problemas de comunicación, y esta conducción se resuelve “en” la comunicación” (Suarez, 1996:95).

Entonces, si la función de la mediación es facilitar, incidir y componer la comunicación a través del diálogo, ¿será que el lenguaje adquiere un sentido fundamental para la mediación? ¿Será que el lenguaje influye en la forma en que se comunican las partes? Al respecto afirma Linck: “[...] las intervenciones verbales del mediador serán efectivas en la medida en que estén formuladas en un lenguaje adecuado a las circunstancias sociales y culturales de las personas que participan de la mediación” (Linck, 1996:139). Así, en tanto el mediador emplee el lenguaje adecuado en el diálogo, es decir, un lenguaje acorde a las circunstancias culturales de las partes, será posible llegar a acuerdos entre ellas y de este modo, posibilitar la comprensión de las cosas y restablecer la comunicación.

El concepto mediación trae, de tiempo atrás y entre muchos otros, un sentido: el sentido de la transformación. Esto ya lo anunciaba Vygostky, al afirmar que por la mediación de los signos se produce una transformación en la conducta del ser humano. Ahora, en el ámbito del derecho, Bush y Folger en el libro *“La promesa de la mediación: cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento”* (1996) sostienen también que la dimensión más importante del proceso de mediación es el desarrollo del potencial de cambio que cada persona inmersa en un conflicto lleva consigo, descubriendo sus propias habilidades y desarrollando una mayor apertura hacia las otras partes litigantes. Para estos americanos expertos en resolución alternativa de conflictos, “[...] la palabra transformación no significa la reestructuración institucional, sino más bien un cambio o refinamiento de la conciencia y el carácter de los seres humanos individuales [...]” (Bush y Folger, 1996:52). ¿Estará pues la transformación de las partes asociada con la comprensión de ellas? Posiblemente.

Entonces, tenemos que desde el ámbito jurídico, el concepto mediación se comprende como la intervención de un tercero para ayudar al establecimiento de un acuerdo consensuado, en el marco de la comunicación. Es decir, la mediación como un proceso comunicativo, por medio del lenguaje adecuado y del diálogo, transforma y acorta la distancia entre las partes en conflicto para componer la comunicación, en tanto se alcanzan acuerdos y se logra la comprensión de los involucrados en el conflicto.

Estos sentidos que toma el concepto mediación desde el campo del derecho, van permeando otras áreas como la educación, desde la cual se habla de la mediación escolar. De acuerdo con Aguirre, “la mediación es un sistema alternativo de gestión de conflictos. Es la intervención no forzada de una tercera persona imparcial (la mediadora o el mediador) que ayuda a las personas de la comunidad escolar en conflicto a resolver dicho conflicto o a transformarlo por sí mismas” (Aguirre, 2005:32). Se trata pues de formar algunos estudiantes como mediadores que ayudan posteriormente en la solución de las controversias que se presenta dentro de las aulas de clase.

Sin embargo, en el marco educativo también se encuentran otras aportaciones al concepto mediación, que no se ubican dentro de la línea de la solución alternativa de conflictos, sino que son construcciones que se hacen desde una perspectiva didáctica, curricular y pedagógica. Veamos:

En 1989, en Francia, Louis Not publica el libro *“La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona”* el cual es una propuesta de educación basada en la convicción de que el discurso del profesor será formativo en la medida en que el alumno reciba los mensajes magistrales, los reconstruya y los integre en sus propias estructuras y necesidades mentales. Desde el punto de vista práctico de la enseñanza dialogante, la mediación didáctica “consiste en suministrar al alumno la información de la que no dispone y que no podría procurarse por sus propios medios, después en ayudarlo a transformarla en conocimiento” (Not, 1992:83). Se entiende entonces, la mediación -en el contexto de la educación- como la intervención del profesor para suministrar información a

los estudiantes y ayudar a transformarla en conocimiento, es decir, para ayudar en su aprendizaje. Al parecer, este concepto mediación didáctica se ubica dentro de las contribuciones que hace Feuerstein respecto a la Experiencia de Aprendizaje Mediada. Así, el concepto mediación guarda el sentido de proporcionar algo de una parte a otra, que sin la intervención del mediador (o sea del medio), no se podría acceder a ello. Pero no se trata solo de acceder a algo que no se podía acceder antes, sino de ayudar para que ese acceso a lo nuevo sea comprensible. Cabe preguntarse entonces, realmente ¿a qué se accede con la mediación? ¿a una información? Y ¿supone la mediación un “tratamiento” del algo que se proporciona para posibilitarle al estudiante su acceso y comprensión?

Por esta época Guillermo Orozco Gómez, quien también hizo sus aportes a la conceptualización de la mediación desde el ámbito de la comunicación, ahora desde el campo de la educación, también hace su contribución con el artículo *“Mediaciones cognoscitivas y videos educativos: un reto para la producción del aprendizaje”* (1989). De acuerdo con Orozco, “por mediaciones se entiende [...] el conjunto de elementos que influyen el proceso de aprendizaje y conforman su producto final, tanto provenientes del desarrollo cognoscitivo del sujeto como de su cultura [...]” (Orozco, 1989:13). Así, la mediación es un conjunto de elementos cognoscitivos y culturales que intervienen en el aprendizaje. Un poco, en esta misma línea, se encuentra el aporte de Liliana Mejía Botero, con su artículo *“El currículo como mediación cultural y pedagógica”* (2000), para quien el currículo es una mediación entre el mundo científico y artístico y la formación de los estudiantes. Al respecto señala lo siguiente: “El currículo entendido como texto dotado de sentido, se concibe como una mediación entre el mundo del conocimiento, de la ciencia, de la técnica, de la ética, de la estética, y la formación de las personas para las cuales se ha concebido tal currículo [...]” (Mejía, 2000:25). De este modo, el currículo, como un conjunto de elementos cognitivos y culturales, posibilita la interacción entre el mundo de la ciencia y del arte y los estudiantes, para favorecer el aprendizaje. Entonces, si el currículo es un texto dotado de sentidos y también es una mediación, podría pensarse que la mediación se constituye también en un texto que porta sentidos, de ahí, que en el fondo del

concepto perviva la transferencia de sentidos, la comunicación, el lenguaje. Con la mediación pues, se accede al sentido de las cosas.

De otro lado, Daniel Prieto Castillo -experto en temas de comunicación y educación- en sus libros *“La comunicación EN la educación”* publicado en 2004 y *“La mediación pedagógica”* publicado en 2007, en coautoría con Francisco Gutiérrez Pérez, presenta algunas definiciones del concepto mediación. Para Prieto, “la mediación construye puentes para el aprendizaje desde todos los horizontes de vida y de creación del ser humano” (Prieto, 2004:115). Es por esto, que Prieto denomina mediación pedagógica, a la mediación que es capaz de promover y acompañar el aprendizaje (Prieto, 2000:29).

Pero tal vez, en el texto publicado en 2007, presenta una conceptualización un poco más elaborada acerca de la mediación. En este libro expresa:

“Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. Hablamos de mediación en el estricto sentido de mediar entre determinadas áreas del conocimiento y de la práctica y quienes están en situación de aprender algo de ellas” (Gutiérrez y Prieto, 2007:14).

Por lo tanto, a la luz de estos Doctores en Filosofía y en Comunicación, la mediación se entiende como un proceso por el cual el docente trata los contenidos y las formas de expresión de ellos, para facilitar el aprendizaje. Al respecto, afirman: “la mediación pedagógica busca abrir el camino a nuevas relaciones del estudiantes: con los materiales, con el propio contexto, con otros textos, con sus compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro” (Gutiérrez y Prieto, 2007:15). Entonces, el tratamiento de los contenidos y la manera de expresarlos, lo que busca es abrir el camino o establecer puentes que le posibiliten al estudiante crear nuevas relaciones con el saber y el contexto que

le rodea. Por consiguiente, la mediación pedagógica guarda el sentido de ser un proceso que establece puentes entre los contenidos y los sujetos del aprendizaje, con el fin de posibilitar nuevas relaciones entre ellos, para componer la comunicación.

Como se observa pues, son diversos los campos desde los cuales se hacen aportes a la conceptualización de la mediación, aportes que se incorporan al concepto en tiempos diferentes, pero que en conjunto hacen posible develar un sentido común oculto en el concepto. Así las cosas, ¿Qué es mediación?

La aproximación histórica al concepto permite comprender la mediación como un proceso dialéctico que busca instaurar, con la ayuda de un medio (un tercero) y en el marco de una cultura, una lógica común que posibilite la comunicación entre dos partes que tienen lógicas y formas diferentes de comunicarse. Como proceso dialéctico, relaciona las partes –que están dadas de manera independiente- para establecer un acuerdo consensuado, a partir de la comunicación de sentidos, que como puentes vincula las partes y acorta la distancia que había entre ellas para comprenderse, transformarse y comunicarse conforme la cultura. De ahí, que el lenguaje se convierta en un factor fundamental para la mediación; el lenguaje debe estar acorde a las partes en conflicto. La mediación lleva pues a entender lo que debe ser entendido, a decirlo de la manera que debe ser dicho, a ver cosas que antes no se habían visto, a acceder a cosas que antes no se podían acceder por sí solo. Así, la mediación compone o restablece la comunicación y relación de las partes. Pero también como proceso dialéctico, el acuerdo o la lógica común que se instaura entre las partes se deriva de la cultura marco en que se da la mediación, por lo tanto, el acuerdo es producto de la transmisión de sentidos de la cultura, transmisión que se realiza por medio de los vínculos que se establecen por el diálogo entre las partes. De modo, que el acuerdo es mediato, es reflexionado según la cultura (por esto, la mediación compone, en tanto crea algo nuevo, algo que no existía), lo que permite modificar la conducta de las partes y transformarlas para insertarse en dicha cultura. En consecuencia la mediación instaura la cultura y a su vez, la cultura instaura la mediación.

2.4 DE UNA SONDA PARA DESCUBRIR LO OCULTO A LA PREGUNTA O ACERCA DE LA APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO PREGUNTA

Resumen: *El uso del término pregunta viene desde la antigüedad con los aportes de Sócrates, Platón y Aristóteles, pasando por el medioevo con Pedro Abelardo hasta la modernidad con Descartes y Comenio. Pero es solo hasta principios del siglo XX, cuando presumiblemente surge el concepto pregunta con los aportes de Dewey y Heidegger, aportes que posteriormente fueron enriquecidos con las posturas de Gadamer, Lonergan y Freire. Los sentidos que a lo largo de la historia fue guardando el concepto, permiten comprender la pregunta como un medio dialéctico que porta sentidos contrarios para llegar a un acuerdo en el diálogo, acuerdo que posibilita el entendimiento y la comprensión.*

Etimológicamente la palabra pregunta se deriva de preguntar (1220-50), que viene del latín *percontāri*: interrogar, sondear (h. 1140, siglo XII) que significa “someter a interrogatorio”, “inquirir”, “interpelar”, propiamente “tantear, sondear, buscar en el fondo del mar o río”. Por su parte, la palabra interrogar se deriva de *rogar* (h. 1140) del latín *rogare*: “rogar” y “preguntar” y viene del latín *interrogare*, de *inter*: entre y *rogare*: rogar, preguntar (mediados del siglo XV) y significa “inquirir”. Otros términos derivados de *rogar* son: interrogación (mediados del siglo XV), interrogante (1605), interrogativo (1490) e interrogatorio (1611).

Se percibe que desde su significado etimológico la palabra pregunta guarda el sentido de ser un medio, como una sonda, por medio de la cual se puede buscar algo en la profundidad, siendo esta búsqueda una búsqueda intencionada, en tanto se trata de un tanteo, que se hace con cautela y habilidad, para descubrir lo que está oculto. Pero también, de una manera complementaria, la palabra interrogación guarda los sentidos de carencia y deseo, en tanto, en el ruego o en

la petición subyace una privación de algo y el deseo de tenerlo. De este modo, “entre ruegos”, se alcanza lo que no se tiene.

Aunque el acto de preguntar es propio del ser humano, se podría decir que el término pregunta surge desde el campo de la filosofía, campo desde dónde se consolida el concepto y penetra otros campos como el de la educación. A través del tiempo, la filosofía se ha ocupado del conocimiento de las cosas por sus causas y principios siendo la pregunta el medio para lograr este cometido. Si bien, la filosofía se ha preguntado por cuestiones cosmológicas, epistemológicas, éticas, metafísicas, antropológicas y socio-políticas, la pregunta parece ser el medio elegido para llegar a tal conocimiento.

Desde la antigüedad, uno de los métodos para filosofar más reconocidos es el socrático. Sócrates fue un filósofo ateniense (470-399 a. C), que tenía la habilidad para persuadir y disuadir a quienes quisieran buscarse a sí mismos y encontrar la fuente de la virtud. Su método no era la exposición, sino el diálogo y dentro de éste, la interrogación: por medio de las preguntas, Sócrates se proponía extraer de sus almas lo que el alma ya sabía, bien que con un saber oscuro e incierto. Para Sócrates la virtud (es decir, el conocimiento) debe aparecer como el resultado de una búsqueda racional infatigable en el curso de la cual el hombre se va adentrando en sí mismo a medida que va desechando toda vana curiosidad (Ferrater, 1994:3331-3332). De ahí, que el objetivo del método socrático o de la mayéutica era conducir a un conocimiento genuino mediante la purga de falsas creencias en la persona sometida a este diálogo, lo cual hace del método una búsqueda cooperativa de la verdad y del entendimiento (Honderich, 2001:967). Se puede decir entonces, que con Sócrates la pregunta guarda el sentido de ser un medio, que en el contexto del diálogo o discusión analítica (en tanto va desechando toda vana curiosidad) posibilita el entendimiento y la extracción de “algo” que está oculto. Pero también se entiende que toda pregunta tiene una intención, tiene una orientación, tiene un sentido: para Sócrates era alcanzar la virtud. Pero ¿por qué será que la pregunta posibilita el entendimiento? y realmente ¿qué será “lo oculto” que se puede extraer por medio de la pregunta?

Otro método para filosofar utilizado en la antigüedad fue la dialéctica. De acuerdo con Ferrater, el término dialéctica y más propiamente la expresión “arte dialéctico” estuvo en estrecha relación con el vocablo diálogo: “arte dialéctico” puede definirse primariamente como “arte del diálogo”. Como en el diálogo hay (por lo menos) dos *logoi* que se contraponen entre sí, en la dialéctica hay así mismo dos *logoi*, dos razones o posiciones entre las cuales se establece precisamente un diálogo, es decir, una confrontación en la cual hay una especie de acuerdo en el desacuerdo –sin lo cual no habría diálogo-, pero también una especie de sucesivos cambios de posiciones inducidos por cada una de las posiciones contrarias (Ferrater, 1994:866). Según Platón, el que sabe preguntar y responder es el práctico o especialista del diálogo, esto es el “dialéctico” (*Crat.* 390 C, citado por Ferrater, 1994:877).

Aunque la dialéctica surge con Parménides (530– 515 a. C) como un sistema de razonamiento formal, con Platón (428-347 a.C) la dialéctica se constituye en el método para llegar al conocimiento de las ideas, es decir, en el método del debate filosófico. Para Platón, la dialéctica “muestra cómo se unen y separan las ideas, muestra que algunas ideas se mezclan y otras no, y muestra la necesaria jerarquía que debe establecerse en el mundo inteligible con el fin de no tener que admitir una ruptura completa entre los grandes géneros y el resto de las entidades” (Ferrater, 1994:2797-2799). “La dialéctica permite discriminar las ideas entre sí y no confundirlas. [...] una vez discriminadas las ideas se trata de saber cómo pueden combinarse” (Ferrater, 1994:866). Lo que subyace entonces en la dialéctica, es el diálogo de ideas contrarias, en donde el mediador de la confrontación es la pregunta, la cual posibilita el entendimiento de ellas. Es decir, la dialéctica guarda el sentido de pensar cómo conciliar los contrarios y ese pensar se constituye en el preguntar cómo llegar al acuerdo, cómo llegar al entendimiento. De modo que la pregunta posibilita el entendimiento, en tanto hace posible el diálogo. Así se van sumando, el pensar, la confrontación y el acuerdo, al sentido de la pregunta. Pero en tanto se trata de discriminar y conjugar las ideas, la pregunta también guarda el sentido de la separación y la creación, es decir, del análisis y de la síntesis.

Por su parte, para Aristóteles (384-322 a. C) la dialéctica es una forma no demostrativa de conocimiento, es “una apariencia de filosofía”, pero no la filosofía misma. Es disputa y no ciencia; probabilidad y no certidumbre, “inducción” y no propiamente “demostración” (Ferrater, 1994:867). El interés de Aristóteles era atender al hecho de que solamente un saber de lo universal puede ser un saber verdadero y este saber de lo universal se alcanza con la ciencia del ser en cuanto ser –metafísica o filosofía primera. La filosofía primera es el saber de aquello a partir de lo cual toda cosa recibe su “ser”. La esencia se halla en la sustancia, porque es aquello que hace de la sustancia un “qué”, un “algo que es”, un objeto susceptible de ser conocido, pues solo la definición, la indagación de la esencia, es conocimiento. ¿Será por esto que la pregunta se considera el motor del conocimiento? Posiblemente. La ciencia es de este modo saber de lo esencial y universal, más de lo universal predicado del sujeto; ciencia es ante todo, ciencia del ser (Ferrater, 1994:224-225). Dado que la ciencia es ante todo, ciencia del ser y el conocimiento es la indagación de la esencia, para Aristóteles se puede preguntar (Ferrater, 1994:2969):

1. Si algo es (*an sit*) y especialmente si algo existe. Este tipo de pregunta se refiere a la existencia del objeto considerado.
2. Qué es (*quid sit*) lo que es, o existe. Este tipo de pregunta se refiere a la esencia o quiddidad del objeto.
3. Cómo es (*qualis sit*) lo que es, o existe. Este tipo de pregunta se refiere a las propiedades que tiene el objeto.
4. Por qué es (*cur sit*) lo que es. Este tipo de pregunta se refiere a la causa o causas que han producido el objeto.

Se introduce pues, con Aristóteles, el vínculo entre la pregunta y la ciencia y se va dando cuerpo al término pregunta, al especificar diferentes tipos y sentidos de ella. Pero además, la pregunta se consolida como el medio para descubrir y sacar el ser de las cosas. Pero ¿qué es el ser de las cosas? ¿Será “lo oculto” a que se refería Sócrates? De acuerdo con Ferrater, para la metafísica tradicional, lo que

posee ser, posee a la vez *ipso facto* sentido (Ferrater, 1994:3232), de lo cual se puede intuir que con la pregunta se descubre y se saca el sentido de las cosas que permanece oculto en ellas.

Entonces, desde sus orígenes en la antigüedad, la pregunta se orienta a ser un medio –que subyace a los métodos-, por el cual se puede llegar a otra parte (por ejemplo, a la virtud, al acuerdo, al entendimiento, a la esencia de las cosas, al conocimiento), parte que está oscura y velada. De ahí, que por medio de la pregunta es posible llegar a lo profundo y extraer desde allí lo que está oculto. En tanto es un medio para llegar a otra parte, la pregunta tiene una orientación, un sentido y además, tiene implícito el análisis (que separa) y el diálogo (que conjuga) para llegar a acuerdos, es decir, para sintetizar.

Posteriormente, en la edad media a partir de la escolástica, se observa claramente la introducción del término pregunta al campo de la educación. El método escolástico era el método de la filosofía medieval, pero también era el método para la enseñanza en la escuela, debido a que el escolástico (que procede del vocablo *scholasticus*) era el maestro que enseñaba en las escuelas a través de un método que se fundamentaba en el “*Sic et non*” de Pedro Abelardo y que incluía la *lectio*, la *quaestio* y la *diputatio*, formas de enseñanza por excelencia para la época, tal como se hacía mención en la aproximación histórica al concepto didáctica universitaria.

El método escolástico es una discusión dialéctica de los filósofos entre sí o del filósofo consigo mismo, para confirmar o negar una intuición primaria sobre el sentido de los textos o sobre una cuestión. El escrito más valioso de este periodo sobre el método escolástico, publicado en 1120, es el “*Sic et non*” (Si y no) del filósofo francés Pedro Abelardo (1079-1142), quien pretendía “*dubitando enim ad inquisitionem vanimus; inquirendo veritatem percipimus*” (Martínez, 2003:442). De acuerdo con Martínez, esto quiere decir, que mediante la duda sobre el sentido de determinadas sentencias de los Padres, se llegaba a interrogar, a buscar más a fondo; es así, a través de esta puesta en cuestión teórica, como se alcanza la verdad. “La aparente *dissonantia* de la doctrina patrística que se nos presenta en

ocasión debe disolverse a través de una serie de cautelas metodológicas en el examen de tales escritos. [...] La pregunta constante representa la clave o llave de la sabiduría” (Martínez, 2003:442). Así pues, la pregunta se constituye para la época en el medio, en tanto llave que abre lo oculto, para la interpretación o hermenéutica de los textos y se reafirma como el medio para resolver los conflictos o disonancias en ellos para llegar al sentido de los mismos. De este modo, la interrogación se generaliza en la edad media con el objetivo de hallar una inteligencia más profunda de las razones de los textos y de las cosas (Fajardo, 2005:97).

Pero en tanto, el método escolástico busca confirmar o negar una intuición primaria sobre el sentido de los textos o sobre una cuestión, ¿se puede advertir en la pregunta un aire de duda y a la vez, un sentido de problema, en tanto trata con cuestiones?

Quizás, es en la edad media cuando el término pregunta toma el carácter de duda, sentido que se reafirmará posteriormente en Descartes y en Unamuno. En esta época, la pregunta guarda el sentido de duda, en la medida en que se está indeciso entre dos proposiciones que a primera vista parecen válidas, pero que deben ser confirmadas o negadas. De ahí, que con los escolásticos se va esbozando un vínculo de la pregunta con la palabra escéptico, entendido éste como el que pone entre paréntesis sus juicios en vista de la imposibilidad en que se halla de decidirse (Ferrater, 1994:943). De acuerdo con Ferrater, el vocablo escéptico significa originariamente “el que mira o examina cuidadosamente” [...] se entiende antes de pronunciarse sobre nada o antes de tomar ninguna decisión” (Ferrater, 1994:1054). Así, la pregunta guarda también el sentido del entendimiento para lo cual se suspende o se pone en tela de juicio lo que se pregunta y lo que se responde, para finalmente decidir; y por otro lado, guarda el sentido de la cautela que ha de tenerse en la búsqueda del sentido.

Del mismo modo, probablemente, es en el medioevo cuando se establece un vínculo entre la pregunta y el problema o cuestión, a partir de las formas de enseñanza llamadas *quaestio* y *disputatio*. De acuerdo con Brugger, “no toda

pregunta recibe el nombre de problema, sino únicamente aquella que, a causa de la dificultad en ella implicada, no puede resolverse sin especial esfuerzo” (Brugger, 1972:421). Es así, como Fajardo expone que la *quaestio* y la *diputatio* se desarrollan en cuatro etapas:

*“La primera es el planteamiento de la cuestión. La formulación del planteamiento comienza siempre por la palabra latina *utrum* (Si lo verdadero y lo falso son contrarios) [...] Esta posición implica una duda real o metódica pues su planteamiento se formula en forma alternativa ya que la duda es siempre una fluctuación de la inteligencia entre dos partes opuestas, sin encontrar razones suficientes para inclinarse por una parte o la contraria. [...] La segunda es el estado de la cuestión. Aquí se recoge la discusión sobre el problema, es decir, los argumentos a favor o en contra de la cuestión planteada. De ninguna manera se trata de dar una respuesta definitiva inmediata. [...] Se trata de abrir camino hasta el corazón de la cuestión mediante un proceso de razonamiento y discusión sustentado en argumentos a favor y en contra y en objeciones. La tercera es la respuesta al problema. El maestro responde de manera personal, demostrativa y original al problema propuesto y discutido por ambas partes en el planteamiento. Su respuesta es una exposición completa de la doctrina. [...] La cuarta es la respuesta a las hipótesis contrarias. En esta parte hay que dar respuesta a las posiciones y a los argumentos reseñados en la segunda parte [...].”* (Fajardo, 2005:97-99).

La obra maestra de Santo Tomas de Aquino (1225-1274), *“Summa Theologica”* (1267-73), fue organizada de acuerdo con el método dialéctico de los escolásticos. Santo Tomás primero planteaba una cuestión, citaba las fuentes y ofrecía opiniones contrarias a ese asunto, y después las resolvía llegando a sus propias conclusiones. De este modo, planteó y analizó cerca de seiscientos artículos o asuntos. Acaso, ¿esta dinámica no está próxima a los procesos investigativos actuales?

Al parecer desde la edad media se comienza a instaurar una asociación entre la pregunta, el problema y la investigación, sentidos que se suman a los sentidos que traía el concepto pregunta desde la antigüedad. Así, la pregunta se va constituyendo en un medio para la interpretación de los textos: para descubrir el sentido de los mismos y para crear a través de procesos dialécticos.

Se puede presumir entonces, que la vinculación de la pregunta con el problema o la cuestión, abre otros sentidos de la pregunta, en tanto es especulación, duda, reflexión, crítica entre dos argumentos opuestos. Pero también se presume, que con la *quaestio* y la *diputatio*, la pregunta toma el carácter de tener que ser respondida por una autoridad, quien en últimas, responde de una forma verdadera, confirmando o negando las intuiciones primarias sobre la cuestión o sobre el sentido de los textos. Si bien, en el contexto de la educación de esta época, los estudiantes preguntan y argumentan los pro y contra, es el maestro quien brinda la respuesta correcta y verdadera. ¿Se trata pues de la pregunta como verificación?

Ya para el siglo XVII, impulsado por el Renacimiento, en la edad moderna se da un giro en cuanto a los métodos de la filosofía, especialmente por las contribuciones del filósofo y científico francés Renato Descartes (1596-1650). Hasta este momento, los métodos socrático, dialéctico, lógico y escolástico partían de las intuiciones, las cuales eran defendidas o explicadas por medio de la discusión o el diálogo. Ahora, con el “*Discurso del Método*” (1637), Descartes pone el acento en la intuición misma y en los métodos para lograrla. ¿Se abrirá paso entonces, a la vinculación de la pregunta con la construcción del conocimiento científico, con el conocimiento que se construye por medio del rigor de un método? Para Descartes, la intuición o conocimiento inmediato, es el acto del espíritu que aprehende y conoce las naturalezas simples, es decir, las ideas claras y distintas (Prólogo de Manuel García Morente del Discurso del Método). Así, el interés de Descartes es convertir la duda en el verdadero método para llegar al conocimiento verdadero de todas las cosas. Al respecto señala:

“Y en los nueve años siguientes, no hice otra cosa sino andar de acá para allá, por el mundo, procurando ser más bien espectador que actor en las comedias que en él se representan, e instituyendo particulares reflexiones en toda materia sobre aquello que pudiera hacerla sospechosa y dar ocasión a equivocarnos [...] Y no es que imitara a los escépticos, que dudan por sólo dudar y se las dan siempre de irresolutos; por el contrario, mi propósito no era otro que afianzarme en la verdad, apartando la tierra movediza y la arena, para dar con la roca viva o la arcilla. Lo cual, a mi parecer, conseguía bastante bien, tanto que, tratando de descubrir la falsedad o la incertidumbre de las proposiciones que examinaba, no mediante endebles conjeturas, sino por razonamientos claros y seguros, no encontraba ninguna tan dudosa, que no pudiera sacar de ella alguna conclusión bastante cierta, aunque sólo fuese la de que no contenía nada cierto” (Descartes, 1972:64-65).

Si bien, Descartes mantiene el sentido de la pregunta como una sospecha, una reflexión, un análisis, con el “*Discurso del Método*”, la pregunta se va orientando hacia ser un método para llegar al conocimiento y hacia procesos de descubrimiento o invención, tal vez, sentidos muy propios de la revolución científica de la época. Entonces con Descartes, la pregunta ya no subyace a los métodos –como se percibía en la antigüedad-, sino que ahora se convierte en el camino mismo para llegar al conocimiento, con el fin de descubrir las naturalezas simples de las cosas. Quizás de lo que se trata con la pregunta, es allanar el camino hacia el conocimiento.

Aunque en la edad media, la pregunta también tomó un matiz de descubrimiento, éste descubrimiento hacía referencia a descubrir el sentido de los textos, el cual de antemano se sospechaba. En cambio, en la modernidad la pregunta cobra el sentido del descubrimiento “científico”, es decir, la pregunta se constituye en el camino para llegar al conocimiento verdadero, en tanto este conocimiento se resiste a cualquier duda. Para Descartes hay que “rechazar como absolutamente

falso todo aquello en que pudiera imaginar la menor duda [...]” (Descartes, 1972:37). ¿Será por esto que en el contexto de la educación muchas veces la pregunta se entiende como un medio de verificación?

Considerar la pregunta como una duda para salir de dudas, podría ser un indicio para comprender el carácter de verificación que a veces tiene la pregunta, sentido que tal vez viene desde la edad media con el método escolástico. Tal vez, este sentido llegó al contexto de la educación con los aportes de Juan Amós Comenio (1592-1670) quien en su texto “*Didáctica Magna*” (1632) expresa:

“En medio de los ejercicios, interrumpiendo su lección, dice, de pronto: *Tú o tú, ¿qué acabo de decir? Repite ese período. Tú, dinos con qué motivo hemos llegado a esto, y cosas semejantes para el mejor aprovechamiento de la clase. [...] Igualmente, si interrogando alguno, éste duda, pasa al segundo, tercero, décimo o trigésimo y pide su contestación sin repetir la pregunta. Todo con el fin de que atiendan todos lo que a cada uno se dice e intenten ponerlo en práctica. [...] También puede emplearse el medio de preguntar a todos los demás al mismo tiempo lo que ignoren algunos, y el que primeramente responda o conteste mejor declararle digno de alabanza en presencia de todos los demás para que sirva de emulación [...]*” (Comenio, 2007:99).

Así, con Comenio la pregunta en el ámbito educativo se va perfilando como un medio para mantener la atención de los estudiantes y para poner en juego la memoria de ellos, en tanto el profesor no repite la pregunta y espera que el estudiante responda de acuerdo con lo que él ha enseñado. Pero también, la pregunta va adoptando el sentido de la verificación, que hace que el profesor pregunte para constatar que el estudiante ha atendido y quizás, aprendido lo que el profesor ha dicho.

De este modo, en la modernidad el término pregunta porta el sentido de la verificación, el control y la búsqueda de la verdad, la cual en primera instancia, está en el experto: en el investigador o en el profesor. Pero además, se presume

que para la época, a pesar del texto que presenta Descartes sobre la duda metódica, el término pregunta todavía no evoluciona a concepto, en tanto, no se encuentran conceptualizaciones respecto a la pregunta. Entonces, ¿cuándo será que el término pregunta pasa a ser un concepto?

Si bien, durante los siglos XVIII y XIX la pregunta sigue siendo el método de la filosofía, las preocupaciones de los filósofos se tornan más hacia cuestiones epistemológicas que hacia conceptualizaciones propiamente de la pregunta. No obstante, durante el siglo XX, se percibe el surgimiento de la conceptualización de la pregunta desde lo educativo y lo filosófico, principalmente con los aportes de John Dewey (1859-1952) y de Martín Heidegger (1889-1976) respectivamente. Si bien, en este momento Miguel de Unamuno (1864-1936) conceptualizaba en torno a la duda, es en Dewey y en Heidegger en donde se encuentra – presumiblemente- por primera vez, el concepto pregunta. Posteriormente, Hans-Georg Gadamer (1900-2002), Bernard Lonergan (1904-1984) y Paulo Freire (1921-1997) profundizan en esta conceptualización.

En concordancia con la propuesta pedagógica de Dewey, en 1910 este filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense publica el texto *“Cómo pensamos”*, en el cual se presenta el pensamiento reflexivo como la función principal de la inteligencia y en consecuencia, como el eje central de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas. Para Dewey “pensar es inquirir, investigar, inspeccionar, ensayar algo o sumergirse en ello con el fin de encontrar algo nuevo o ver lo ya conocido bajo una luz diferente. En resumen, es *cuestionar* [...]” (Dewey, 1993:264). De modo que pensar es preguntar, lo que abre la posibilidad para entender el concepto pregunta como un pensar acerca de las cosas. ¿Será entonces que el pensamiento reflexivo se logra por medio de la pregunta? Al respecto señala Dewey: *“lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende [...]”* (Dewey, 1993:24). Entonces, la pregunta en tanto un examen cuidadoso, se conceptúa como el acicate para el pensamiento reflexivo, es decir,

como el estímulo para “formar una serie de juicios relacionados [respecto a algo] de tal modo que se sostienen mutuamente conduciendo a un juicio final: una conclusión” (Dewey, 1993:129). Dewey relaciona los juicios con la solución de un problema, la aclaración de algo oscuro y desconcertante, la resolución de una dificultad (Dewey, 1993:129). Pero ¿será una sola pregunta la que conduce a la formación de los juicios o realmente se tratará de una serie de preguntas?

Los aportes que hace Dewey, dirigen los sentidos del concepto pregunta en dos direcciones: una, hacia considerarla dentro de una secuencia de preguntas y otra, hacia ser un estímulo para formar juicios. El primer sentido se refiere a que al preguntar no se trata de una sola pregunta, sino de una sucesión de preguntas, en donde cada una es un paso para llegar a la comprensión de las cosas. Es una secuencia ordenada, en tanto se dirige a un fin, a una intención, y no porque implique un rigor en la secuencia de las preguntas. Dice Dewey: “[...] las preguntas debieran ser de tal manera que no interrumpieran el desarrollo del tema. Esto quiere decir que debieran ser factores de una discusión continuada, y no formuladas como si cada una de ellas fuera un todo cerrado en sí mismo, de modo que la respuesta a una pregunta deje zanjada la cuestión y se pase entonces a otro tema [...]” (Dewey, 1993:265). De lo que se trata entonces con la secuencia de las preguntas, es de abrir el diálogo para que maestro y estudiantes discutan conjuntamente una cuestión y de esta forma, propiciar el desarrollo del pensamiento reflexivo, es decir, la formación de juicios.

Ahora, respecto al sentido de la pregunta como un estímulo para la formación de juicios, Dewey señala que “a través del juicio se aclaran los datos confusos y se reúnen hechos aparentemente discontinuos e incoherentes. El esclarecimiento es *análisis*. La reunión, o unificación, es *síntesis*” (Dewey, 1993:135). De lo cual se entiende que la pregunta se convierte en el detonante para esclarecer o solucionar cuestiones, a partir de procesos de análisis y de síntesis. De hecho, “*la función del pensamiento reflexivo, [y por tanto, de la secuencia de preguntas] es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa*”

(Dewey, 1993:111). En correspondencia con la mirada platónica, el concepto pregunta porta entonces, el sentido de ser un medio que transforma situaciones conflictivas en situaciones estables, es decir, la pregunta o mejor dicho la secuencia de preguntas se constituye en un medio para emitir un juicio en la medida en que se analiza y se sintetiza, es decir, se llegan a acuerdos por medio del diálogo. Y ¿para qué se debe llegar a situaciones estables o a acuerdos?

Para Dewey, “[...] comprender es captar el significado. Mientras no comprendemos, siempre que nos pique la curiosidad, nos sentimos inquietos, desconcertados, y por ende, motivados para investigar. Cuando ya hemos comprendido, por lo menos comparativamente, nos sentimos intelectualmente cómodos, tranquilos” (Dewey, 1993:141). Si bien, Dewey ubica la comprensión en aprehender un significado, es decir, en captar sus relaciones, su funcionamiento, sus consecuencias, su utilidad (Dewey, 1993:146), lo que se descubre, es que aprehender un significado es aprehender una intención (Dewey, 1993:167), o un sentido. Así, el concepto pregunta se refuerza en ser un medio para comprender, en la medida que permite la aprehensión de la intención o el sentido de las cosas. Una vez, se aprehende esta intención o este sentido, se transforma la situación de duda en una situación estable del conocimiento, es decir, en el aprendizaje. En últimas, la pregunta conduce a la comprensión y con ella al aprendizaje.

En contraste, mientras Dewey conceptualizaba la pregunta desde el campo de la educación, en 1913 el filósofo español Miguel de Unamuno publica el texto *“Del sentimiento trágico de la vida”* en el cual expone las problemáticas existencialistas del hombre contemporáneo y presenta una conceptualización de la duda. Para Unamuno la duda es el conflicto interior entre la necesidad de la fe y de la razón para poder vivir. Al respecto señala: “El absoluto relativismo, que no es ni más ni menos que el escepticismo, en el sentido más moderno de esta denominación, es el triunfo supremo de la razón racionante” (Unamuno, 2003:75). Y agrega posteriormente: “Y ese escepticismo de que ahora voy a hablaros, ¿puede decirse que sea la duda? Es la duda, sí, pero es mucho más que la duda. [...] es una duda de pasión, es el eterno conflicto entre la razón y el sentimiento, la ciencia y la vida,

la lógica y la biótica [...]” (Unamuno, 2003:78). Así, para Unamuno la duda no se entiende en el sentido cartesiano como el camino para llegar a la verdad, sino como el conflicto interior entre la razón y la creencia de que la mente sobrevive a la muerte. Entonces, sin profundizar en su pensamiento, la reflexión que presenta Unamuno refuerza el carácter dialéctico de la pregunta, en tanto en sus entrañas habita el conflicto de contrarios, y en consecuencia, nuevamente se abre paso a pensar en la función mediadora de la pregunta. Está visto pues que en la pregunta subyace el conflicto o situaciones inestables para el entendimiento y la comprensión.

Por su parte en 1927, Martín Heidegger (filósofo alemán) publica el libro *“El ser y el tiempo”*, en el cual la pregunta que guía toda su disertación es la pregunta por el ser. La posición que presenta el autor conlleva a considerar -desde una perspectiva existencial- la pregunta o mejor dicho, el preguntar como un modo de ser de la existencia humana. Este modo de ser se distingue de un modo de actuar en el cual se interroga por algo distinto del propio ser. No toda pregunta es existencial, sólo lo es aquella en la que la existencia se hace cuestión de sí misma al preguntar. En una parte de su libro (§2. Estructura formal de la pregunta que interroga por el ser) presenta lo que es inherente a una pregunta, para sustentar la pregunta que interroga por el ser. Así, para Heidegger,

“Todo preguntar es buscar. Todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer “qué es” y “cómo es” un ente. El buscar este conocer puede volverse un “investigar” o poner en libertad y determinar aquello por lo que se pregunta. El preguntar tiene, en cuanto “pregunta por...”, su *aquello de que se pregunta*. Todo “preguntar por...” es de algún modo “preguntar a...”. Al preguntar es inherente, además del aquello de que se pregunta, un *aquello a que se pregunta*. En la pregunta que se investiga [¿qué es el ser?], es decir, específicamente teórica, se trata de determinar y traducir en conceptos aquello de que se pregunta. En esto reside, como aquello a que propiamente se tiende, *aquello que se pregunta* y

en que el preguntar llega a la meta. El preguntar mismo tiene, en cuanto conducta de un ente, de aquel que pregunta, un peculiar “carácter de ser”. El preguntar puede llevarse a cabo como un “no más que preguntar” o como un verdadero preguntar. Lo peculiar de éste reside en que el preguntar “ve a través” de sí desde el primer momento en todas las direcciones de los mencionados caracteres constitutivos de la pregunta misma” (Heidegger, 1971:14).

Entonces, con el aporte de Heidegger el concepto pregunta reafirma los sentidos que en tiempos anteriores adquirió la pregunta, pero también se suman nuevas orientaciones, que ayudan a una mejor comprensión del concepto. Así, con la pregunta se busca algo y a la vez, este algo determina el sentido de la pregunta; por eso la pregunta no es a ciegas ni por algo desconocido, sino que la pregunta es por algo inapresable, en razón a que está oculto y velado, por eso su sentido de descubrimiento. También, la pregunta no solo pregunta por algo, sino que también le pregunta a algo o a alguien, en donde supuestamente está la respuesta. De ahí, que la pregunta permita acceder a ese algo o a ese alguien para descubrir el algo que se busca; por tal motivo, la pregunta abre. Pero adicionalmente, la pregunta tiene un aquel que pregunta, quien también le imprime el sentido a la pregunta, quien elige y establece el horizonte de la pregunta. En consecuencia, a través de la pregunta, en tanto lente, se puede ver en tres direcciones: hacia lo que se pregunta, hacia a quién se pregunta y hacia quién pregunta.

La cuestión para Heidegger no es preguntar por las cosas (o entes) sino preguntar por el ser (o esencia) de las cosas. Así, la finalidad de la pregunta es esclarecer y traducir –por ejemplo, en conceptos, en imágenes o en hechos- esa esencia o ese sentido del algo por lo que se está preguntando. De este modo, la respuesta es un esclarecimiento y una traducción: “no se trata de una fundamentación, sino de un poner en libertad un fondo que muestra este fondo” (Heidegger, 1971:17). Pero si bien, la pregunta trata de poner en libertad el sentido de las cosas, este poner en libertad está de acuerdo con el horizonte de comprensión de quien pregunta,

porque toda pregunta tiene un quien que pregunta. ¿Será entonces, que la pregunta abre para poner en libertad el sentido, pero también abre, en tanto se esclarece y traduce desde el horizonte de comprensión de quien pregunta, lo que lleva a un abanico de posibilidades en la respuesta? ¿Será esta apertura la que posibilita la comprensión de las cosas?

Mientras con Heidegger el concepto pregunta se entiende como un buscar, con Gadamer, la pregunta se presenta unida al sentido de abrir un horizonte. En 1960, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer publica el texto "*Verdad y Método*", el cual amplía en un segundo volumen en 1986; en esta obra Gadamer intenta hacer comprensible el fenómeno hermenéutico. En lo referente a la pregunta, Gadamer afirma que:

"para todo conocimiento y discurso que quiera conocer el contenido de las cosas *la pregunta va por delante*. Una conversación que quiera llegar a explicar una cosa tiene que empezar por quebrantar esta cosa a través de una pregunta. [...] Esta es la razón por la que la dialéctica se realiza en preguntas y respuestas, y por la que todo saber pasa por la pregunta. Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. [...] El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta" (Gadamer, 2005:440).

Así pues, el concepto pregunta mantiene el sentido de ser un medio para comprender, para conocer o para saber el contenido de las cosas (es decir, su sentido), pero también se orienta hacia ser un medio que abre, en primer lugar, las

cosas donde está oculto el sentido, porque para buscar hay que abrir, y en segundo lugar, abre las posibilidades de respuesta, en la medida en que se pone en cuestión el sentido mismo; de ahí, que la pregunta es abierta y conduzca a la comprensión. De modo que, se retoma nuevamente el sentido de análisis y la comprensión que guarda la pregunta. El quebrantar lleva implícita la separación de la cosa, como un todo, para poder penetrarla y descubrir su sentido. Pero ya no se trata de romper la cosa para poner en libertad el sentido, sino para descubrirlo e interrogarle desde el horizonte de la pregunta.

Si bien, la pregunta se dirige a la búsqueda del sentido de las cosas, la pregunta misma tiene un sentido, en el marco del cual se presentará la respuesta y este sentido lo concede quien pregunta. Para Gadamer, “es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido. Sentido quiere decir, sin embargo, sentido de una orientación. [...] El sentido de la pregunta es simultáneamente la única dirección que puede adoptar la respuesta si quiere ser adecuada, con sentido. Con la pregunta lo preguntado es colocado bajo una determinada perspectiva” (Gadamer, 2005:439). De ahí, que la pregunta posibilite la comprensión, porque en la respuesta (o en el esclarecimiento o traducción) se fusiona lo propio de quién pregunta –su horizonte-, con lo ajeno de la cosa preguntada. Y es este horizonte lo que le da el matiz de la apertura: la pregunta como un lente.

Aunque el sentido de la pregunta como un abrir ya lo había anunciado Pedro Abelardo en la edad media, con Gadamer la pregunta no se convierte en la llave, sino en el medio para romper la cosa, en tanto la cosa es hermética. Además, con la pregunta y la respuesta no sucede una suerte de correspondencia como ocurre entre la llave y la cerradura, es decir, de antemano no se sabe la respuesta a la pregunta, sino que la pregunta abre posibilidades de respuesta. La verdadera pregunta es la que tiene esta apertura. En este sentido, Gadamer afirma que “frente al preguntar no cabe un comportamiento potencial, de simple prueba, porque preguntar no es poner sino probar posibilidades” (Gadamer, 2005:453) y agrega más adelante “cuando se pregunta se dejan abiertas posibilidades de sentido” (Gadamer, 2005:454).

Estos aportes que se fueron haciendo durante el siglo XX, van perfilando el concepto pregunta como un medio para la comprensión. Ya no se pregunta para encontrar la verdad de las cosas, sino para comprender el sentido de ellas. Es así como en 1957, el filósofo, teólogo y científico canadiense Bernard Lonergan publica su texto *“Insight: estudio sobre la comprensión humana”*, en el cual desarrolla la naturaleza del acto de comprensión o de intelección -como se refiere el autor en su obra-, desde una perspectiva cognitiva.

Para Lonergan la pregunta es un deseo de comprender (Lonergan, 1999:45) y es el inicio de todo acto de intelección. Al respecto señala: “así pues, esta tendencia primordial [el deseo de comprender] es la pregunta pura. Es anterior a todo acto de intelección, a todo concepto y a toda palabra; pues los actos de intelección, los conceptos y las palabras tienen que ver con las respuestas, pero antes que busquemos las respuestas, las deseamos; tal deseo es la pregunta pura” (Lonergan, 1999:44).

Si con Dewey, el concepto pregunta toma el matiz de ser un medio para posibilitar el pensamiento reflexivo, con Lonergan, la pregunta, o mejor dicho, la secuencia de preguntas se constituye en el provocador para el pensamiento crítico. En todo caso, la pregunta se torna como un estimulador del pensamiento. De acuerdo con Lonergan, “[...] hay preguntas en orden a entender, las cuales indagan qué es esto, qué significa eso, por qué esto es así, con qué frecuencia ocurre o existe. Hay también preguntas en orden a reflexionar, las cuales inquieren si las respuestas a las preguntas del tipo anterior son correctas [...]” (Lonergan, 1999:413). Tanto las preguntas en orden a entender como las preguntas en orden a reflexionar conducen a realizar un examen profundo de las cosas. ¿Tendrá alguna relación ese examen profundo de las cosas con la formulación de un juicio? Porque cuando se examina algo se emite un juicio respecto a ese algo. En relación con esto, Lonergan señala tres niveles del proceso cognitivo. El primer nivel está dado por la experiencia la cual proporciona datos e imágenes, el segundo nivel por las preguntas en orden a entender y el tercer nivel, por las preguntas en orden a reflexionar (Lonergan, 1999:337-338). La transición de cada

uno de estos niveles está mediada por la pregunta: “[...] por la pregunta, hemos de entender la actitud de la mente inquisitiva, que opera la transición del primer nivel al segundo, e igualmente la actitud de la mente crítica, que opera la transición del segundo nivel al tercero” (Lonergan, 1999:338). De esta forma, el concepto pregunta se va tornando ya no solo en un medio, sino también en una actitud, en tanto deseo, para indagar y emitir juicios, porque en últimas el juicio es una posición crítica frente a algo que se reflexiona y comprende. Entonces ¿el juicio será lo mediato del pensamiento? Posiblemente.

En este sentido, Lonergan es claro al decir que “concebimos en orden a juzgar” (Lonergan, 1999:338), o sea, en la comprensión de las cosas se entraña un juicio, un acuerdo o desacuerdo con las cosas:

“Toda respuesta a una pregunta en orden a entender suscita una pregunta ulterior en orden a reflexionar. Hay un motivo más allá de los actos de concebir y definir, pensar y considerar, formar suposiciones, hipótesis, teorías, sistemas. Ese motivo aparece cuando a tales actividades sigue la pregunta “¿Es esto así?”. Concebimos en orden a juzgar. Así como las preguntas en orden a entender, “¿Qué?”, “¿Por qué?” y “¿Con qué frecuencia”, corresponden a los actos de intelección y las formulaciones, asimismo las preguntas en orden a reflexionar corresponden a una clase ulterior de acto de intelección y al juicio. En este tercer nivel es donde surgen las nociones de la verdad y la falsedad, de la certeza, y de la probabilidad que no es una frecuencia, sino una cualidad del juicio. Dentro de este tercer nivel está involucrado el compromiso personal, que nos hace responsables de nuestros propios juicios. De este tercer nivel es de donde provienen las expresiones para manifestar nuestros actos de afirmar o negar, asentir o discernir, estar de acuerdo o en desacuerdo” (Lonergan, 1999:337-338).

Aunque las preguntas en orden a reflexionar podrían portar el sentido de la verificación, estas preguntas lo que incitan es el pensamiento, en cuanto generan

un ambiente de reflexión (como algo mediato) en el marco de la experiencia personal, no para verificar, sino para llegar a acuerdos o desacuerdos según los horizontes propios de comprensión, tal como lo señalaba Gadamer. Cabe preguntarse entonces, si en la comprensión se da una fusión de lo propio expresado en el horizonte de la pregunta y lo ajeno manifestado en el sentido de la cosa ¿será que la comprensión, como una fusión de horizontes, conduce a una transformación? ¿No se es el mismo cuando se comprenden las cosas?

Con Paulo Freire los sentidos que trae el concepto pregunta, en tanto un estímulo para el pensamiento, se refuerzan pero además, adquiere el sentido de la transformación de la realidad. Este educador brasileño enmarca su propuesta pedagógica en la pregunta y en el diálogo como el modo por excelencia para alcanzar la liberación y transformación de la realidad. Algunas de sus obras son: *“La educación como práctica de la libertad”* (1969), *“Pedagogía del oprimido”* (1970) y *“Hacia una pedagogía de la pregunta”* (1985).

Para Freire, la pregunta libera en tanto -en el contexto del diálogo- desarrolla en quien pregunta, una actitud crítica frente al mundo para transformarlo: “[...] la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación” (Freire, 1986:60). Así, el acto de preguntar es propio del ser humano y está ligado necesariamente a la práctica (Freire, 1987:57), entendida ésta como la transformación de la realidad con vista a una permanente humanización de los hombres (Freire, 1970:106). Pero la transformación de la realidad conlleva también a que quien pregunta se transforme. En este sentido, afirma Freire: “[...] Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión” (Freire, 1986:58). Ese descubrir las relaciones implica poner en libertad el sentido de la realidad para transformarla y transformarse. Pero ¿en qué entorno se da la transformación? Es decir ¿qué forma toma la pregunta para posibilitar la liberación del sentido y la transformación?

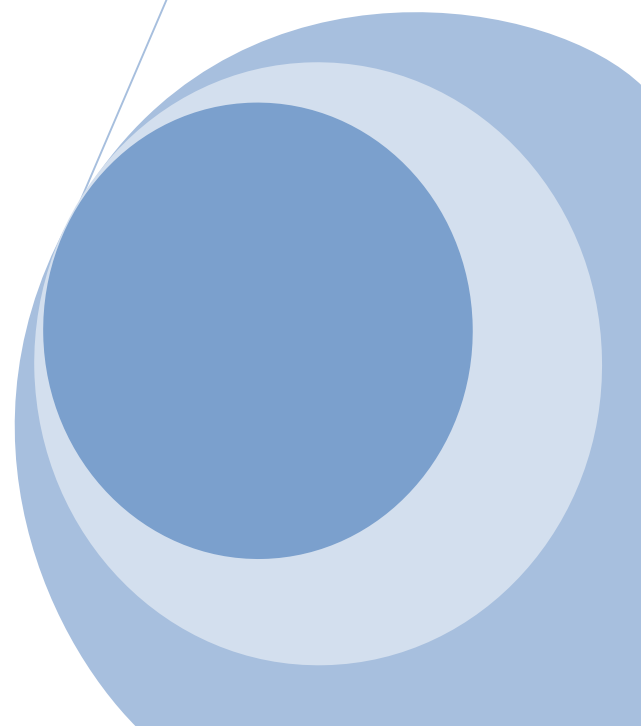
Pensar en la pregunta como un medio para la transformación, implica ubicar la pregunta en el contexto del diálogo, ya que es en este contexto donde se posibilita

el pensamiento crítico (Freire, 1970:107) y en donde se da el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo*, es decir, para transformarlo, ganado de este modo significación la existencia humana (Freire, 1970:101). “Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo” (Freire, 1970:100). De este modo, se refuerza el sentido de la pregunta que viene desde la antigüedad, el cual consiste en que en el acuerdo al que se llega a través del diálogo hay implícitamente un cambio de posición inducido por cada una de las posiciones contrarias, cambios que en última son transformaciones de la realidad y del ser que pregunta.

Esta aproximación histórica al concepto pregunta, permite ver pues diversos aportes que desde el campo de la filosofía, la psicología y la pedagogía se han hecho respecto al concepto en diferentes momentos de la historia, aportes en los cuales habitan sentidos que le dan cuerpo al concepto. De modo que ante la pregunta ¿qué es pregunta?, se puede responder que la pregunta es un medio dialéctico que porta sentidos contrarios: de un lado, porta el sentido de quién pregunta, lo que constituye el horizonte de la pregunta desde donde se responde y de otro lado, porta el sentido de la cosa preguntada. En tanto, es un medio dialéctico, hace posible llegar a un acuerdo entre estos sentidos, que en el contexto del dialogo posibilita el entendimiento, la comprensión y la transformación de sí mismo y de la realidad. En otras palabras, la pregunta posibilita el pensamiento. Esto hace que la respuesta a la pregunta no esté prefijada, sino al contrario, que se abran múltiples posibilidades para esclarecer y traducir el sentido oculto de las cosas. Adicionalmente, en la pregunta pervive el sentido de la secuencia de preguntas que en su conjunto posibilitan el análisis, la interpretación y la síntesis, en tanto, como medio, la secuencia de preguntas posibilita el rompimiento de la cosa para apresar su sentido, explicarlo desde el horizonte de las preguntas y así, llegar a acuerdos entre la cosa preguntada y quien pregunta. En últimas, con la pregunta se descubre el sentido de las cosas y se crea cosas nuevas por medio de procesos dialécticos.

CAPÍTULO TRES

Acerca del estado en cuestión



3. DISTINTAS LECTURAS DE LA PREGUNTA COMO MEDIACIÓN DIDÁCTICA PARA LA TRADUCCIÓN DE SABERES A NIVEL SUPERIOR O ACERCA DEL ESTADO EN CUESTIÓN

*“ No cabe duda de que el ver es siempre
una lectura articulada de lo que hay,
que de hecho no ve muchas de las cosas que hay,
de manera que éstas acaban no estando ahí para la visión;
pero además, y guiado por sus propias anticipaciones,
el ver “pone” lo que no está ahí”
Gadamer, 2005*

Resumen: A partir de una búsqueda documental en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, en bibliotecas digitales, en revistas y en bases de datos especializadas en educación, se seleccionaron 26 investigaciones desarrolladas entre 1997 y 2007, para tener una aproximación a lo que actualmente se está investigando en relación con la pregunta en la educación superior. Aunque no se encontraron investigaciones que indagaran por la pregunta como una mediación para la traducción de saberes a nivel superior, se identificaron tres perspectivas en las que se mueve la investigación respecto a la pregunta. La primera, se refiere a los tipos de preguntas que se utilizan frecuentemente en la enseñanza superior. La segunda, sobre estrategias didácticas que se fundamentan en la pregunta. Y la tercera, acerca de la pregunta para posibilitar la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico. Estas tres perspectivas como nuevas proyecciones de sentido, abren posibilidades para considerar la pregunta como una mediación para la traducción de saberes a nivel superior.

El siguiente capítulo pretende dar cuenta del estado actual en que se ubica la investigación en didáctica universitaria, particularmente en lo relacionado a la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes. El texto se construyó mediante la búsqueda, selección y comparación de investigaciones que se realizaron entre 1997 y 2007 sobre la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes a nivel superior y utilizando el proceso hermenéutico de análisis, comparación, reflexión, comprensión, interpretación y síntesis, se logró hacer un acercamiento al presente de la cuestión.

La pregunta de investigación ¿será la traducción una manera para conjugar el contenido y el método de enseñanza? y ¿cómo es posible la traducción de saberes en la educación superior? junto con la hipótesis ¿la capacidad del docente de preguntarse y preguntar se constituye en una mediación para traducir los saberes? abrieron el camino a la comprensión de un entramado de conocimientos sobre el tema.

Los conceptos que se buscaron fueron, en tanto partes, traducción, mediación y pregunta y en tanto todo, didáctica universitaria, la cual representa la expectativa de sentido de la búsqueda, selección y comparación de las investigaciones.

3.1 BÚSQUEDA DOCUMENTAL

Se realizó una búsqueda documental para recuperar el conocimiento producido entre 1997 y 2007, que desde el área de la educación está relacionado con la pregunta como una posibilidad para la traducción de saberes a nivel superior. Se buscaron materiales como artículos de revistas, libros producto de investigación, tesis, monografías e informes de investigación. No se tuvieron en cuenta otros materiales como los ensayos por tratarse de reflexiones personales sobre un tema. El interés en este momento es conocer cómo ha sido desarrollado epistemológica, teórica y metodológicamente el tema de la pregunta para la traducción de los saberes y se considera que las investigaciones y sus resultados

son los materiales más apropiados ya que aportan elementos clave para hacer esta construcción.

La consulta de los materiales se realizó en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia, bibliotecas digitales como la Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos y Metabiblioteca, en revistas en línea especializadas en el discurso educativo y en bases de datos especializadas en educación: unas disponibles en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia y otras de acceso libre como Latindex, Google Académico, Redalyc y AERA. Adicionalmente se consultaron los trabajos realizados en el Grupo de Investigación Didáctica de la Educación Superior (DIDES) de la Universidad de Antioquia.

Antes de ubicar los materiales se definió el perfil de búsqueda teniendo en cuenta los conceptos que son desarrollados en la investigación y luego con la ayuda del Tesauro de la UNESCO⁹ se definieron los descriptores, es decir, los términos que mejor representan el contenido de cada uno de los conceptos, para de esta forma facilitar el acceso a la información. Por ser la UNESCO una autoridad internacional en los temas de educación, se piensa que este Tesauro indica la mejor palabra que representa los intereses de la investigación. En la tabla 1 se señalan los descriptores utilizados.

La definición de estos descriptores es clave para la búsqueda de los materiales, en la medida en que cada concepto posee un significado y un sentido concreto en el contexto de la investigación y se trata entonces, de ubicar la palabra precisa que lleve el sentido que se quiere buscar en los materiales.

Pero también hay que decir, que estos descriptores además de ser la terminología más apropiada, también reflejan la concepción que se tiene en el ámbito de la educación de los conceptos que son trabajados en la investigación. Y este reflejo

⁹ Disponible en: <http://bmedica.udea.edu.co/moodle/mod/resource/view.php?id=1924>

va perfilando el estado en que se encuentra la investigación sobre la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes a nivel superior.

Tabla 1. Descriptores utilizados en la búsqueda de los materiales para la construcción del estado en cuestión

Conceptos o palabras clave (sugeridos por la investigación)	Palabras clave en Inglés	Descriptores (sugeridos por el Tesauro)	Descriptores en Inglés
Traducción	Translation	Traducción	Translation
Pregunta	Question	Interrogación (método pedagógico)	Questioning (teaching method)
Mediación	Mediation	Recursos educativos	Educational resources
		Material didáctico (material pedagógico, medio pedagógico)	Teaching materials
Didáctica	Didactic	Técnica didáctica	Classroom techniques
Educación superior	Higher Education	Enseñanza superior	Higher education
		Enseñanza de las ciencias	Science education

Por ejemplo, el descriptor traducción es un término que pertenece al área de la lingüística, lo cual podría ser una razón para que la mayoría de las investigaciones en traducción se hagan desde esta área. Lo mismo sucede con el concepto de mediación, el cual pertenece originalmente al área del derecho, haciendo alusión a los procesos de arbitraje, conciliación o intermediación de los sistemas jurídicos. Es evidente que este no es el sentido que porta el concepto de mediación para la investigación. En el campo de la educación, la palabra que mejor describe el contenido de la mediación, es el de recursos educativos y material didáctico, entendido como todo material, impreso o no, concebido especialmente para la enseñanza o empleado en ella. Si bien, el interés inicial es la pregunta como mediación, se considera que en investigaciones que trabajen la pregunta como medio podrían encontrarse procesos de mediación, lo cual podría aportar elementos importantes para la construcción del estado en cuestión.

En contraste, los conceptos pregunta, didáctica y educación superior son propios del área de la enseñanza y la formación, y específicamente los conceptos pregunta y didáctica están relacionados en este Tesauro con método de enseñanza, definido como un modelo de un profesor que es recurrente y aplicable a diversas materias, característico de más de un profesor y propicio para el aprendizaje.

Cuando se trata de ubicar la palabra más exacta para el concepto de pregunta se encuentra que el descriptor interrogación (método pedagógico) contiene el sentido del concepto que se desarrolla en la investigación. Por su parte, se tiene que técnica didáctica es el descriptor que más se ajusta al sentido de didáctica que porta la investigación. En el Tesauro de la UNESCO se entiende por técnica didáctica el método empleado en un aula o en cualquier otro entorno educativo para crear condiciones que favorezcan el aprendizaje. La definición de estos descriptores suscita varias inquietudes, al ver que la didáctica representa de manera unívoca una técnica y la pregunta un método pedagógico, sentidos que se manifestaron en la aproximación histórica a los concepto didáctica universitaria y pregunta.

Sobre el concepto educación superior, las palabras que mejor lo describen son enseñanza superior, las cuales –según el Tesauro- pertenece al área de sistemas y niveles de enseñanza y hace referencia a la etapa de la enseñanza que sucede al nivel secundario, sea cual sea la duración del curso o el certificado obtenido. El descriptor está relacionado con la enseñanza científica superior y con la enseñanza de las ciencias.

Las definiciones de estos descriptores marcan un panorama general de lo que se puede encontrar en las búsquedas y van señalando el camino a seguir para encontrar investigaciones que conduzcan a construir el estado de la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes a nivel superior.

En total se revisaron 112 revistas, 196 trabajos de especialización y maestría, 7 tesis doctorales y 13 bases de datos. A partir del título, del resumen y de las

palabras clave de los materiales se presumió la pertinencia de estos trabajos para la construcción del estado en cuestión. En la tabla 2 se presenta el consolidado del material disponible, revisado y seleccionado.

Tabla 2. Cantidad de material disponible, revisado y seleccionado para la construcción del estado en cuestión

Material de consulta	Disponible	Revisado	Seleccionado
Sistema de bibliotecas U. de A.			
Centro de Documentación Facultad de Educación (CEDE)	27 revistas	27 revistas	1 artículo
	186 trabajos de especialización y maestría	186 trabajos de especialización y maestría	1 monografía y 1 trabajo de investigación de maestría
	7 tesis doctorales	7 tesis doctorales	
Biblioteca Central	96 revistas	22 revistas	
Cybertesis	10 trabajos	10 trabajos	1 monografía
Revistas en línea	4 revistas	1 revista	
Hemeroteca digital	9 revistas	9 revistas	
Bases de datos	39 bases de datos	13 bases de datos	16 artículos
Bibliotecas digitales			
Metabiblioteca			
Biblioteca Digital OEI			1 artículo
Grupo de Investigación Didáctica Universitaria			
Trabajos DIDES			1 trabajo de investigación y 1 tesis doctoral
Otras bases de datos			
Latindex			
Google académico			
Redalyc	53 revistas	53 revistas	3 artículos
AERA			

Si bien la búsqueda de los materiales se realizó en diversas fuentes, las bases de datos resultan ser una fuente de consulta importante por encontrarse allí gran número de publicaciones a nivel mundial. Es así, como se recuperaron 1'390.979 documentos relacionados con traducción, pregunta, mediación, didáctica y educación superior. En la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos en cada una de las bases de datos consultadas.

Tabla 3. Número de documentos encontrados en las bases de datos consultadas por descriptor

BASES DE DATOS CONSULTADAS	DESCRPTORES						
	Translation	Questioning (teaching method)	Educational resources	Teaching materials	Classroom techniques	Higher education	Science education
Academic OneFile	5590	1748	411	309	659	9663	3863
Blackwell Synergy	1	5	0	15	0	51	38
DialNet	1559	86	73	76	25	513	319
DOAJ	68	2	2	4	2	189	65
EBSCO Host	4322	85742	6110	6170	294	141122	16551
ERIC	5156	4445	10220	49327	20328	279199	58313
HAPI Online	341	7	72		72	1328	
Informe Académico	74	9	1	1	1	25	2
SciELO	355	183	163	65	9	984	315
Science Direct	84	11	5	2	3	145	31
SpringerLink	114316	14401	1324	1322	30	24974	12071
Web of Science	57852	3137	3055	2495	637	19869	14191
WilsonWeb	54374	24554	519	6385	38	305172	13340
TOTAL (%)	244092 (18%)	134330 (10%)	21955 (2%)	66171 (5%)	22098 (2%)	783234 (56%)	119099 (9%)

La consulta que se realizó en estas bases de datos se registró en una ficha. En el anexo 1 se presenta una de ellas con la búsqueda realizada.

En términos generales, el 65% de los materiales recuperados en las bases de datos responden a documentos que se inscriben dentro del campo de la educación superior, los cuales se orientan principalmente a asuntos de política pública en materia de educación superior, el acceso a la educación superior y el género, la relación entre ciencia, tecnología y sociedad y la educación en valores. Muchos de estos documentos son ensayos donde se reflexiona sobre el deber ser de la universidad en la actualidad. Quizás este porcentaje refleje las tendencias a nivel mundial en lo que se refiere a la investigación en educación.

En su orden, le siguen los documentos que tratan asuntos de traducción (18%) siendo la mayoría de estos trabajos realizados en el campo de la lingüística, particularmente en la traducción interlengua. Como se dijo anteriormente, este descriptor pertenece al área de la lingüística, lo que podría explicar el alto número de publicaciones en esta área. También se encuentran muchos trabajos orientados hacia la biología molecular, los cuales estudian un proceso metabólico para la síntesis de proteínas denominado traducción. Otros trabajos se realizan desde áreas como informática, biomedicina e inteligencia artificial. Estas tendencias conducen a que sean pocos los trabajos que se puedan considerar para construir el estado en cuestión, según los intereses de la investigación.

Ahora, respecto a los trabajos realizados en el tema de la pregunta, se encuentra que un 10% de los documentos recuperados se orientan a este tópico. Aunque se encuentran aportes desde la filosofía, el mayor número de documentos se inscribe en el campo de la educación. Son trabajos que reflexionan e investigan en torno al uso de la pregunta como un recurso didáctico, siendo la mayoría de ellos trabajos tipo ensayo o investigaciones en el nivel básico de la educación. Por ejemplo, Campos y Cortés (2002) en el artículo “Conversar, argumentar, explicar: una estrategia para construir el conocimientos abstracto” presentan los resultados de una investigación con estudiantes de básica primaria de México. Por su parte Jalilifar *et al.* (2008), explora la pregunta como un medio para la comprensión de

lectura en educación básica secundaria y Janssen (2002) indaga por la pregunta como una estrategia de lectura en educación básica.

Por último, un 7% de los documentos ubicados corresponden a trabajos orientados hacia los recursos educacionales y material didáctico. Como era de sospecharse desde la definición del descriptor, los trabajos que se encontraron bajo estos descriptores se orientan más al empleo de los medios didácticos, que a los procesos de mediación. Muchos de los documentos encontrados están referidos al empleo de las tecnologías de información y comunicación en el ámbito educativo.

Este es un panorama general de lo que se investiga en cada uno de los conceptos que orientan la investigación. Al momento de ensayar combinaciones de los descriptores, el número de documentos se reduce considerablemente. Si bien, 1'390.979 registros relacionados con los conceptos de la investigación son una buena cantidad de material para la construcción del estado en cuestión, pero solo el 0.001% (16 documentos) responden a los intereses particulares, no porque se trate explícitamente de investigaciones en torno a la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes a nivel superior, sino porque se consideran que estas investigaciones aportan elementos importantes para comprender el trabajo investigativo que se ha adelantado en los últimos años (entre 1997 y 2007) en torno a la pregunta. De las otras fuentes de búsqueda se seleccionaron 10 documentos.

3.2 SELECCIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

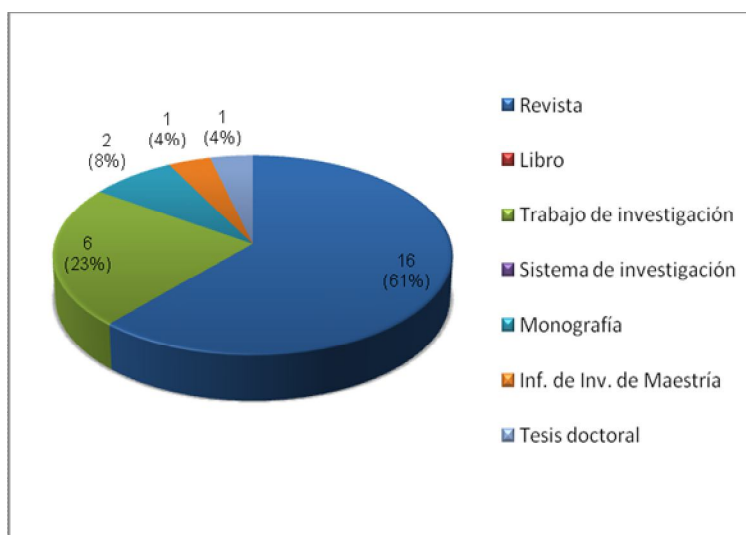
Cabe anotar nuevamente que no se encontraron investigaciones en torno al uso de la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes a nivel superior. Sin embargo, se seleccionaron 26 investigaciones sobre la pregunta como estrategia didáctica por considerar que en estos trabajos se pueden encontrar indicios para pensar la pregunta como una posibilidad para traducir los saberes a nivel superior. En el anexo 2 se presentan las referencias bibliográficas

de las investigaciones seleccionadas y en el anexo 3 se presenta una descripción general de cada una de ellas.

Estas investigaciones fueron leídas, analizadas, reflexionadas y comprendidas para establecer una comparación entre ellas y llegar a una síntesis que da cuenta del estado en cuestión. Para sistematizar la información bibliográfica acopiada se emplearon fichas referenciales. En el anexo 4 se presenta una ficha referencial a modo de ejemplo.

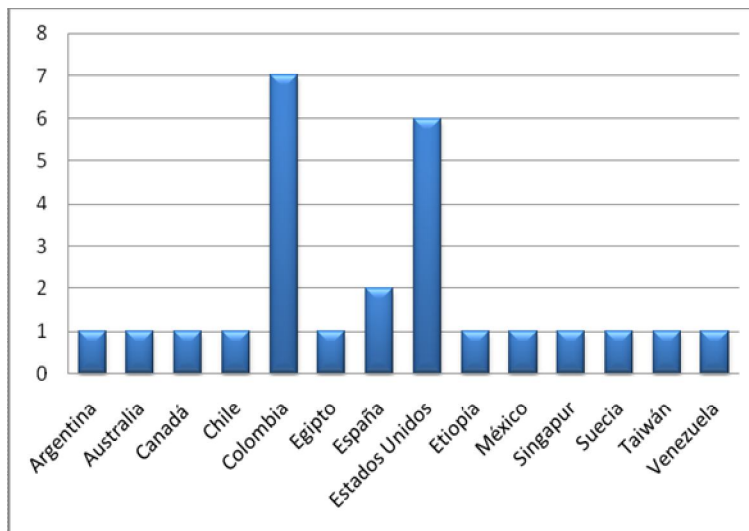
De las 26 investigaciones seleccionadas 16 corresponden a artículos de revistas, 6 a trabajos de investigación, 2 a monografías, 1 a un informe de investigación de maestría y 1 a una tesis doctoral (gráfica 1), siendo la mayoría de estas investigaciones realizadas en Colombia y en Estados Unidos (gráfica 2).

Gráfica 1. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado en cuestión, por tipo de publicación

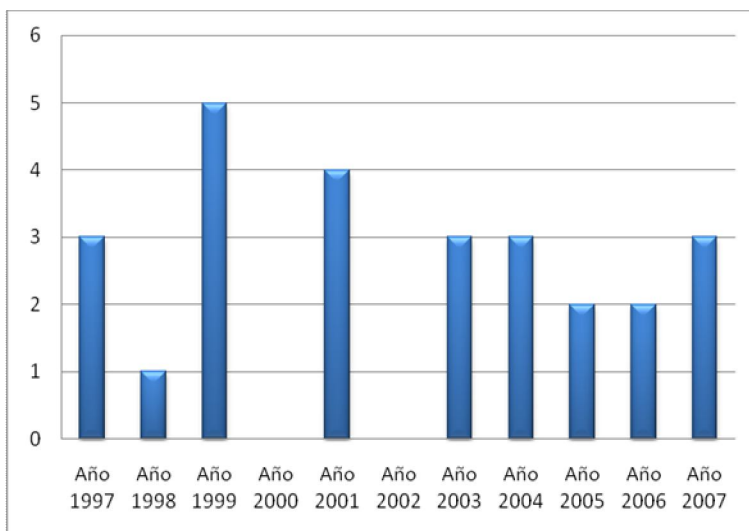


La mitad de las investigaciones están publicadas en inglés y la otra mitad en español, sin observarse diferencias en los años de publicación (gráfica 3). Sin embargo, no se recuperaron registros del año 2000 ni del 2002.

Gráfica 2. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado en cuestión, por país



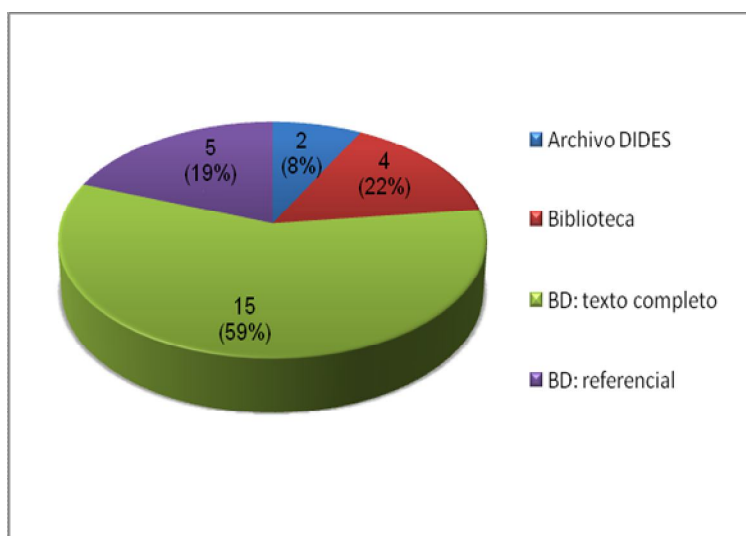
Gráfica 3. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado en cuestión, por año de publicación



La mayoría de las investigaciones fueron recuperadas de bases de datos. Solo 2 se obtuvieron del archivo del grupo de investigación DIDES, 3 del Centro de

Documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y 1 de la biblioteca digital de la OEI (gráfica 4). Por esta misma razón, la mayoría de éstas están en medio digital.

Gráfica 4. Número de investigaciones seleccionadas para la construcción del estado en cuestión, por fuente de búsqueda



3.3 CONOCIMIENTO EN TORNO A LA PREGUNTA COMO MEDIACIÓN DIDÁCTICA PARA LA TRADUCCIÓN DE SABERES

En el ámbito de la enseñanza universitaria, la pregunta ha sido estudiada básicamente desde tres perspectivas. La más generalizada, tiene que ver con los tipos de preguntas y sus efectos en el aprendizaje. Esta perspectiva, va muy de la mano de una segunda, en la cual se incluyen los estudios que abordan la pregunta desde una mirada estratégica, es decir, estudian estrategias didácticas basadas en ella. Y también se encuentran investigaciones que estudian la pregunta en el marco del pensamiento crítico, siendo ésta una tercera línea de trabajo sobre el tema. Si bien, se identifican estas tres proyecciones en el abordaje de la pregunta, es difícil llegar a establecer unos límites claros entre estas categorías, ya que se

influyen mutuamente. El hecho, es que todos son caminos que conducen a una mejor comprensión de la pregunta. De la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes en la educación superior no se tienen referencias específicas, sin embargo, en los trabajos seleccionados se identifican algunas pistas que conducen a los intereses particulares de la investigación. Al parecer en la pregunta subyacen relaciones entre el contenido, el método de enseñanza y la traducción de saberes.

Un aspecto que es constante en los trabajos seleccionados, es que el tema de la pregunta ha sido ampliamente abordado desde la perspectiva del estudiante. Se encuentran muchos estudios que señalan las ventajas de la pregunta en el aprendizaje de los estudiantes. Pero ¿qué función cumple la pregunta en el profesor? ¿Será que las bondades que tiene la pregunta en el aprendizaje del estudiante, son las mismas que tiene en el docente para su ejercicio profesional? Este es un aspecto que sería provechoso profundizar en investigaciones posteriores.

Antes de entrar a analizar los trabajos que se ubican dentro de cada perspectiva, es interesante mirar cómo ha sido desarrollado el concepto pregunta en estas investigaciones. González (1997) plantea que la estrategia de la pregunta es una propuesta didáctica de acercamiento al conocimiento a través del diálogo dentro de un proceso de comunicación entre docentes y discentes que conduce a la comprensión y a la interpretación de textos. De una manera complementaria, Morata y Rodríguez (1997) trabajan el concepto interrogación como el vehículo más apropiado para establecer un proceso comunicativo bidireccional entre dos o más sujetos. Por su parte, Abrandt y Öberg (2001) respaldan su trabajo en que las preguntas permiten aprender un contenido y ser consciente del proceso de adquisición de éste. El-Koumy (1997) desarrolla el concepto de *self-questioning* (o preguntar-se) como una estrategia que le da al estudiante el control de su aprendizaje, ganando independencia en él. En este mismo sentido, Valera y Madriz (1998) afirman que la pregunta constituye un proceso mediador hacia la formación de un hombre con actitud crítica.

Se comprende de estos aportes que los sentidos que guarda el concepto pregunta son el de medio, en tanto estrategia y vehículo; el de mediación, en tanto posibilita el acercamiento al conocimiento, el aprendizaje de un contenido, la conciencia del aprendizaje, la formación y el pensamiento crítico –con lo que posiblemente se establece un vínculo entre la pregunta, el contenido y el método de enseñanza, en tanto la pregunta es una mediación para acercar a un conocimiento-; y el de comunicación, en tanto abre el diálogo entre profesores y estudiantes, para compartir significados generando de este modo, procesos de interpretación que posibilitan llegar a acuerdos.

Esta conceptualización brinda un marco de referencia dentro del cual se mueve la investigación en torno a la pregunta y de esta manera se puede tener una mejor comprensión de la temática y evidenciar relaciones útiles para la construcción del estado en cuestión. Si bien, en esta conceptualización no se considera la traducción, se sospecha que el acercamiento al conocimiento, el aprendizaje de un contenido e incluso el pensamiento crítico están mediados por procesos de traducción, en la medida en que la traducción es un proceso que acerca al autor y al lector y a la vez, es una síntesis para expresar la comprensión del sentido de un texto.

En cuanto a los estudios que se ocupan de los tipos de preguntas y sus efectos en el aprendizaje (la primera perspectiva), se plantea que el tipo y la cantidad de preguntas que formulan profesores y estudiantes tienen implicaciones en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por ejemplo, El-Koumy (1997) afirma que en los grupos donde el profesor y el estudiante formulan preguntas tienen mejor desempeño en comprensión de lectura, que los grupos donde solo pregunta el profesor o donde solo pregunta el estudiante. Sin embargo, Morata y Rodríguez (1997) ponen de manifiesto las diferencias existentes en el uso de la interrogación didáctica en función de las áreas de conocimiento, -es decir, en las clases de física los estudiantes adoptan un papel más pasivo que los estudiantes de la clase de humanidades- y señalan que la pregunta es utilizada mayoritariamente por los docentes y ampliamente infrautilizada por los alumnos. En contraste Kebede

(1999) afirma que no hay relación entre el aprendizaje y la interrogación. Él afirma que las preguntas y las respuestas son útiles en el aprendizaje pero no son suficientes. En el mismo sentido, Fasko y Skidmore (1999) establecieron que la pregunta, independiente de su nivel cognitivo interfiere con el aprendizaje al generar ansiedad en los estudiantes.

Estos mismos autores, Fasko y Skidmore (1999), y Profetto-McGrath *et al.* (2004) presentan una clasificación de las preguntas según el grado de complejidad: de bajo nivel cognitivo (preguntas de conocimiento o información) y de alto nivel cognitivo (preguntas que requieren procesamiento, análisis, aplicaciones, síntesis, opiniones y sugerencias). Phillips y Duke (2001) y Profetto-McGrath *et al.* (2004) sostienen que la mayoría de las preguntas que formulan los profesores y los estudiantes son de bajo nivel cognitivo, es decir, son preguntas de conocimiento o información. Quizás esta sea una razón para que Kebede (1999) no encuentre alguna relación entre el aprendizaje y la pregunta, porque está visto que el aprendizaje está en función de la complejidad de la pregunta planteada.

Al comprender estos aportes desde el horizonte de la pregunta como una posibilidad para la traducción de saberes a nivel superior, surge entonces la siguiente inquietud: ¿qué tipo de preguntas posibilitaría la traducción? Se sospecha que las preguntas de alto nivel cognitivo son las que posibilitan la traducción, en la medida en que con estas preguntas realmente sucede una comunicación de sentidos de los conocimientos que aprenden los estudiantes, en tanto son preguntas abiertas, porque las preguntas de conocimiento e información (es decir, de bajo nivel cognitivo) no generan muchos espacios para el diálogo. Adicionalmente, con el trabajo de Morata y Rodríguez (1997) se generan interrogantes en torno al uso de la pregunta para la traducción de los diferentes objetos de conocimiento en la educación superior. ¿Será que, en tanto la pregunta porta el sentido de estos objetos, es decir del contenido, es posible la traducción de los mismos? Como se veía en la aproximación histórica al concepto pregunta, con la pregunta se aclara y traduce el sentido de las cosas. De manera, que posiblemente la pregunta o mejor dicho, con la secuencia de preguntas, hacen

posible la traducción de los contenidos de enseñanza. De otro lado, si se toma como referente el trabajo de El-Koumy (1997), se abre una posibilidad para pensar en la importancia que tiene el hecho de que el estudiante también genere preguntas en el proceso de aprendizaje, porque en esta medida el conocimiento adquiere un significado para él, además de que su proceso de aprendizaje sería consciente y controlado por él mismo, favoreciéndose de esta manera el autoaprendizaje.

Una segunda perspectiva que se identifica en la investigación en torno a la pregunta, son los trabajos que se ocupan de algunas estrategias didácticas basadas en ella. En estos trabajos se plantea que estrategias didácticas centradas en el estudiante, como la vida en la letras (González, 1997), la estética como fuente del conocimiento (González, 1999c), el proyecto de aula (Cardona, 2005), el Aprendizaje Basado en Problemas (Fasce *et al.*, 2001 y Hernández y Lacuesta, 2007), los escenarios (Abrandt y Öberg, 2001), el seminario (Lin, Gorrell y Porter, 1999) y la discusión on-line (Whipp, 2003), sirven como punto de partida para procesos de aprendizaje o como una posibilidad de articular e integrar el mundo académico con el mundo de la vida.

En apariencia, la tendencia es estudiar los efectos de algunas estrategias didácticas en el aprendizaje de los estudiantes, dejando de lado, su articulación con la pregunta. Pero si se analiza detenidamente estas estrategias didácticas, será evidente que la pregunta subyace en cada una de ellas. De modo que al valorar el efecto que tienen las estrategias didácticas sobre el aprendizaje, se está valorando al mismo tiempo, el efecto que tiene la pregunta en dicho proceso. Lo que sería interesante mirar es el tipo de preguntas que surgen (tanto en los profesores como en los estudiantes) en el marco de estas estrategias didácticas. De las investigaciones disponibles, Abrandt y Öberg (2001) muestran que con el empleo de los escenarios, entre los estudiantes, se generan preguntas de tipo enciclopédica, de significado, de relación, valorativa y orientada a la solución, siendo las dos primeras las más frecuentes. Por su parte, Whipp (2003) señala

que en las discusiones on-line la complejidad de las preguntas de los estudiantes no es muy alta.

Resulta importante resaltar los aportes que hace González en torno a las estrategias didácticas: *la vida en la letras* (González, 1997) y *la estética como fuente de conocimiento* (González, 1999c), las cuales son productos de procesos investigativos que buscan integrar el mundo de la ciencia y el mundo de la vida y que señala varios tipos de preguntas que posibilitan esta integración. La estrategia *la vida en las letras* se enmarca dentro del modelo de los procesos conscientes, siendo la pregunta el método de acercamiento entre el docente y el discente, y entre éste y el sistema de signos (conjunto de contenidos objeto de apropiación por parte del estudiante). La estrategia propone tres tipos de preguntas: fácticas, problematológicas y trascendentales. En un sentido complementario, la estrategia *la estética como fuente de conocimiento* se desarrolla mediante los mismos tres tipos de pregunta, pero mediadas didácticamente por dos construcciones del docente: una metafórica y otra científica.

La pregunta fáctica busca insertar el tema que se va a enseñar con un problema del mundo de la vida. La construcción metafórica busca despertar la mente del estudiante hacia una manera no idéntica, estética, de abordar el conocimiento. La pregunta problematológica pretende relacionar el saber cotidiano y el saber estético con el saber científico. La construcción científica busca enseñar desde la interpretación del docente los conceptos, las leyes y teorías de la ciencia. Y por último la pregunta trascendental o el indicativo de acción busca integrar el mundo de la vida y el mundo de la ciencia, en acciones concretas.

Se presume entonces, que estas estrategias didácticas creadas por González generan en el profesor preguntas de alto nivel cognitivo, lo que conduce a que el estudiante establezca relaciones, analice, compare, interprete y cree cosas desde la comprensión que ha tenido de los contenidos enseñados, derivándose nuevamente relaciones entre la pregunta, el contenido y el método de enseñanza. Surge entonces una inquietud ¿en qué consistirá la relación que se va instaurando entre la pregunta, el contenido y el método de enseñanza? Pero cabe preguntarse

además, ¿será esa fusión del mundo de la vida y el mundo de la ciencia que genera la estrategia didáctica una traducción? Si se vuelve de nuevo a la aproximación histórica del concepto, se comprende que como producto de la traducción se da la fusión de horizontes, de manera que se podría interpretar la estrategia didáctica como el camino artificioso que se crea, es decir, como la traducción que conduce a la fusión del mundo de la vida y el mundo de la ciencia, en busca del acuerdo para llegar al entendimiento y comprensión de los contenidos –por esto, la estrategia didáctica es mediación. Con esto, lo que se va perfilando es que el método de enseñanza, en tanto un camino creado, es traducción.

Complementariamente, uno de los temas que ocupa la investigación en torno a la pregunta como estrategia didáctica, es la cuestión de la metacognición. Un aspecto que es repetitivo en estas investigaciones es que se resalta la consciencia que se tiene de los aprendizajes cuando los estudiantes formulan y encuentran sentido a las preguntas, es decir, cuando las preguntas tienen un horizonte propio. Es así como Lin, Gorrell y Porter (1999) encontraron que a través del seminario y del diario los estudiantes manifiestan cambios conceptuales en torno al tema de estudio, en la medida en que son conscientes de sus preguntas y de las preguntas que se han hecho y que no se han resuelto. Esto lo que pone de manifiesto es que en el proceso de enseñanza el docente debe promover en los estudiantes la elaboración de preguntas y ayudarles en esa construcción, para que de esta manera el estudiante sea más consciente de sus aprendizajes. ¿Será que enseñar a preguntar es enseñar a traducir? Posiblemente. De lo que se trata entonces, según García (2004), es de tener más preguntas que respuestas.

Un asunto que también se deja ver en estas estrategias didácticas es que la pregunta ha sido pensada para alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes, lo cual implica que durante el desarrollo de la estrategia didáctica el estudiante alcance una comprensión de los contenidos por medio de la pregunta, en la medida en que les encuentra sentido y los hace propios. De ahí, que se piense que la estrategia didáctica -como una traducción que realiza el profesor del

saber que enseña- conduzca al establecimiento de un acuerdo en el estudiante con el fin de posibilitarle la comprensión de contenido, acuerdo que se logra por medio de la pregunta.

Finalmente, en la perspectiva del pensamiento crítico (tercera línea de trabajo), se ubican los trabajos que estudian la interrogación como una estrategia para desarrollar y promover el pensamiento crítico en la educación superior. En este sentido, los estudiantes universitarios deben aprender no solo los conocimientos sino que deben desarrollar habilidades de pensamiento que les permita transferir esos conocimientos al mundo de la vida, siendo la pregunta el medio para desarrollar dichas habilidades. Por ejemplo, Valera y Madriz (1998) encontraron que los estudiantes al interrogar e interrogarse están conscientes de la existencia de un conocimiento que les toca muy de cerca, de ahí que las preguntas hagan posible la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. Loy, Gelula y Vontver (2004) afirman que los estudiantes que utilizan la pregunta crítica o de alto nivel mejoran sus habilidades de pensamiento crítico. Y Wang (2005) sustenta que la interrogación incrementa las habilidades de pensamiento permitiendo la construcción del conocimiento. No obstante, Arburn y Bethel (1999) y Wang (2001) no encontraron diferencias significativas en cuanto al empleo de la pregunta para desarrollar habilidades de pensamiento crítico. Quizás, lo importante no es la pregunta en sí misma, sino el nivel de complejidad, así como lo indican Loy, Gelula y Vontver.

Pero ¿qué se entiende por pensamiento crítico? El pensamiento crítico, como lo señalan Hernández y Alvarado (2003) es una operación que no se limita a movilizarse libremente entre las cosas, a detenerse por azar en algunas de ellas o a registrar que las cosas indican algo, sino la operación que establece el nexo entre lo que ellas sugieren y la posibilidad de que esa sugerencia se realice y también que pueda remitir a otra. Es decir, es un proceso que establece relaciones entre los sentidos que portan las cosas y que crea la posibilidad de transmitir esos sentidos a cosas nuevas, como una manifestación de la fusión de horizontes, como una manifestación de la comprensión. Así, el pensamiento crítico es

comprensivo y creativo. Surge entonces una inquietud: ¿será que el pensamiento crítico se puede entender como traducción? Es posible. Más aún cuando el concepto crítica se entendió en el renacimiento como un instrumento para encontrar el texto auténtico y original de las traducciones, es decir, un instrumento para encontrar el sentido a los textos. De modo que si el pensamiento crítico se promueve por medio de la pregunta, es probable que la traducción sea posible, igualmente, por medio de la pregunta.

De otro lado, como lo señalan Guzmán y Sánchez (2006), citando a Hannel y Hannel (1998), el pensamiento crítico requiere de habilidades cognitivas como: a) mirar la información, etiquetarla e identificar hechos; b) comparar, relacionar, hacer analogías; c) clasificar, integrar, encontrar relaciones; d) decodificar, deducir; e) codificar; f) inferir, proyectar, aplicar; g) sintetizar. Se interpreta entonces que estas son las habilidades que se desarrollarían mediante la secuencia de preguntas en el proceso de traducción de los contenidos.

Una categoría muy relacionada con el pensamiento crítico es la comprensión. En el marco de la Línea de Enseñanza para la Comprensión dentro del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, Giordano y Moyano (2003) afirman que es posible enseñar para la comprensión en el nivel superior, es decir, enseñar para pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe. La parte central del aprendizaje para la comprensión debe ser la realización de actividades de comprensión como: relacionar, justificar, operar, aplicar, comparar, describir, diferenciar, relatar, diagramar, adecuar, analizar, decidir, representar, organizar, secuenciar, conjeturar, reflexionar y diseñar. Es decir, estas actividades son las que debe promover el docente mediante la secuencia de preguntas para posibilitar al estudiante la comprensión de los contenidos.

¿Pero qué guardan en sí este conjunto de habilidades de pensamiento? Al parecer hay una relación con la lógica de construcción de los saberes. ¿Será entonces, que la secuencia de preguntas del profesor sigue la lógica del saber que se enseña? Retomando de nuevo la aproximación histórica del concepto didáctica universitaria, se comprende que el método de enseñanza en la universidad es el

mismo método de construcción de los conocimientos que se enseñan y de otro lado, la aproximación al concepto traducción pone de presente que en la traducción se siguen las huellas del texto original para comunicar su sentido. De modo que cada vez, se va aclarando aún más que el método de enseñanza en la universidad es la traducción de la lógica del contenido por medio de la pregunta; proyección de sentido que va resolviendo poco a poco la escisión entre el contenido y el método de enseñanza.

Se observa además, que entre las actividades de comprensión y las habilidades de pensamiento crítico propuestas por Hannel y Hannel existe una asociación, lo que lleva a establecer una relación directa entre la comprensión y el pensamiento crítico. Quizás se trate de una relación dialéctica, donde la comprensión de las cosas determina el pensamiento crítico y a su vez, el pensamiento crítico determina la comprensión de las cosas. Relaciones dialécticas mediadas por la pregunta.

Un sentido que se devela de las investigaciones que se ocupan de la pregunta como una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico, es que no se trata solo de la pregunta que formula el profesor a los estudiantes, sino que también se trata de la pregunta que hacen los estudiantes al profesor y que se hacen profesores y estudiantes a sí mismos. Por eso es importante retomar el aporte que hacen El-Koumy (1997) y Valera y Madriz (1998) donde se reconoce la importancia que tiene el preguntarse a sí mismo en el desarrollo del pensamiento crítico, esto es, “identificar y desafiar suposiciones y explorar e imaginar alternativas” (Brookfield, 1986, citado por Valera y Madriz, 1998). Pensamiento este que implica un pensamiento reflexivo, la necesidad de suspender juicios y el pensar para sí mismo, por sí mismo y con el otro. Dicen Valera y Madriz que la formación de un pensamiento crítico en el aula implica la oferta de oportunidades para que el estudiante aprenda a indagar y a cuestionar.

Esta oferta de oportunidades para que el estudiante aprenda a preguntar y a preguntarse a sí mismo está determinada por la formación docente. Guzmán y Sánchez (2006) señalan que la formación del profesor es un aspecto fundamental

para facilitar el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior. Existe una mejora general en las destrezas de pensamiento crítico en los estudiantes que tomaron cursos con profesores que habían hecho la Especialización en Liderazgo Docente en comparación con los estudiantes de profesores que no habían tomado dicho programa. En este sentido, es importante que el profesor tenga un conocimiento en pedagogía y didáctica para que su práctica sea más consciente e intencional en el desarrollo del pensamiento crítico.

Ligado a lo anterior, se percibe recientemente un interés en investigar la doble formación que deben tener los profesores universitarios: de un lado, la formación en un saber específico y de otro lado, la formación pedagógica y didáctica. Estas cuestiones han sido estudiadas por Barajas (2006) y Castilla y López (2007), quienes plantean como problemática la relación que establece el profesor universitario entre la ciencia que enseña y la manera de enseñarla. La visión que cada profesor tiene sobre los objetivos, procesos, construcción del conocimiento e implicaciones de la ciencia en la sociedad, influye en lo que enseña y cómo lo enseña. Tal vez, esto pueda interpretarse como el dominio que se requiere en la traducción, de la lengua de salida y de llegada.

Esta situación lo que pone de manifiesto es que el uso de la pregunta para desarrollar habilidades de pensamiento no se hace en el vacío, sino que por el contrario se hace en un contexto científico o artístico y además, didáctico, razón por la cual la pregunta está cargada de sentidos propios del saber que se enseña y de la didáctica para posibilitar el entendimiento y comprensión del contenido.

Entonces, pensando nuevamente en la pregunta como una mediación didáctica para la traducción de saberes a nivel superior, los aportes de estas investigaciones son un indicio para sospechar de la pregunta como una posibilidad para la traducción de saberes, en tanto permite comprender –a través de la estrategia didáctica- los sentidos que tienen los saberes y proyectarlos en construcciones nuevas. Como dice García (2004) “preguntar es empezar a crear”.

Tal cual se anunciaba inicialmente, los límites de estas tres perspectivas no son claros, en la medida en que los caminos por los cuales transita una tendencia, se cruzan con los caminos por los cuales transita la otra. Pensar en una relación entre estas categorías, supone considerar la tercera categoría como la de orden mayor, en el sentido que abarca las dos anteriores (ver gráfica 5). Es decir, se reconoce que el desarrollo del pensamiento debe ser la finalidad de la educación superior y una manera para desarrollarlo es la pregunta, en tanto medio, mediación y comunicación. Y a la vez, la pregunta está inmersa y hace parte constitutiva de la estrategia didáctica, entendida ésta como la acción o conjunto de acciones deliberadas que lleva a cabo el profesor en la clase para alcanzar un objetivo de formación. Por eso, se afirma que la pregunta es una estrategia didáctica, porque es una acción deliberada y también, es una mediación, porque posibilita alcanzar un objetivo.

Gráfica 5. Tres perspectivas identificadas en el estado en cuestión en que se aborda la pregunta en la enseñanza superior



Pero además de habitar en la pregunta los sentidos de medio, mediación y comunicación, también habitan los sentidos de contenido y método, porque la pregunta no se da en el vacío, sino que se hace en el contexto de un saber disciplinar y didáctico y en el marco de una estrategia didáctica, de modo que la pregunta se constituye en un camino para alcanzar un objetivo de formación.

De esta forma, cada una de las partes modifican el todo y a su vez, el todo modifica cada una de las partes. Así, la pregunta es parte de la estrategia didáctica y como tal la modifica según el tipo de pregunta empleada y a la vez, la estrategia, en tanto todo, modifica el tipo de pregunta según las habilidades de pensamiento que se pretendan desarrollar. Del mismo modo, la estrategia didáctica como parte del desarrollo de las habilidades de pensamiento modifica estas habilidades, las cuales a su vez, en tanto todo, determinan la estrategia didáctica a implementar. En consecuencia, la didáctica de la pregunta se mueve en un todo dialéctico donde las partes modifican el todo y el todo a las partes.

Pese a la orientación práctica y técnica que ofrecen muchas de las investigaciones seleccionadas (en la medida en que se instrumentaliza la pregunta), se comprende desde lo profundo de estas investigaciones un sentido teórico que anima el empleo de las preguntas en clase. Y es este sentido el que resulta interesante resaltar ya que se considera como lo dado hasta el momento sobre la pregunta.

Lo que está dado hasta el momento sobre la pregunta, en tanto síntesis, se representa en la gráfica 6 y se podría explicar de la siguiente manera. Veamos:

En primera instancia, se comprende la pregunta como un medio que porta el sentido de los saberes científicos, artísticos y didácticos. Las preguntas que portan únicamente el sentido de los saberes científicos y artísticos son preguntas propias del preguntar y preguntarse de los investigadores y de los estudiantes frente al saber. Pero las preguntas además, pueden portar el sentido del saber didáctico, siendo éstas las preguntas propias del preguntar y preguntarse del profesor frente

Gráfica 6. Síntesis lograda en torno a la pregunta a partir del estado en cuestión

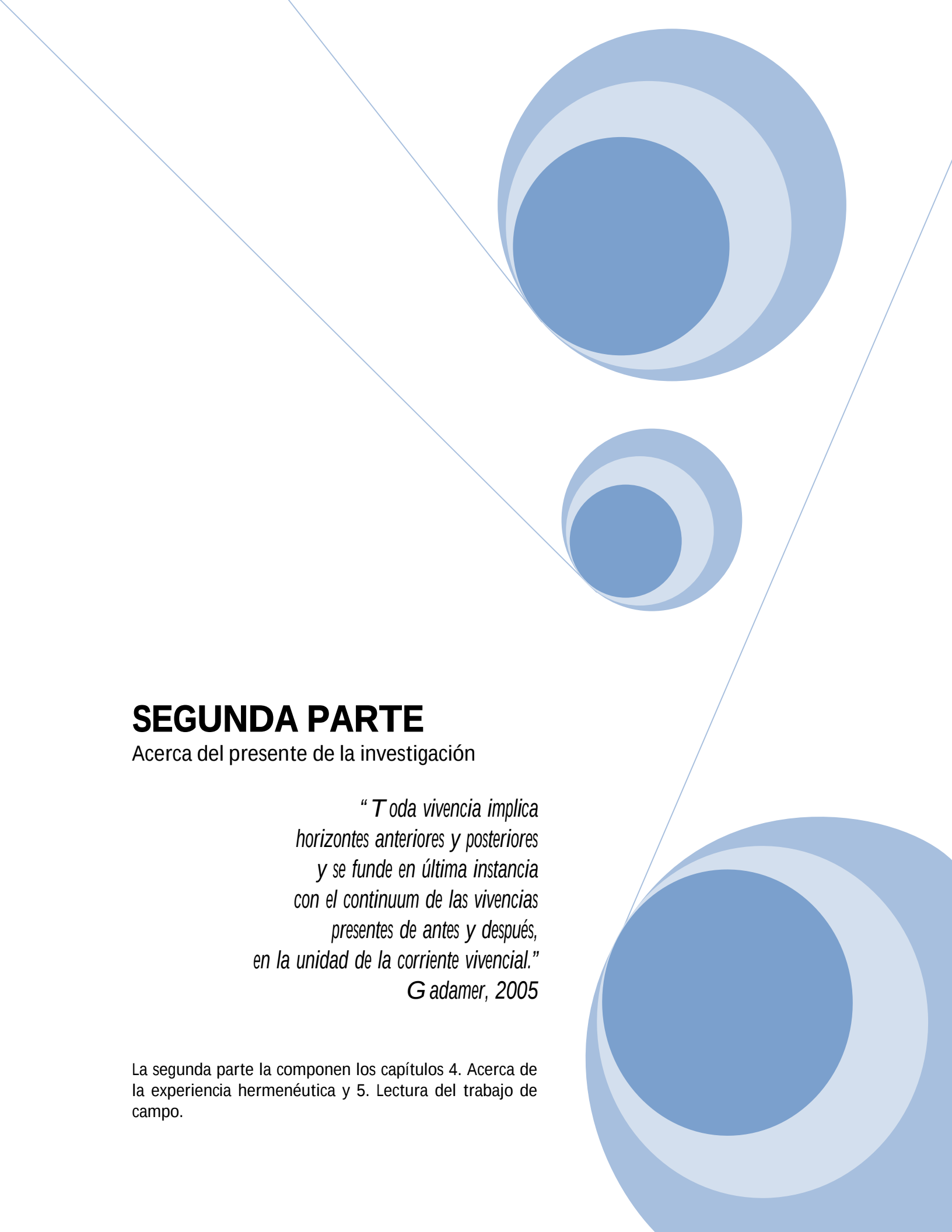


al saber que enseña. Dado que la pregunta porta sentidos, la pregunta se considera una estrategia ya que tiene una intención y si estos sentidos son llevados didácticamente a través del método, se considera entonces, una estrategia didáctica. Así, pues, podría pensarse que la pregunta y la estrategia didáctica posibilitan la traducción, en tanto hay una transferencia de sentidos. De tal modo, que se va vislumbrando una relación entre la pregunta, la traducción, el contenido y el método.

En segundo lugar, la pregunta es para pensar críticamente, es decir, para develar el sentido de las cosas (el sentido del contenido) y a partir de ello hacer nuestras propias creaciones. Es en este momento donde la pregunta se constituye en una mediación, ya que su actividad o procesos de pensamiento que genera, conduce a nuevas comprensiones. De este modo, son las preguntas de alto nivel cognitivo las que posibilitan hacer esta mediación, en tanto provocan el análisis, la comprensión, la interpretación y la síntesis de las cosas.

Y en tercer lugar, las estrategias didácticas introducen las preguntas de alto nivel cognitivo para desarrollar las habilidades de pensamiento, pero también estas preguntas son para motivar al estudiante para que se pregunte y recorra el camino hacia el conocimiento, suscitando en el estudiante procesos de aprendizajes conscientes. Así, la estrategia didáctica se desarrolla en el marco de la comunicación, donde profesores y estudiantes comunican los sentidos de las cosas, generando sus propias comprensiones, es decir, sus propios aprendizajes.

Entonces, lo que parece develar este estado en cuestión, es que la pregunta al guardar los sentidos de medio, mediación y comunicación, configura de un cierto modo la relación entre los contenidos que se enseñan y el método empleado para enseñarlos. ¿Será esta configuración la traducción de saberes? En parte, es esto lo que se quiere aclarar.



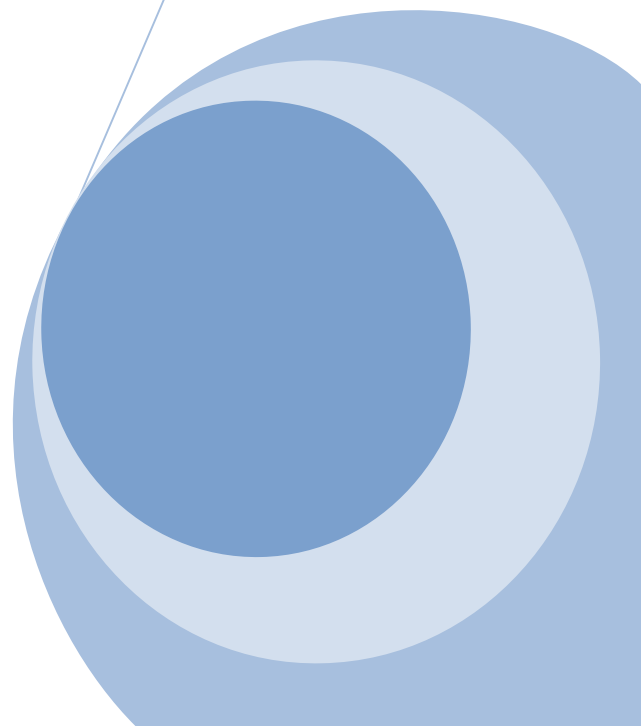
SEGUNDA PARTE

Acerca del presente de la investigación

*“Toda vivencia implica
horizontes anteriores y posteriores
y se funde en última instancia
con el continuum de las vivencias
presentes de antes y después,
en la unidad de la corriente vivencial.”*
Gadamer, 2005

La segunda parte la componen los capítulos 4. Acerca de la experiencia hermenéutica y 5. Lectura del trabajo de campo.

CAPÍTULO CUATRO
Acerca de la
experiencia
hermenéutica



4. CONDICIONES BAJO LAS CUALES SE COMPRENDE O ACERCA DE LA METODOLOGÍA

*“ El círculo de la comprensión
no es un círculo “metodológico”
sino que describe un momento estructural
ontológico de la comprensión”
Gadamer, 2005*

Resumen: *El capítulo da cuenta del camino recorrido para llegar al acuerdo en el principio didáctico de la traducción de saberes en la educación superior. Se trata de una investigación cualitativa que tiene por objeto de estudio la didáctica universitaria y como campo de acción la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes. Con un enfoque hermenéutico, se parte de la vivencia como docente universitaria con miras a la creación de algo nuevo. Las preguntas que abrieron paso a la comprensión fueron ¿será la traducción una manera para conjugar el contenido y el método de enseñanza en la universidad? y ¿cómo es posible la traducción de saberes en la educación superior? Estas preguntas junto con la hipótesis ¿la capacidad del docente de preguntarse y preguntar se constituye en una mediación para traducir los saberes? –como proyectos de sentido-, posibilitaron conversar con los textos por medio del proceso hermenéutico hasta alcanzar la fusión de horizontes de la didáctica universitaria, en tanto todo y la traducción, la mediación, la pregunta y los textos, en tanto partes, fusión de horizontes que se manifiesta en el acuerdo en la didáctica universitaria, en lo nuevo de la investigación, es decir, en el principio didáctico de la traducción de saberes y en la pregunta como su mediación.*

Aunque los tres capítulos anteriores y los dos posteriores a éste expresan en parte la experiencia vivida en el proceso de formación como Doctora en Educación, en particular en este capítulo se quiere hacer consciente la manera cómo se ha llegado al acuerdo en la didáctica universitaria, es decir, al principio didáctico de la traducción de saberes y a la pregunta como su mediación. Dice Gadamer en su texto *“Verdad y método”* que la hermenéutica no es ni método ni verdad al modo de las ciencias exactas y naturales, más bien, el método es una puesta en práctica de un saber y la verdad es el desocultamiento de sentidos de las cosas. Por lo tanto, en este capítulo, el método trata con el camino andado y la verdad con el acuerdo establecido.

4.1 GENERALIDADES

4.1.1 Pregunta de investigación. ¿Será la traducción una manera para conjugar el contenido y el método de enseñanza? ¿Cómo es posible la traducción de saberes en la educación superior?

4.1.2 Hipótesis. ¿La capacidad del docente de preguntarse y preguntar se constituye en una mediación para traducir los saberes en la educación superior?

4.1.3 Objeto de estudio. Didáctica universitaria

4.1.4 Campo de acción. La pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes

4.1.5 Objetivo general. Fundamentar el principio de la traducción de saberes como un principio didáctico en la educación superior.

4.1.6 Objetivos específicos

- Comprender el desarrollo histórico de los conceptos didáctica universitaria, traducción, mediación y pregunta.

- Comprender la producción investigativa reciente sobre la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes en la educación superior.
- Comprender el uso de la pregunta por parte de los docentes de la Universidad de Antioquia en el desarrollo de sus clases.
- Interpretar la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes en la educación superior.

4.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.2.1 Diseño de la investigación. Se realizó una investigación cualitativa¹⁰ por considerar a la universidad como una institución social, dentro de la cual acontece lo pedagógico y didáctico en la formación de los estudiantes. De ahí, que la didáctica se inscriba dentro de esta institución para ser analizada, comprendida e interpretada al estilo hermenéutico.

En la investigación se acercó naturalmente al objeto de estudio de la investigación y orientada por los conocimientos, las experiencias y por la lectura de los textos (libros, comunidad universitaria y autoridades) se fue llegando a la comprensión de la didáctica universitaria bajo el supuesto de que los sujetos actúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad.

4.2.2 Enfoque de la investigación. El enfoque que orientó la investigación fue el hermenéutico (ver gráfica 7) el cual, en la búsqueda de una creación, partió de la vivencia personal como docente de la Universidad de Antioquia. Dice Gadamer, “[...] En cuanto que la vida se objetiva en formaciones de sentido es “una retraducción de las objetivaciones de la vida a la vitalidad espiritual de la que han

¹⁰ “La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada “desde adentro” y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales.” (Galeano, 2004:20)

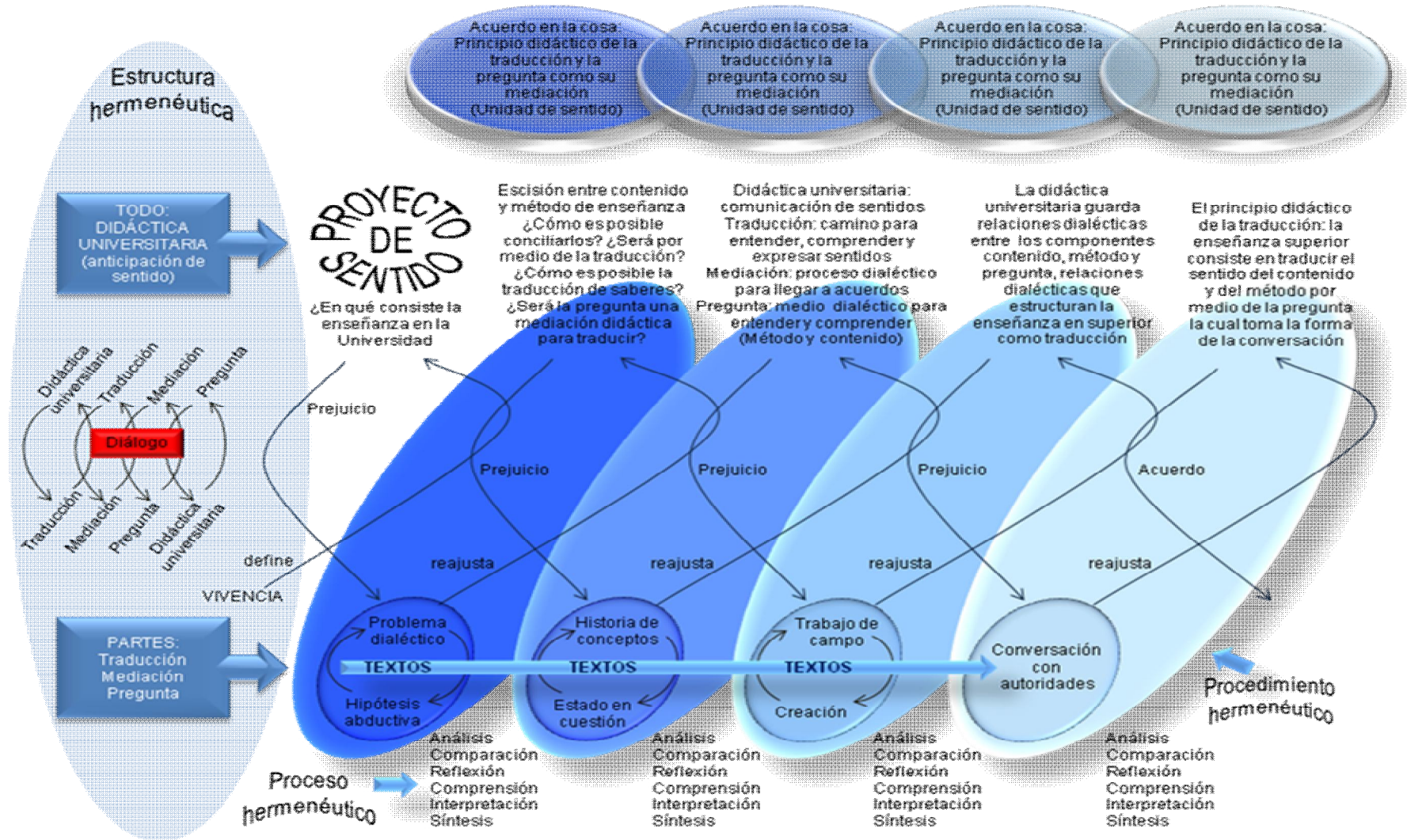
surgido”. De este modo el concepto de la vivencia constituye la base epistemológica para todo conocimiento de cosas objetivas” (Gadamer, 2005:102).

Así las cosas, mi ejercicio como docente de la Universidad de Antioquia, en el área de la salud pública, me llevó a reflexionar sobre mi práctica, que sin tener una formación específica en educación (porque mi formación es en Bacteriología y en Salud Pública), enseñé salud pública a los estudiantes del programa académico de Microbiología y Bioanálisis. De modo, que la primera motivación que tuve para emprender este viaje por la hermenéutica fue comprender en qué consiste la práctica de enseñanza en la universidad, en donde es suficiente saber para enseñar. Pensaba, por lo vivido como docente y como estudiante, que la enseñanza en la universidad consistía en transmitir un acervo de conocimientos de un área del saber de una forma enciclopédica y entendible para el estudiante.

Otro asunto que me inquietó de la enseñanza universitaria fue el papel de la pregunta. Tal vez, por tradición o por imitación (porque en parte, mi práctica docente fue una imitación de cómo me enseñaron mis profesores de pregrado y posgrado) acostumbro utilizar la pregunta en la clase. Además, percibo que la pregunta del profesor y del estudiante siempre habita en la clase. Así que me preguntaba ¿qué es lo que guarda en sí la pregunta? ¿Por qué es un recurso para enseñar y para aprender? Aunque también, sentía que los profesores no sabemos preguntar al no tener claridad en la función de la pregunta; casi siempre se utiliza como mecanismo de control.

Si bien, estos motivos eran personales, el trabajo realizado en la línea de investigación también animó a consolidar la idea que se traía. Es así, como se quiso continuar indagando por la didáctica universitaria como traducción, un trabajo previo que había realizado la Dra. Elvia María González Agudelo.

Gráfica 7. Representación gráfica del enfoque hermenéutico de la investigación



Se trata pues de una vivencia, en tanto es una experiencia personal y tiene sentidos que se develaron a lo largo de la investigación, con lo que se pudo ganar otra forma de ser docente universitario, es decir, se ganó en formación. Al respecto afirma Gadamer: “cuando algo es calificado o valorado como vivencia se lo piensa como vinculado por su significación a la unidad de un todo de sentido. [...] Lo que vale como vivencia no es algo que fluya y desaparezca en la corriente de la vida de la conciencia: es algo pensado como unidad y que con ello gana una nueva manera de ser uno” (Gadamer, 2005:103). Ahora, tengo otra forma de ser docente ya que comprendo la didáctica universitaria como traducción de saberes.

Esta vivencia, se constituye entonces, en el primer proyecto de sentido para acercarme a los textos –es decir, para acercarme en primera instancia a los libros y posteriormente a la comunidad universitaria y a las autoridades. Dice Gadamer: “El que intenta comprender un texto hace siempre un proyecto. Anticipa un sentido del conjunto una vez que aparece un primer sentido en el texto. Este primer sentido se manifiesta a su vez porque leemos ya el texto con ciertas expectativas sobre un determinado sentido. La comprensión del texto consiste en la elaboración de tal proyecto, siempre sujeto a revisión como resultado de una profundización del sentido” (Gadamer, 2006:65). De tal forma, que el primer proyecto de sentido que surgió de una pregunta desde la vivencia -¿en qué consiste la enseñanza en la Universidad?, pregunta que guarda el sentido de la transmisión del conocimiento de forma entendible, transmisión que se relaciona con la pregunta-, constituyeron mis prejuicios con los cuales me acerqué inicialmente a los textos para comprender la didáctica universitaria y fue este proyecto de sentido el que dio inicio al círculo de la comprensión.

En la investigación se mantuvo una estructura hermenéutica que se caracterizó por ser circular y dialógica entre el todo y las partes, en donde el concepto didáctica universitaria constituyó el todo y las partes estuvieron representadas en los textos y en los conceptos traducción, mediación y pregunta. El todo, como la anticipación de sentido (Gadamer, 2005:360) y las partes como la expresión de algo del todo (Gadamer, 2005:283) se relacionaron dialécticamente, es decir,

desde el concepto didáctica universitaria se analizaron, compararon, reflexionaron, comprendieron e interpretaron los textos y los conceptos traducción, mediación y pregunta, en tanto las partes de la didáctica universitaria. Fueron las partes que al modificarse, modificaron el todo, es decir, modificaron la comprensión del concepto didáctica universitaria. Al respecto dice Gadamer: “[...] La confluencia de todos los detalles en el todo es el criterio para la rectitud de la comprensión” (Gadamer, 2006:63). Así, la confluencia de las partes en el todo se alcanzó mediante de diálogo constante con los textos, diálogo representado en la dialéctica de la pregunta y la respuesta. Porque para Gadamer la dialéctica es “el arte de llevar una conversación, y esto incluye el arte de llevar esta conversación consigo mismo y de perseguir el entendimiento consigo mismo. Es el arte de pensar” (Gadamer, 2006:396-397). Dado que se trata de una estructura, las relaciones circulares y dialógicas entre el todo y las partes se conservaron a lo largo de la investigación: en el proceso y en el procedimiento hermenéutico.

En términos generales, el acercamiento a los textos, es decir, al material científico y especializado, a la comunidad universitaria y a las autoridades, se realizó según el proceso hermenéutico basado en los prejuicios, el análisis, la comparación, la reflexión, la comprensión, la interpretación y la síntesis.

Los prejuicios fueron los juicios anteriores al conocimiento cabal de la didáctica universitaria. Eran las ideas, conceptos previos, emociones o creencias que se tenían por tradición frente a la enseñanza superior. Como se mencionaba anteriormente, los prejuicios que dieron inicialmente el sentido a la comprensión fueron: para enseñar es suficiente con saber, la enseñanza es transmisión de conocimientos de una forma enciclopédica y entendible, la pregunta siempre habita el aula de clase pero los profesores no saben preguntar por no tener claridad en la función de la pregunta y se pregunta principalmente como un medio de control. Sin embargo, señala Gadamer: “[...] Una comprensión llevada a cabo desde una conciencia metódica intentará siempre no llevar a término directamente sus anticipaciones sino mas bien hacerlas conscientes para poder controlarlas y ganar así una comprensión correcta desde las cosas mismas” (Gadamer,

2005:336). De ahí, que estos prejuicios iniciales se fueron ajustando a lo largo de la estructura y el procedimiento hermenéutico hasta lograr un acuerdo en la cosa, es decir, un acuerdo en la didáctica universitaria manifiesto en el principio didáctico de la traducción de saberes y en la pregunta como su mediación. Cabe aclarar que para Gadamer, la cosa es el “ente o asunto que se negocia” (Gadamer, 2006:72), por eso, para la investigación, la cosa fue el objeto de estudio: la didáctica universitaria.

El análisis se fundamentó en una decodificación de los textos en sus diferentes niveles. Consistió en descomponer, separar, distinguir las partes del todo para develar las estructuras de sentido de los textos. Particularmente, para el análisis de las guías de prejuicios y de las conversaciones con los profesores, en tanto textos, se utilizaron los programas Excel y Atlas.ti respectivamente. La descomposición que resultó del análisis, condujo a la comparación permanente para establecer relaciones, semejanzas o diferencias entre las partes constitutivas del todo analizado.

La comprensión se define como la realización del sentido unitario de lo dicho, donde se contextualizan los textos, donde se fusionan los horizontes. “Comprender es siempre el proceso de fusión de horizontes: el del pasado y el del presente, los horizontes propios del intérprete y los horizontes de aquello que se pretende interpretar, dos conciencias situadas en distintos puntos de la historia, es la eficacia de la distancia, la proximidad de lo lejano, la tensión entre el otro y lo propio, lo extraño se hace propio [...]” (González, 2006a:33). La comprensión de los textos se fue dando mediante la lógica de la pregunta, es decir, como una manera de acercarse a los textos se utilizó la pregunta y mediante el diálogo, en tanto reflexión, se daba respuesta a estas preguntas desde los intereses de la investigación. De esta forma, se fue logrando la fusión de horizontes, la unidad de sentido y el acuerdo en la didáctica universitaria.

La interpretación consistió en proyectar la comprensión, es decir, en relacionar los textos con el contexto de la investigación. Fue la puesta en práctica de la comprensión. Dice Heidegger, “al desarrollo de la comprensión lo llamamos

interpretación” (Heidegger, 1971:166). Así las cosas, la interpretación fue la aplicación de la comprensión de los textos a la situación concreta de la didáctica universitaria.

Finalmente, la síntesis respondió a la creación de un texto propio sobre los textos comprendidos: fueron los proyectos de sentido nuevos luego de comprender e interpretar los textos. Así, la investigación tiene varias síntesis parciales o proyectos de sentido expresados en el problema y la hipótesis de la investigación, en la aproximación histórica a los conceptos, en el estado en cuestión y en el trabajo de campo. Estos proyectos de sentido se constituyeron en los prejuicios para acercarse nuevamente a los textos con el fin de reajustar dichos prejuicios hasta alcanzar la unidad de sentido y el acuerdo en la didáctica universitaria. Por esto, las síntesis parciales confluyen en la síntesis final que se expresa en el principio didáctico de la traducción de saberes y en la pregunta como su mediación.

Ahora, el procedimiento hermenéutico, atravesado por la estructura y el proceso hermenéutico, constituyó las condiciones en las cuales se comprendió el objeto de estudio: la didáctica universitaria. Como se dijo anteriormente, la comprensión se inició a partir de la vivencia con la pregunta ¿en qué consiste la enseñanza universitaria?, pregunta que se hizo desde la práctica como docente y que fue el primer proyecto de sentido para la comprensión. Con este proyecto de sentido, que constituye los prejuicios propios, se acercó a los textos para encontrar en el pasado, teorías contradictorias, que en tanto tesis y antítesis, hicieran posible crear algo nuevo. Así, se planteó dialécticamente un problema¹¹ para la didáctica

¹¹ El problema se construyó de una manera dialéctica, ya que se considera que éste manifiesta una relación donde se expresa una contradicción entre la tesis y la antítesis. De dicha contradicción emerge la síntesis, es decir, la pregunta de investigación como una orientación rumbo a conciliar los horizontes contrarios. La tesis se entiende como una afirmación cualquiera, un concepto que se sustenta teóricamente en uno o varios autores; pero esta afirmación lleva en su interior un contrario, el cual corresponde a la antítesis. La antítesis se concibe como la negación de la afirmación anterior, la cual -al igual que la tesis- se sustenta teóricamente en uno o varios autores. El tercer momento, la síntesis, se entiende como la superación del conflicto, la negación de la negación anterior. Los dos momentos, la tesis y la antítesis, son a la vez eliminados y conservados, es decir, elevados a un plano superior. La síntesis conserva lo que fundamenta los momentos

universitaria consistente en la escisión entre el contenido y el método de enseñanza, el cual se expresó mediante las preguntas ¿será la traducción una manera para conjugar el contenido y el método de enseñanza? y ¿cómo es posible la traducción de saberes en la educación superior? Esta última pregunta encontró una posible respuesta en la hipótesis abductiva¹², que a partir del presente y de la práctica de los docentes universitarios se pensó ¿será que la capacidad del docente de preguntarse y preguntar se constituye en una mediación para traducir los saberes en la educación superior? Mientras el problema dialéctico se instaura en la teoría y en el pasado, la hipótesis abductiva habita en la práctica y en el presente de la enseñanza universitaria, tal como se pone de manifiesto en el capítulo uno de la tesis. De este modo, las relaciones dialógicas comprendidas entre problema-hipótesis, pregunta-respuesta, teoría-práctica y pasado-presente fueron un segundo proyecto de sentido reajustado, que como síntesis parcial posibilitó la lectura de los textos en la aproximación histórica a los conceptos y en el estado en cuestión.

El círculo de la comprensión continuó entonces ampliándose con este segundo proyecto de sentido representado en la pregunta y en la hipótesis de la investigación desde las cuales se aproximó históricamente a los conceptos didáctica universitaria, traducción, mediación y pregunta con el fin de develar los sentidos de estos conceptos enraizados en la tradición. Dice Gadamer que “forma parte de la verdadera comprensión el recuperar los conceptos de un pasado histórico de manera que contengan al mismo tiempo nuestro propio concebir. Es lo

anteriores. Se comprende el problema como una relación dialéctica que va erigiendo la pregunta como una síntesis en el presente del investigador, quien establece la fusión de horizontes del pasado histórico del conocimiento con su formación, viviendo la experiencia hermenéutica.

¹² La abducción es definida por Peirce como: “un método para formar una predicción general sin ninguna verdadera seguridad de que tendrá éxito, sea en un caso especial o con carácter general, teniendo como justificación que es la única esperanza posible de regular nuestra conducta futura racionalmente, y que la inducción, partiendo de experiencias pasadas, nos alienta fuertemente a esperar que tendrá éxito en el futuro.” (Pierce, 1974:40-41) Según Peirce, la abducción es “[...] el proceso de formar una hipótesis explicativa [a partir de un hecho sorprendente]. Es la única operación lógica que introduce una idea nueva; pues la inducción no hace más que determinar un valor, y la deducción desarrolla meramente las consecuencias necesarias de una pura hipótesis” (Pierce, 1988:136)

que antes hemos llamado fusión de horizontes” (Gadamer, 2005:453). Es así, como en una síntesis parcial de la aproximación histórica a los conceptos se construyó un nuevo proyecto de sentido expresado en la reconceptualización de la didáctica universitaria, la traducción, la mediación y la pregunta la cual se presenta en el capítulo dos de la tesis. Esta mirada al pasado se relacionó dialécticamente con el presente de la investigación, manifiesto en el estado en cuestión el cual da cuenta de las investigaciones que se realizaron durante 1997 y 2007 sobre el uso de la pregunta en la enseñanza superior. El acercamiento al presente de la investigación permitió comprender la pregunta como medio, mediación y comunicación que configura de un cierto modo la relación entre contenido y método de enseñanza. En el capítulo tres de la tesis se presenta este proyecto de sentido como otra síntesis parcial de la comprensión de los textos que hicieron parte del estado en cuestión. Así las cosas, las relaciones dialécticas establecidas entre el pasado –representado en la aproximación histórica a los conceptos- y el presente –manifiesto en el estado en cuestión-, condujeron al establecimiento de un tercer proyecto de sentido más ajustado, más claro respecto a la didáctica superior, desde el cual se acercó a la comunidad universitaria en el trabajo de campo.

A partir de este proyecto de sentido construido en el tránsito por el pasado – pasado que además es ajeno en tanto es la producción de otros, aunque al convertirse en proyectos de sentido se hacen propios-, el círculo de la comprensión se continuó ampliando para vivir como propio el presente y crear el futuro. De forma que el trabajo de campo constituyó el presente de la investigación en el cual se indagó por el uso de la pregunta a 279 profesores y 319 estudiantes universitarios. Como un nuevo proyecto de sentido (tal como se muestra en el capítulo cinco de la tesis), se comprendió que la pregunta configura la relación entre el contenido y el método de enseñanza como traducción, en tanto, es un medio que porta los sentidos del contenido de enseñanza en la forma de una secuencia de preguntas que siguen el método de construcción del saber. Dialécticamente entonces –y pensando en el futuro-, se relacionaron la comprensión alcanzada en el problema de investigación, en la hipótesis, en la

aproximación histórica a los conceptos, en el estado en cuestión y en el trabajo de campo, proyectos de sentido que al sintetizarlos posibilitaron crear un proyecto de sentido aún más claro, en donde se fusionaron como en unidad los horizontes del todo, de las partes, del pasado, del presente, de lo ajeno, de lo propio, de la teoría, de la práctica, de la pregunta, de la respuesta, de los textos y del lector, fusión de horizontes que condujo a la creación del acuerdo en la didáctica universitaria, es decir, a la sustentación del principio didáctico de la traducción de saberes y a la interpretación de la pregunta como su mediación (acuerdo que se expone en el capítulo seis de la tesis).

Una vez el acuerdo en la didáctica universitaria fue creado se buscó la unidad de sentido en conversación con cuatro autoridades, como una forma de avalar la creación. De acuerdo con Gadamer,

“[...] la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio. [...] Reposa sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada. [...] En realidad no tiene nada que ver con obediencia sino con *conocimiento*” (Gadamer, 2005:347).

Y posteriormente agrega: “El reconocimiento de la autoridad está siempre relacionado con la idea de que lo que dice la autoridad no es irracional ni arbitrario, sino que en principio puede ser reconocido como cierto” (Gadamer, 2005:348). Así las cosas, en conversación con cuatro autoridades internacionales en didáctica universitaria se llegó al acuerdo en el principio didáctico de la traducción de saberes y a la pregunta como su mediación y se obtuvo el aval que se presenta en el capítulo siete de la tesis.

De modo que el principio didáctico de la traducción de saberes, en tanto creación, revela el acuerdo al que se llegó con los textos (libros, comunidad universitaria y autoridades) y responde a lo nuevo de la investigación, a algo con sentido, en tanto no contiene partes extrañas. Pero además, como una síntesis lograda a partir de los proyectos de sentido anteriores, la creación habita en el futuro, en la medida en que como proyectos se piensan para un tiempo por venir.

Así, la didáctica universitaria como traducción de saberes quedó temporalmente comprendida a través de un proceso circular, donde el todo determinó las partes y las partes al todo.

4.2.3 Caracterización de los textos portadores de sentido. Los textos, en tanto estructuras de sentido fijadas en materiales especializados y en la acción humana, fueron:

- a. Los libros: se refiere al material de carácter científico y especializado en didáctica universitaria, pregunta, mediación y traducción (ver bibliografía) al cual se tuvo acceso y en los cuales se develaron las estructuras de sentido según el horizonte de comprensión de la investigación, dado por la pregunta y la hipótesis. La lectura de estos materiales permitió la construcción del problema y de la hipótesis de investigación, de la aproximación histórica a los conceptos, del estado en cuestión y del principio didáctico.
- b. La comunidad universitaria: la cual estuvo conformada por 271 profesores de 20 unidades académicas de la Universidad de Antioquia, a quienes se les indagó por el uso de la pregunta en el proceso de enseñanza. Dado que la hipótesis estaba dirigida hacia la capacidad de preguntar del profesor, también se indagó entre 319 estudiantes de pregrado de diferentes unidades académicas al respecto. Este sondeo permitió explorar entre los profesores y los estudiantes el uso de la pregunta que hacen los profesores en el proceso de enseñanza. En el anexo 5 se presentan los cálculos estadísticos para determinar el número de participantes según un muestreo probabilístico aleatorio estratificado.

Adicionalmente, el tema fue profundizado en conversación con 8 profesores quienes fueron reconocidos por la Universidad de Antioquia con una de las siguientes distinciones¹³:

- Distinción Excelencia Docente: otorgada a docentes destacados por sus labores docentes.
- Excelencia Universitaria (Medalla Francisco José de Caldas a la Excelencia Universitaria): otorgada a quienes han recibido algún reconocimiento por un organismo internacional o nacional especializado en el área, por sus aportes a las ciencias, a las humanidades, a las artes o a la técnica.
- Premio a la investigación: otorgado al profesor, o grupo de profesores que hubiesen realizado una publicación destacada como resultado de una investigación.

La experiencia y calidad de estos docentes aportaron elementos para comprender e interpretar la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes a nivel superior. Los profesores fueron los siguientes¹⁴:

- Victoria Eugenia González Cárdenas. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Bacterióloga y Laboratorista Clínico. Docente de la Escuela de Microbiología. Área de trabajo: Hematología. Distinción Excelencia Docente, 2008. Área Ciencias de la Salud.
- Asdrúbal Valencia Giraldo. Magíster en Ciencias. Ingeniero Metalúrgico. Docente de la Facultad de Ingeniería. Área de trabajo: Ingeniería de

¹³ Las distinciones son reglamentada en su orden por el Acuerdo Académico 141 de 23 de febrero de 1999 (Distinción Excelencia Docente), Acuerdo Académico 0080 de 17 de septiembre de 1996 (Excelencia Universitaria) y Acuerdo Superior 140 de 6 de julio de 1998 (Premio a la Investigación).

¹⁴ Aunque en el periodo comprendido entre el año 2000 y 2008 se identificaron 50 profesores que recibieron alguna de estas distinciones, 8 accedieron a participar en el estudio. La convocatoria se realizó por medio de correo electrónico y llamadas telefónicas explicando el sentido de la conversación. Los profesores que no participaron se debe a que no se estableció el contacto con ellos o explícitamente no aceptaron la invitación.

materiales y metalúrgica. Distinción Excelencia Docente, 2008. Área Ciencias Exactas y Naturales, Ingeniería y Ciencias Económicas.

- Alfredo Ghiso Cotos. Especialista en Desarrollo Social. Licenciado en Español y Literatura. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales. Área de trabajo: Investigación y pedagogía social. Distinción Excelencia Docente, 2003. Área Ciencias Sociales y Humanas.
- Beatriz Eugenia Henao Vanegas. Magíster en Educación Ambiental. Especialista en Educación Personalizada. Licenciada en Educación Geografía e Historia. Docente de la Facultad de Educación. Área de trabajo: Educación e historia. Distinción: Excelencia Docente, 2005. Área Ciencias Sociales y Humanas.
- María Patricia Arbeláez Montoya. Doctora en Salud Pública. Magíster en Salud Pública. Médico y Cirujano. Docente de la Facultad Nacional de Salud Pública. Área de trabajo: Salud pública y epidemiología. Distinción Excelencia Universitaria, 2006. Área Ciencias de la Salud.
- María Teresa Rúgeles López. Post-doctora y Doctora en Ciencias Básicas Biomédicas. Magíster en Ciencias. Bacterióloga y Laboratorista Clínico. Docente de la Facultad de Medicina. Área de trabajo: Inmunovirología. Distinción Excelencia Universitaria, 2007. Área Ciencias de la Salud.
- María Consuelo Castrillón Agudelo. Magíster en Sociología de la Educación. Enfermera. Docente Facultad de Enfermería. Área de trabajo: Cuidado profesional del enfermo y cuidados familiares. Distinción Excelencia Universitaria, 2000. Área Ciencias de la Salud.
- Juan Guillermo Maldonado Estrada. Doctor en Inmunología. Magíster en Inmunología. Médico Veterinario y Zootecnista. Docente de la Facultad de Ciencias Agrarias. Áreas de trabajo: Fisiología, inmunología y reproducción animal. Distinción Excelencia Universitaria, 2003. Área Ciencias de la Salud.

c. Autoridades: durante las pasantías se conversó con cuatro expertos internacionales que por su conocimiento se consideran una autoridad, y en consecuencia podían dar un aval al principio didáctico de la traducción de saberes y a la pregunta como su mediación. Los expertos fueron:

- Dr. José Luis Medina Moya. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Coordinador de los Programas de Doctorado Enfermería: práctica y educación de la Universidad de Alicante (España) y Diversidad y cambio en Educación de la Universidad de Barcelona (España) Actualmente es Profesor titular de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (España). Autor de libros como “La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional” y de numerosos artículos de revista.
- Dra. Edith Litwin (†). Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular Plenaria de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Ocupó cargos de gestión en esa Universidad como la Secretaría de Asunto Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo se desempeñó como Vicedecana, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación y directora de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras. Creó y dirigió UBA XXI, programa de educación a distancia de la Universidad de Buenos Aires. Fue autora, compiladora, co-autora de libros colectivos, de capítulos de libros, artículos de revistas y diarios de opinión del país y del extranjero.
- Dra. Alicia de Camilloni. Profesora de Filosofía y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Profesora de pregrado y posgrado en temas afines con la didáctica y el currículo. Fue Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, Miembro del Consejo Académico del Centro de Altos Estudios Franco-Argentino, Miembro del Consejo Superior del Colegio de las Américas, entre otros cargos. Es autora, co-autora y compiladora de numerosos textos, capítulos

de libro y artículos de revista de reconocida importancia en el área de la didáctica.

- Dr. Ángel Díaz Barriga. Maestro y Doctor en Pedagogía. Actualmente es Investigador Titular en el Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Autor de varios libros, entre los que cabe mencionar: Didáctica y currículum; Ensayos sobre la problemática curricular; Tarea docente: un análisis desde la didáctica, la psicología y el pensamiento grupal; y otros en coautoría. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III; de la Academia Mexicana de Ciencias y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

4.3 TÉCNICAS DE ACOPIO DE LOS DATOS EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA: SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

El estudio de la comunidad universitaria se realizó por medio de dos técnicas: la guía de prejuicios y la conversación, con las cuales se buscaba explorar entre los profesores el uso de la pregunta en el desarrollo de las clases para llegar a un acuerdo en la didáctica universitaria: en el principio didáctico de la traducción y en la pregunta como su mediación.

4.3.1 Guía de prejuicios.¹⁵ La guía se denominó “de prejuicios”, ya que permitió expresar juicios anteriores al conocimiento cabal de la cosa; fueron las ideas, conceptos previos, emociones o creencias que los profesores y estudiantes tienen frente al uso de la pregunta. Al respecto afirma Gadamer: “los prejuicios pertenecen a la tradición, son la realidad histórica del ser” (Gadamer, 2005:372).

¹⁵ Las guías se emplean “para medir la firmeza de las opiniones de los individuos respecto de los fenómenos o para obtener las categorías mediante las que aquellos clasifican los fenómenos de sus mundos sociales y físicos. Las guías permiten determinar el conjunto de “puntos de acuerdo” que estructuran la vida de los participantes” (Goetz, 1998:136).

La guía de prejuicios fue pensada para los profesores, por ser los encargados de dirigir el proceso de enseñanza y también, para los estudiantes, por ser quienes reciben los efectos de este proceso. Escuchar la voz de los profesores y los estudiantes es una manera de contrastar la información de unos y de otros. Así, lo que se pretendió encontrar fueron los acuerdos y desacuerdos entre algunos profesores y estudiantes sobre el uso de la pregunta en las clases universitarias.

4.3.1.1 Diseño de la guía de prejuicios. Los proyectos de sentido elaborados anteriormente en el problema y en la hipótesis de la investigación, en la aproximación histórica a los conceptos y en el estado en cuestión orientaron la construcción del instrumento. En la guía subyace una relación dialéctica entre el todo y las partes. Se asumió el concepto didáctica universitaria como el todo, desde el cual se indagó por la pregunta como una posible mediación para la traducción de los saberes a nivel superior, en tanto la parte. De esta forma, el instrumento posibilitó ir llegando al acuerdo en la didáctica universitaria.

Entonces, a partir del horizonte de comprensión de la investigación y del sustento teórico disponible se diseñaron dos guías de prejuicios con preguntas cerradas: una dirigida a los profesores, la cual constó de 9 preguntas y otra, de 6 preguntas, dirigida a los estudiantes (Ver anexo 6 y 7).

Igualmente, los proyectos de sentido contruidos en los capítulos anteriores le imprimieron a cada una de las preguntas de la guía de prejuicios una proyección de sentido para la búsqueda de unos conceptos determinados. En las tablas 4 y 5 se presentan los conceptos buscados y el sentido de cada pregunta de la guía de prejuicios dirigida a los profesores y a los estudiantes.

Tabla 4. Preguntas de la guía de prejuicios dirigida a los profesores

Preguntas de la guía de prejuicios dirigidas al profesor	Conceptos	Proyección de sentido
Como profesor ¿usted se considera un traductor del saber que enseña?	Traducción	Consciencia de la práctica docente como traducción
¿Qué hace usted para que los estudiantes comprendan el saber que enseña?	Mediaciones didácticas	Mediaciones didácticas empleadas para traducir y en las cuales subyace la pregunta
¿Utiliza la pregunta en el desarrollo de sus clases?	Capacidad de preguntar (profesor)	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
¿Qué objetivos persigue cuando utiliza la pregunta?	Objetivos de la pregunta	Finalidades del uso de la pregunta, en las cuales podría estar latente la traducción
¿Promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar?	Enseñar a preguntar	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
¿Qué tipo de preguntas hace a sus estudiantes?	Tipo de pregunta	Diferentes tipos de preguntas conducen a la traducción de saberes
En el ámbito científico y académico ¿usted se pregunta a sí mismo?	Preguntarse a sí mismo (profesor)	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
¿Qué tipo de preguntas se hace a sí mismo en el ámbito científico y académico?	Tipo de pregunta	Diferentes tipos de preguntas conducen a la traducción de saberes
¿Considera que una manera para comprender el saber que enseña es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?	Comprensión Pregunta	Consciencia del uso de la pregunta para traducir saberes

Tabla 5. Preguntas de la guía de prejuicios dirigida a los estudiantes

Preguntas de la guía de prejuicios dirigidas al estudiante	Conceptos	Proyección de sentido
¿Con qué frecuencia pregunta el profesor en clase?	Capacidad de preguntar (profesor)	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
¿Qué tipo de preguntas hace el profesor en clase?	Tipo de preguntas	Diferentes tipos de preguntas conducen a la traducción de saberes
¿El profesor le enseña a preguntar?	Enseñar a preguntar	Enseñar a preguntar es enseñar a traducir
¿El profesor promueve en usted la capacidad de preguntar?	Enseñar a preguntar	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
¿Usted entiende las preguntas de sus profesores?	Comprensión Pregunta	La traducción de saberes se posibilita con la comprensión de la pregunta
¿Considera que una manera para comprender las ciencias es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?	Comprensión Pregunta	Consciencia del uso de la pregunta para traducir saberes

Así, los conceptos buscados por medio de las preguntas de la guía de prejuicios fueron: traducción, mediaciones didácticas, pregunta, capacidad de preguntar del profesor, objetivos de la pregunta, enseñar a preguntar, tipo de pregunta, preguntarse a sí mismo (profesor) y comprensión.

Cabe señalar además, que:

- a. Las preguntas de las guías de prejuicios, tanto para los profesores como para los estudiantes, se sustentaron teóricamente. En el anexo 8 y 9 se presenta dicha sustentación. Sin embargo, a modo de ejemplo, se presenta

la sustentación de la pregunta N°3 de la guía de prejuicios dirigida a los profesores. Veamos:

PREGUNTA 3: *¿Utiliza la pregunta en el desarrollo de sus clases?*

Opciones: *Nunca, A veces, Frecuentemente, Siempre.*

SUSTENTACIÓN:

- Todo saber pasa por la pregunta. (Gadamer, 2005:440)
- Para todo conocimiento y discurso que quiera conocer el contenido de las cosas *la pregunta va por delante*. (Gadamer, 2005:440)
- Su pericia [la de Sócrates], su don pedagógico por excelencia estriba en esto: maneja y domina la estrategia de preguntar y responder en que consiste tanto el método dialéctico como el arte educativo. (Inciarte, 1990:106)
- La pregunta del docente [...] abre a un nuevo interrogante, refiere a la epistemología social de la disciplina, permite reconstruir conceptos, genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas sobre un concepto para desconstruirlas, etc.” (Litwin, 1996:107)

- b. Antes de la aplicación de los instrumentos, se realizó una prueba piloto para examinar la funcionalidad de las guías de prejuicios y ajustarlas de ser necesario. En el anexo 10 se presenta la prueba piloto realizada, sus resultados y los cambios que arrojaron en el diseño del instrumento y en su aplicación. De modo general, se puede decir que se redujo en una pregunta el instrumento y se precisaron el uso de algunos conceptos.

4.3.1.2 Aplicación de las guías de prejuicios. La aplicación de las guías de prejuicios se realizó en el segundo semestre de 2008 y estuvo a cargo de la investigadora, quien de manera aleatoria solicitó personalmente a los estudiantes,

según la unidad académica, el diligenciamiento del instrumento. Igualmente se procedió con las guías de prejuicios dirigidas a los profesores, aunque muchas de ellas fueron diligenciadas por vía electrónica. También se contó con la colaboración de una monitora quién contribuyó con el contacto de los estudiantes para responder las guías de prejuicios para este segmento de la comunidad universitaria.

En la aplicación de la guía se estableció una relación dialógica entre el todo y las partes, en donde la didáctica universitaria, en tanto todo, orientó los prejuicios de los 271 profesores y los 319 estudiantes respecto al uso de la pregunta en los procesos de enseñanza. De esta forma la fusión de lo ajeno con lo propio, permitió ir llegando al acuerdo buscado en la investigación.

4.3.2 Conversación.¹⁶ Otra técnica empleada para el acopio de los datos fue la conversación con profesores, con la cual se pretendió profundizar los aspectos tratados en la guía de prejuicios y de esta forma conocer en comunidad (profesores e investigadora) el sentido de la pregunta como mediación didáctica para la traducción de saberes a nivel superior. Esta forma de proceder llevó al encuentro de datos "ricos y profundos", los cuales fueron posibilitando la comprensión de la cosa en sí.

Las conversaciones se realizaron con 8 profesores universitarios que recibieron alguna distinción por parte de la Universidad de Antioquia -entre el año 2000 y 2008-, gracias a su excelencia docente o investigativa. Se consideró que, por la excelencia y experiencia, estos profesores podían aportar elementos importantes para la construcción del principio didáctico de la traducción y para la interpretación de la pregunta como su mediación.

¹⁶ "La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice" (Gadamer, 2005:463)

Al igual que en la guía de prejuicios, para la construcción de las preguntas de la conversación se tuvo como marco la pregunta y la hipótesis de la investigación y la teoría disponible en la aproximación histórica a los conceptos y en el estado en cuestión. De esta manera, en la conversación también se expresa la fusión de lo propio, representado en las preguntas diseñadas por la investigadora, y lo ajeno, representando en las respuestas de los profesores.

La relación dialógica que subyace en la conversación, se manifiesta en la dependencia del todo y las partes. Es decir, entre la didáctica universitaria, en tanto todo, y las preguntas y las respuestas, en tanto partes. Son las preguntas las que modifican las respuestas de los profesores, pero a su vez, éstas modifican a las preguntas, las cuales en su conjunto (pregunta y respuesta) modifican a la didáctica universitaria como un todo. Por su parte, la didáctica universitaria, en tanto todo, también modifica a las partes. Las preguntas que orientaron las conversaciones con los profesores se presentan en la tabla 6.

Como se observa pues en la tabla, los conceptos buscados y la proyección de sentido de las preguntas de la conversación se mantuvieron en relación con las guías de prejuicios. Pero adicionalmente se indagó por los conceptos capacidad de preguntar del estudiante y formación. Veamos:

Tabla 6. Preguntas que orientaron la conversación con los profesores

Preguntas para la conversación con profesores	Concepto	Proyección de sentido
¿Usted se considera un traductor del saber que enseña?	Traducción	Consciencia de la práctica docente como traducción
¿Usted qué entiende por traducción?	Traducción	Consciencia de la práctica docente como traducción
¿Qué estrategias didácticas utiliza en clase?	Mediaciones didácticas	Mediaciones didácticas empleadas para traducir y en las cuales subyace la pregunta

Preguntas para la conversación con profesores	Concepto	Proyección de sentido
¿Usted utiliza la pregunta en sus clases?	Capacidad de preguntar (profesor)	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
¿Qué objetivos persigue cuando formula preguntas?	Objetivos de la pregunta	Finalidades del uso de la pregunta, en las cuales podría estar latente la traducción
¿La pregunta transmite los sentidos de los contenidos?	Traducción	En la traducción se transmiten sentidos
¿La pregunta podría acercar contrarios?	Pregunta	La pregunta posibilita la traducción de saberes
¿Promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar?	Enseñar a preguntar	La traducción de saberes se inicia con una pregunta
¿Los estudiantes formulan preguntas en clase?	Capacidad de preguntar (del estudiante)	La traducción de saberes se inicia con una pregunta
¿Le enseña a preguntar a los estudiantes?	Enseñar a preguntar	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
¿Qué tipos de preguntas formula?	Tipo de pregunta	Diferentes tipos de preguntas conducen a la traducción de saberes
En el ámbito académico y científico, ¿Usted se pregunta a sí mismo?	Preguntarse a sí mismo (profesor)	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
¿La pregunta posibilita la comprensión de los saberes?	Comprensión Pregunta	Consciencia del uso de la pregunta para traducir saberes
Para usted ¿qué es comprender?	Comprensión	La traducción es para la comprensión
¿Usted considera que las preguntas permiten hacer una traducción de saberes?	Pregunta Traducción	Consciencia del uso de la pregunta para traducir saberes
¿Usted considera que la pregunta ayuda en los procesos de formación de los estudiantes?	Pregunta Formación	Consciencia del uso de la pregunta para la formación de los estudiantes

En resumen, los conceptos buscados en la comunidad universitaria por medio de las guías de prejuicios y las conversaciones fueron: pregunta, objetivos de la pregunta, mediaciones didácticas, tipo de pregunta, enseñar a preguntar, capacidad del profesor de preguntar, capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo, comprensión, formación, traducción, capacidad del estudiante de preguntar y enseñanza.

4.3.2.1 Realización de las conversaciones. Las conversaciones fueron acordadas previamente con los profesores a quienes se les explicó el propósito de la investigación, el tema del cual se iba a conversar y las razones por las que habían sido elegidos. Se realizaron durante el segundo semestre de 2008, en las oficinas de los profesores o en algunas instalaciones de la Universidad de Antioquia. Las conversaciones fueron grabadas auditivamente para su posterior transcripción y lectura por medio del proceso hermenéutico. En el anexo 11 se presenta a modo de ejemplo, la ficha de registro que se utilizó para la transcripción de cada una de las conversaciones.

4.4 MODO DE LECTURA DE LOS DATOS ENCONTRADOS EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

4.4.1 Modo de lectura de las guías de prejuicios. La lectura de los datos de las guías de prejuicios permitió aproximarse a los prejuicios de los profesores y los estudiantes frente a los conceptos buscados con cada pregunta del instrumento (tal como se señaló anteriormente) para así, comprender el uso que hacen los profesores de la pregunta y llegar poco a poco al acuerdo en la didáctica universitaria: el principio didáctico de la traducción de saberes y la pregunta como su mediación. En tal sentido, la lectura estuvo orientada por la pregunta y la hipótesis de la investigación, por la aproximación histórica a los conceptos y por el estado en cuestión. La lectura consistió en:

1. Analizar las guías de prejuicios con el apoyo del programa Excel, para obtener una descripción sobre el uso de la pregunta por parte de los profesores. Para este análisis se procedió de la siguiente manera:
 - a. Identificar las variables de análisis, que para este caso fueron:
 - Pregunta dirigida a los profesores
 - Respuesta (prejuicio) de los profesores
 - Pregunta dirigida a los estudiantes
 - Respuesta (prejuicio) de los estudiantes
 - Unidad académica (facultad, escuela o instituto)
 - b. Consolidar en números absolutos y porcentajes las respuestas que dieron los profesores y estudiantes por unidad académica a cada una de las preguntas de la guía de prejuicios.
 - c. Agrupar las unidades académicas según la afinidad de sus áreas de conocimiento de la siguiente forma:
 - Área de Ciencias Sociales y Humanas: Integrada por las unidades académicas de Artes, Comunicaciones, Ciencias Sociales y Humanas, Derecho y Ciencias Políticas, Educación, Bibliotecología, Filosofía e Idiomas.
 - Área de Ciencias de la Salud: Integrada por las unidades académicas de Enfermería, Medicina, Salud Pública, Odontología, Química Farmacéutica, Ciencias Agrarias, Microbiología, Nutrición y Dietética y Educación Física.
 - Área de Ciencias Exactas y Naturales: Integrada por las unidades académicas de Ciencias Exactas y Naturales, Ingeniería y Ciencias Económicas.

Para cada área de conocimiento se consolidó en números absolutos y en porcentaje las respuestas que dieron los profesores y los estudiantes a las preguntas de la guía de prejuicios.

2. Comprender e interpretar los prejuicios de los profesores y los estudiantes separadamente y por área de conocimiento, en tanto partes de la didáctica universitaria.
3. Comparar los prejuicios de los profesores y de los estudiantes según el área de conocimiento. Esta comparación se hizo en función de los intereses de la investigación, así:

Comparación	Pregunta dirigida al profesor	Pregunta dirigida al estudiante
1	Como profesor ¿usted se considera un traductor del saber que enseña?	¿Usted entiende las preguntas de sus profesores?
2	¿Utiliza la pregunta en el desarrollo de sus clases?	¿Con qué frecuencia pregunta el profesor en clase?
3	¿Promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar?	¿El profesor le enseña a preguntar? ¿El profesor promueve en usted la capacidad de preguntar?
4	¿Qué tipo de preguntas hace a sus estudiantes?	¿Qué tipo de preguntas hace el profesor en clase?
5	¿Considera que una manera para comprender el saber que enseña es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?	¿Considera que una manera para comprender las ciencias es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?

4. Comprender e interpretar los prejuicios de los profesores y los estudiantes, como un todo, para llegar a una síntesis parcial sobre el uso de la pregunta.

En general, la lectura de los datos de las guías de prejuicios, que como texto portan sentidos, permitió explorar de manera separada los prejuicios de los profesores y de los estudiantes (según el área de conocimiento) en relación al uso de la pregunta en el aula de clase, es decir, permitió analizar las partes de un

todo, para luego comprenderlas e interpretarlas. Pero como se trataba de ir llegando a un acuerdo en el principio didáctico de la traducción y en la pregunta como su mediación, la comparación que se hizo entre los prejuicios de los profesores y de los estudiantes fue abriendo paso a la comprensión y a la interpretación del uso de la pregunta en el aula de clase, en la medida en que se generaron inquietudes, enigmas y sospechas derivadas del contexto en el que se desarrolló la investigación, para llegar poco a poco al acuerdo en la didáctica universitaria.

Además, la relación dialógica que se estableció entre el concepto didáctica universitaria, en tanto todo, y los conceptos traducción, mediación y pregunta, en tanto partes, orientaron el análisis, la comparación, la comprensión y la interpretación de los prejuicios de profesores y estudiantes, para ir llegando a un acuerdo “preliminar” en la didáctica universitaria.

La síntesis lograda de estos resultados sirvió como insumo para analizar, comprender e interpretar las conversaciones con los 8 profesores de la Universidad, lo cual en su conjunto permitió acercarse cada vez más a la fusión de horizontes expresada en lo nuevo de la investigación.

4.4.2 Modo de lectura de las conversaciones. La lectura de las conversaciones permitió profundizar en los conceptos que se venían indagando en las guías de prejuicios y en otros conceptos buscados (como capacidad de preguntar del estudiante y formación), a partir de las preguntas que orientaron las conversaciones, para llegar cada vez más, al acuerdo buscado.

Orientada por la pregunta y la hipótesis de la investigación, la aproximación histórica a los conceptos y el estado en cuestión, la lectura de las conversaciones consistió en:

1. Analizar las conversaciones con el apoyo del programa Atlas.ti. Para este análisis se procedió de la siguiente manera:

- a. Lectura general de las conversaciones. Una vez las conversaciones fueron transcritas y asignadas al programa Atlas.ti, se realizó una lectura de ellas para tener una perspectiva general de lo que dijeron los profesores e investigadores respecto al uso de la pregunta.
- b. Selección de los fragmentos significativos de las conversaciones. Teniendo un panorama general de las conversaciones, se realizó una relectura para seleccionar los fragmentos más significativos para la investigación. Se seleccionaron 183 segmentos como relevantes, según los conceptos buscados en las conversaciones, para posteriormente ser analizados (codificados), comparados, comprendidos e interpretados a la luz de la pregunta y la hipótesis de la investigación, de la aproximación histórica a los conceptos y del estado en cuestión. A continuación se presentan el número de fragmentos seleccionados por cada conversación.

Conversaciones	Duración de la conversación	Número de fragmentos significativos
Conversación 1	36 minutos	24 segmentos
Conversación 2	16 minutos	17 segmentos
Conversación 3	33 minutos	46 segmentos
Conversación 4	1 hora y 7 minutos	24 segmentos
Conversación 5	14 minutos	19 segmentos
Conversación 6	28 minutos	18 segmentos
Conversación 7	20 minutos	16 segmentos
Conversación 8	40 minutos	19 segmentos
TOTAL		183 segmentos

- c. Asignación de códigos a cada fragmento seleccionado. De acuerdo a lo dicho por los profesores e investigadores en las conversaciones, se asignaron códigos a cada fragmento seleccionado. Los códigos

asignados hacen referencia a unidades de significación o términos empleados por los profesores en relación a los conceptos buscados. En total se asignaron 333 códigos, los cuales se presentan en el anexo 12.

- d. Establecimiento de relaciones inductivas entre los códigos de cada fragmento. Los códigos asignados a cada fragmento se relacionaron según lo expresado por el profesor o el investigador en la conversación. Las relaciones establecidas fueron:

1. **A través:** relaciona códigos donde uno actúa como medio para llegar al otro
2. **Conduce:** relaciona códigos donde uno conduce al otro, pero sin ser su causa
3. **Depende:** relaciona códigos donde uno se subordina a otro
4. **Es causa de:** relaciona códigos donde uno es causa del otro
5. **Es parte de:** relaciona códigos donde uno se incluye dentro del otro
6. **Es (un/una):** relaciona códigos donde uno define al otro
7. **Está asociado a/con:** relaciona códigos sin estar subordinados
8. **Fundamenta:** relaciona códigos donde uno es la base o esencia del otro
9. **Necesita:** relaciona códigos donde uno es requerimiento del otro
10. **No es:** relaciona códigos que se excluyen mutuamente
11. **No pensada:** relaciona códigos no pensados antes
12. **Para:** relaciona códigos donde uno es la finalidad del otro
13. **Produce:** relaciona códigos donde uno es consecuencia de otro
14. **Tipo:** relaciona códigos donde uno es una clase del otro

2. Reflexionar y comprender los datos por medio del establecimiento de notas o memos al margen de cada fragmento de las conversaciones. Luego de la segmentación y codificación de las conversaciones, se realizaron notas al margen donde se hicieron explícitas la reflexión, la comprensión y la interpretación de lo dicho por los profesores e investigadores en relación al concepto buscado, para llegar poco a poco al acuerdo en la traducción como un principio de la didáctica universitaria y a la pregunta como su mediación.

A modo de ejemplo, en el anexo 13 se presenta la codificación de dos fragmentos de una conversación, las relaciones establecidas y la reflexión, comprensión e interpretación realizadas en los memos respectivos.

3. Agrupar los códigos y con ellos sus relaciones, alrededor de los conceptos buscados para comprenderlos e interpretarlos -separadamente- según lo expresado por los profesores que obtuvieron distinción en docencia y por aquellos que obtuvieron distinción en investigación. Esto permitió acercarse a las asociaciones que establecen los profesores respecto a los conceptos buscados. En el anexo 14 se presentan los códigos asociados a cada concepto buscado y en el anexo 15 se muestra un ejemplo de una representación gráfica de las asociaciones establecidas respecto al concepto enseñar a preguntar.
4. Comparar lo expresado por los profesores e investigadores para identificar relaciones, semejanzas o diferencias respecto a los conceptos buscados y así avanzar en la comprensión de la didáctica universitaria.
5. Interpretar los conceptos buscados, como un todo, a partir de las relaciones establecidas por los profesores e investigadores en las conversaciones, para llegar a una síntesis parcial sobre el uso de la pregunta en el proceso de enseñanza a nivel superior.

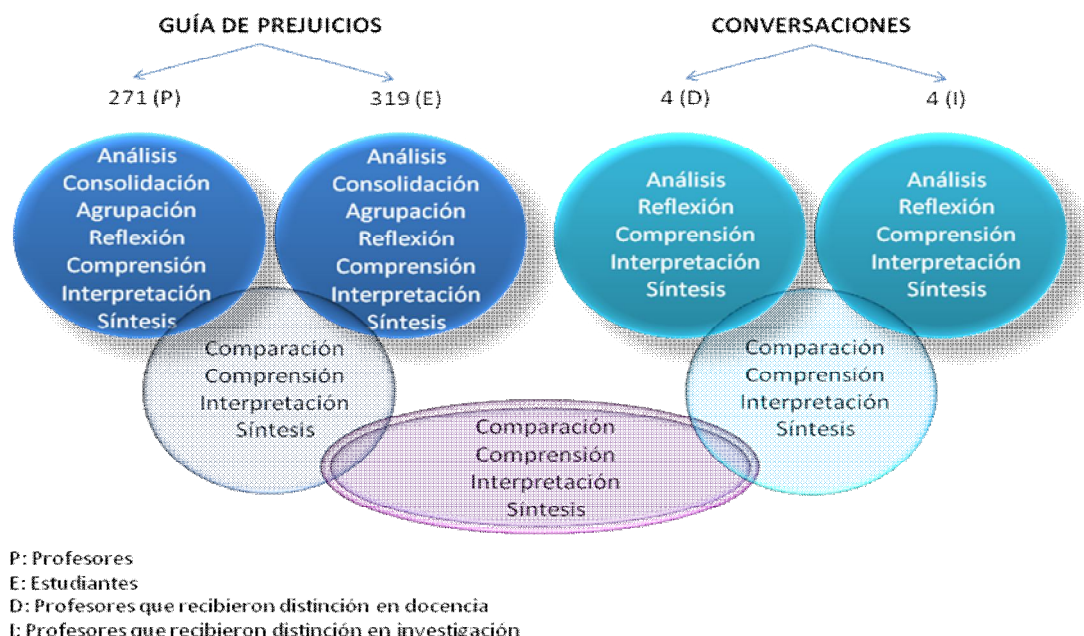
4.4.3 Modo de lectura de los datos de la comunidad universitaria como un todo. A partir de las síntesis parciales o proyectos de sentido contruidos en la

lectura de las guías de prejuicios de profesores y estudiantes y en las conversaciones con profesores, se comprendió e interpretó el uso de la pregunta por parte de los profesores para llegar a una síntesis o proyecto de sentido que se acercó cada vez más al acuerdo en la didáctica universitaria, es decir, al principio didáctico de la traducción de saberes y a la interpretación de la pregunta como su mediación. En tanto, se iba dando la unidad de sentido, se iba aclarando cada vez más el objeto de estudio, es decir, la didáctica universitaria.

La síntesis construida a partir de los datos de la comunidad universitaria fue una proyección de sentido que, junto con las síntesis de la aproximación histórica a los conceptos y del estado en cuestión, sirvieron para construir lo nuevo de la investigación, es decir, el acuerdo en la didáctica universitaria: el principio didáctico de la traducción de saberes y la pregunta como su mediación.

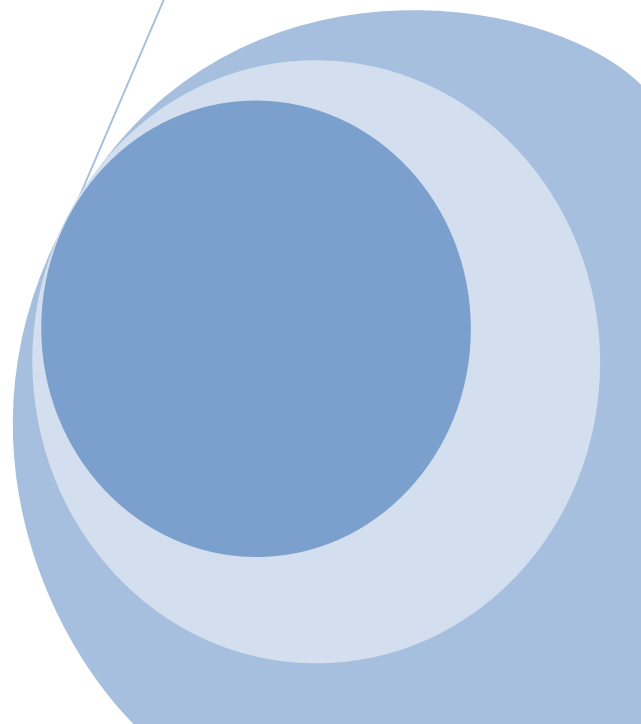
En la gráfica 8 se representa a modo de síntesis el proceso de lectura de los datos de la comunidad universitaria.

Gráfica 8. Modo de lectura de los datos de la comunidad universitaria como un todo



CAPÍTULO CINCO

Lectura del trabajo de campo



5. DIÁLOGO ENTRE LA VIVENCIA PROPIA Y LA AJENA O ACERCA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

*“ Es verdad que un texto
no nos habla como lo haría un tú.
Somos nosotros, los que lo comprendemos,
quienes tenemos que hacerlo hablar
con nuestra iniciativa”
Gadamer, 2005*

Resumen: *El capítulo da cuenta de la lectura de las guías de prejuicios aplicadas a 271 profesores de la Universidad de Antioquia y a 319 estudiantes de esta misma institución con el fin de conocer el uso de la pregunta en las clases universitarias. Igualmente, se presenta la lectura de conversaciones con 4 profesores que recibieron distinción en docencia y 4 profesores que recibieron distinción en investigación, con el fin de profundizar los sentidos encontrados a partir de las guías de prejuicios. Con la lectura realizada, se comprende que la pregunta configura la relación entre el contenido y el método de enseñanza como traducción, en tanto, es un medio que porta los sentidos del contenido de enseñanza en la forma de una secuencia de preguntas que siguen el método de construcción del saber. En tanto la traducción es un camino que acerca el autor y el lector, la secuencia de preguntas como un método se constituye en ese camino que acerca el contenido de enseñanza y el estudiante para posibilitarle el entendimiento y la comprensión del sentido de dicho contenido. Este nuevo proyecto de sentido permite mirar entonces hacia el futuro para crear el acuerdo en la didáctica universitaria, es decir el principio didáctico de la traducción de saberes y la pregunta como su mediación.*

A partir de las proyecciones de sentido anteriormente expresadas en el problema y la hipótesis de la investigación, en la aproximación histórica a los conceptos y en el estado en cuestión se entró en diálogo con lo expresado por los profesores y los estudiantes en el trabajo de campo respecto al uso de la pregunta en la enseñanza universitaria. Hasta ahora, se proyecta la pregunta en la enseñanza como medio, mediación y comunicación que configura de un cierto modo la relación entre el contenido y el método de enseñanza. Ahora, las opiniones de los estudiantes y profesores en las guías de prejuicios y en las conversaciones contribuirán a esclarecer un poco más esta configuración de la didáctica universitaria, con miras al establecimiento del acuerdo: el principio didáctico de la traducción de saberes y la pregunta como su mediación.

5.1 LECTURA DE LAS GUÍAS DE PREJUICIOS

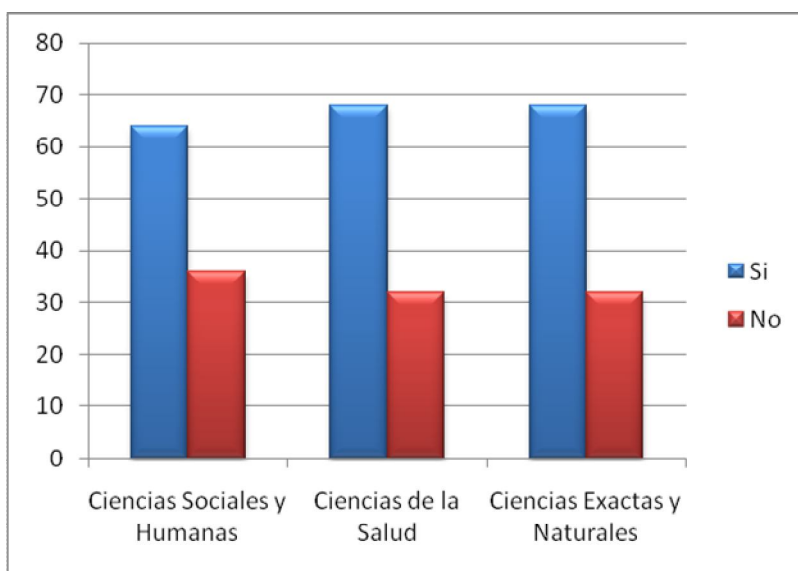
5.1.1 Lectura de las guías de prejuicios dirigidas a los profesores. En vista de que en la investigación se vislumbra al docente universitario como un traductor de saberes, la primera pregunta de la guía de prejuicios dirigida a los profesores fue si ellos se consideran traductores del saber que enseñan. A esta pregunta, aproximadamente las dos terceras partes de los profesores respondieron afirmativamente, sin encontrarse diferencias significativas según el área de conocimiento (ver gráfica 9).

Es así como el 68% de los profesores del área de ciencias de la salud, el 68% de ciencias exactas y naturales y el 64% de ciencias sociales y humanas se consideran traductores del saber que enseñan. Posiblemente estos resultados podrían indicar que no sólo los profesores se consideran traductores, sino que el proceso de traducción se puede considerar para cualquier objeto de estudio.

Si bien, la mayoría de los profesores se consideran traductores, sería oportuno preguntarse también ¿qué entienden los profesores por ser traductores? Quizás para ellos el ser traductor implica preparar sus clases con material en otro idioma, o haber traducido libros al español para ofrecerlos como textos guía a los

estudiantes o quizás, hacer más entendible el contenido de enseñanza empleando palabras más sencillas y comunes. Estas cuestiones son profundizadas en las conversaciones con los 8 profesores, tal como se verá más adelante.

Gráfica 9. Porcentaje de profesores que se consideran traductores del saber que enseñan, por área de conocimiento

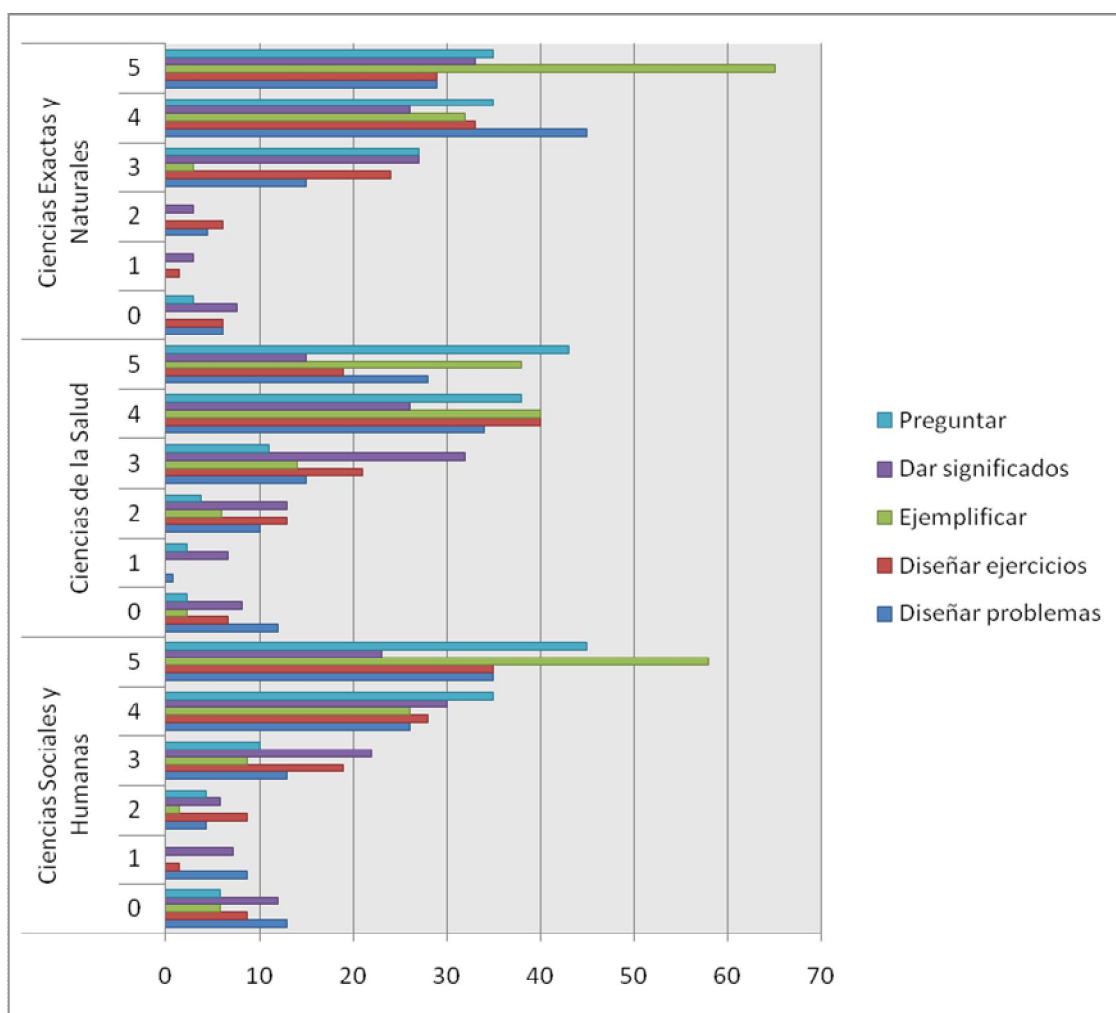


Respecto a la segunda pregunta de la guía, en la gráfica 10 se pueden advertir las frecuencias con que las mediaciones didácticas son empleadas por los profesores para que los estudiantes comprendan el saber que estos profesores enseñan. En términos generales, las mediaciones señaladas en la guía de prejuicios son empleadas regularmente por los profesores de las tres áreas de conocimiento. Sin embargo, se destacan la ejemplificación, la pregunta y el diseño de problemas como las más utilizadas.

La ejemplificación parece ser la mediación más empleada por algunos profesores de las unidades académicas que integran el área de ciencias exactas y naturales (65%) y de ciencias sociales y humanas (58%). Luego, le sigue el acto de preguntar, con un 45% de profesores del área de ciencias sociales y humanas y

un 43% del área de ciencias de la salud. En un porcentaje menor (35%), los profesores del área de ciencias exactas y naturales también utilizan frecuentemente esta mediación para posibilitar la comprensión de los estudiantes, pero en contraste, estos profesores utilizan más el diseño de problemas (45%).

Gráfica 10. Porcentaje de uso de algunas mediaciones didácticas, por área de conocimiento

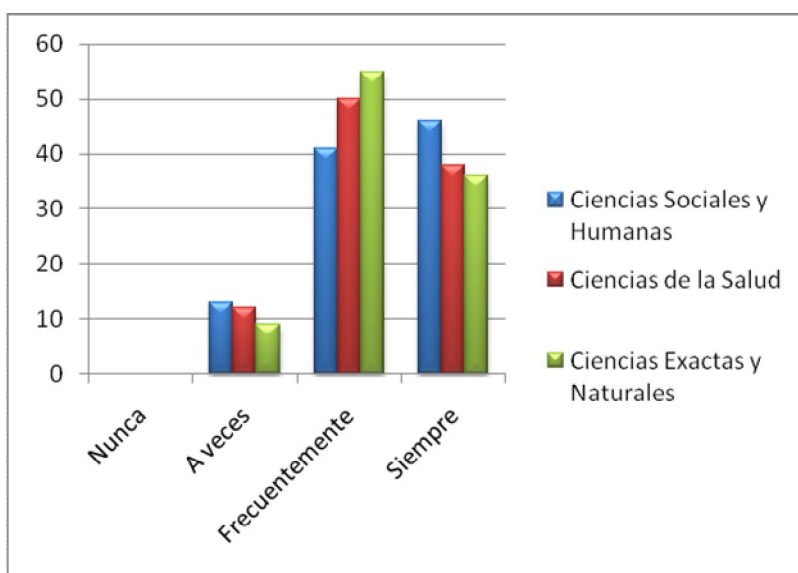


Respecto a dar el significado de las palabras, el 33% de los profesores del área de ciencias exactas y naturales y el 30% del área de ciencias sociales y humanas manifiestan utilizar regularmente esta mediación didáctica. A diferencia, del 32%

de los profesores del área de ciencias de la salud que dicen utilizar esta mediación no tan frecuentemente. Esta situación llama la atención, en la medida en que el profesor universitario comunica el sentido de los saberes por medio de un lenguaje altamente especializado, lo cual llevaría a pensar, que dar el significado de las palabras debería constituirse en una práctica frecuente del profesor universitario. Al parecer, en esto no radica el sentido de la didáctica universitaria como traducción.

Los resultados que arrojó la pregunta anterior, se corresponden con los resultados que se representan en la gráfica 11, en la cual se evidencia que la pregunta es utilizada entre frecuentemente y siempre por la mayoría de los profesores en el desarrollo de sus clases. Se advierte que al menos la mitad de los profesores de las áreas de ciencias de la salud (50%) y de ciencias exactas y naturales (55%) emplean la pregunta frecuentemente en el desarrollo de las clases. En contraste, aunque en un porcentaje menor (46%), los profesores del área de ciencias sociales y humanas la utilizan siempre.

Gráfica 11. Frecuencia de utilización de la pregunta en el desarrollo de las clases, por área de conocimiento



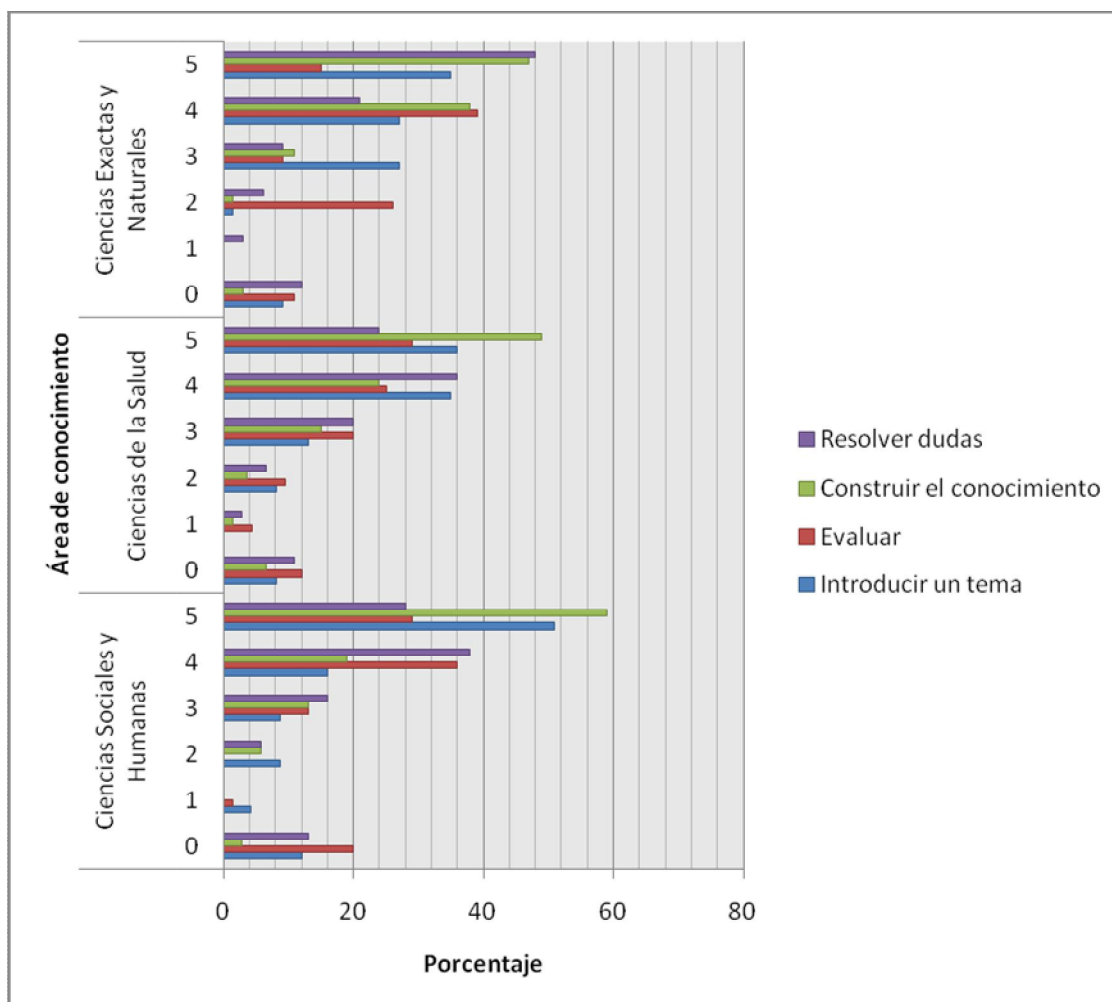
Cabría preguntarse entonces, ¿Será que el empleo de la pregunta depende de los saberes que se enseñan? ¿O se tratará de una cuestión de tradición en la enseñanza de los saberes? Tal parece, que es una cuestión más de tradición que de saberes, porque esto mismo señala los resultados arrojados en la investigación de Morata y Rodríguez (1997) donde se mostraban diferencias en el uso de la pregunta según las áreas de conocimiento. Además, se piensa que cualquier objeto de conocimiento es susceptible de ser preguntado.

No obstante, a pesar de estas diferencias entre las áreas de conocimiento, los resultados son un buen indicio para sospechar de la pregunta, en tanto acompaña las prácticas de enseñanza de muchos profesores universitarios. ¿Será que en esta medida la pregunta porta el sentido de lo que se enseña? Posiblemente, pero lo determinante no es que se emplee la pregunta, sino los objetivos que se pretenden alcanzar al utilizarla.

Si bien, la pregunta es ampliamente utilizada por los profesores en el desarrollo de sus clases, como se expresó anteriormente, resulta interesante mirar los objetivos que persiguen al emplearla. La mayoría de los profesores señalan que lo que buscan al utilizar la pregunta, es la construcción del conocimiento (ver gráfica 12). Esta finalidad la persiguen el 59% de los profesores del área de ciencias sociales y humanas, el 49% del área de ciencias de la salud y el 47% de los profesores del área de ciencias exactas y naturales. Sin embargo, en esta última área, un porcentaje similar (48%) también busca resolver dudas con las preguntas.

Como científico, indudablemente la formulación de preguntas conduce a la construcción del conocimiento. Pero ¿cómo puede entenderse que la pregunta sea empleada en el ámbito académico para la construcción del conocimiento? ¿Será que en la construcción del conocimiento la pregunta media entre el contenido y el método? Retomando de nuevo la aproximación histórica al concepto didáctica universitaria, el método de enseñanza en la universidad es el mismo método de construcción de los saberes pero reflexionado didácticamente. De manera, que se puede comprender el uso de la pregunta para la construcción

Gráfica 12. Objetivos que persigue el profesor al utilizar la pregunta en clase, por área de conocimiento



del conocimiento en la academia, como una secuencia de preguntas que comunica los sentidos del contenido siguiendo el método de construcción del saber, de tal manera, que se le facilite al estudiante construir el conocimiento. La secuencia de preguntas, como proyecciones de sentido, media entonces en la construcción del conocimiento por parte del estudiante, en tanto se ubica entre el contenido y el método. Si bien, esta construcción no es en las mismas condiciones en que las hace un científico, esta construcción se dirige hacia el entendimiento y comprensión del contenido, para hacerlo parte de uno.

Tal parece y como una ocurrencia, va emergiendo la traducción de saberes, en tanto la traducción es un camino para comunicar sentidos, camino que se construye con las secuencia de preguntas, en búsqueda del entendimiento y comprensión.

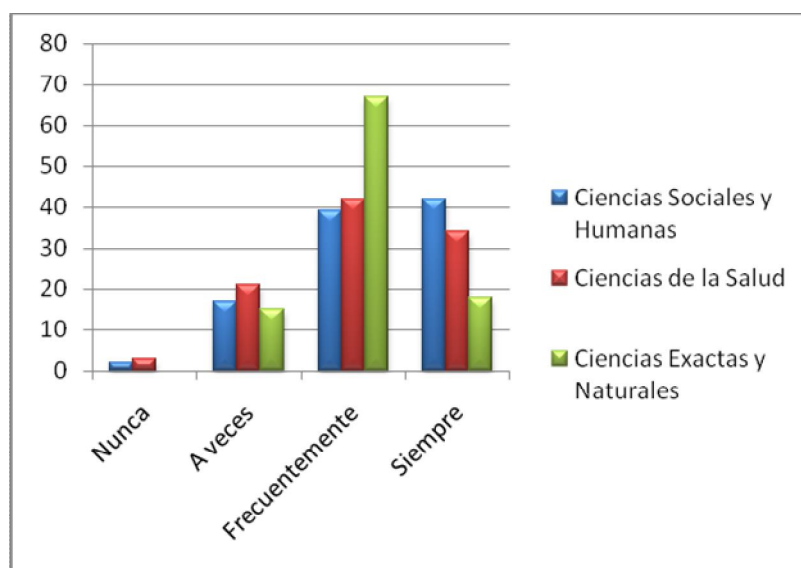
De otro lado, el 51% de los profesores del área de ciencias sociales y humanas emplean la pregunta para introducir un tema, finalidad que también persigue el 36% de los profesores del área de la salud y el 35% del área de ciencias exactas y naturales. Esto podría indicar que la pregunta interviene desde los primeros momentos de la clase, en donde se orientan los nuevos contenidos, hasta los posteriores, con la construcción del conocimiento por parte del estudiante.

Finalmente, respecto a la pregunta cuya finalidad es evaluar, las áreas que frecuentemente la utilizan son ciencias sociales y humanas (36%) y ciencias exactas y naturales (39%).

Como se ha visto pues, la pregunta juega un papel importante en el proceso de enseñanza. Pero se piensa que no solo se trata de la pregunta del profesor, sino que también es importante considerar la pregunta del estudiante. Por eso, se indagó entre los profesores, si impulsaban entre los estudiantes la formulación de preguntas. En la gráfica 13 se observa que entre frecuentemente y siempre los profesores promueven la formulación de preguntas entre los estudiantes, siendo una práctica mucho más frecuente entre los profesores del área de ciencias exactas y naturales (67%).

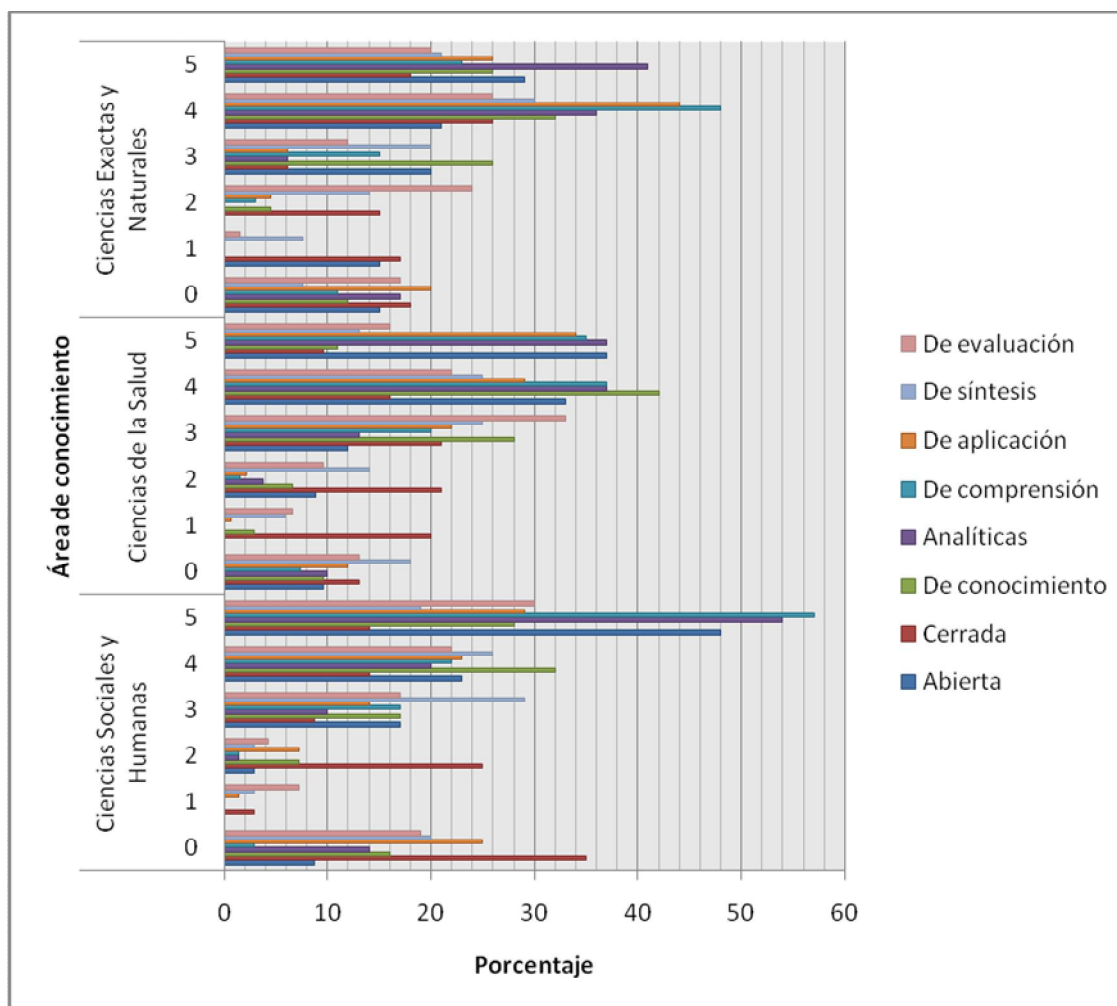
Cabe preguntarse entonces ¿cómo promueven los profesores esta capacidad de preguntar entre los estudiantes? ¿Será ésta una práctica intencional y consciente por parte del profesor? Porque se piensa que en la medida en que el profesor promueva intencionalmente la capacidad de preguntar en el estudiante, en esa medida se posibilita la traducción de los saberes, no solo por parte del profesor, sino del estudiante también. Este es otro asunto que se profundiza en las conversaciones.

Gráfica 13. Frecuencia con que el profesor promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar, por área de conocimiento



Previamente se anotaba que la pregunta en la clase se emplea para introducir un tema, para construir el conocimiento y para evaluar. Pero sería sugestivo mirar también la gráfica 14, en la cual se señalan los tipos de preguntas que emplean los profesores en la clase. En la gráfica se observa que el 57% de los profesores del área de ciencias sociales y humanas, regularmente, hacen a los estudiantes preguntas de comprensión. Mientras que un 54% hacen preguntas de análisis y un 48% hace preguntas abiertas. Con una distribución similar, el 48% de los profesores del área de ciencias exactas y naturales emplean las preguntas de comprensión, el 44% utilizan las preguntas de aplicación y el 41% las preguntas analíticas. Aunque la pregunta abierta también es utilizada por los profesores de esta área (29%) no es tan utilizada como en el área de ciencias sociales y humanas. Y en lo que toca al área de ciencias de la salud, el 42% de los profesores hacen a sus estudiantes preguntas de conocimiento; aunque con una mayor regularidad, hacen preguntas abiertas (37%), de análisis (37%), de comprensión (35%) y de aplicación (34%).

Gráfica 14. Tipo de preguntas que el profesor hace a los estudiantes, por área de conocimiento



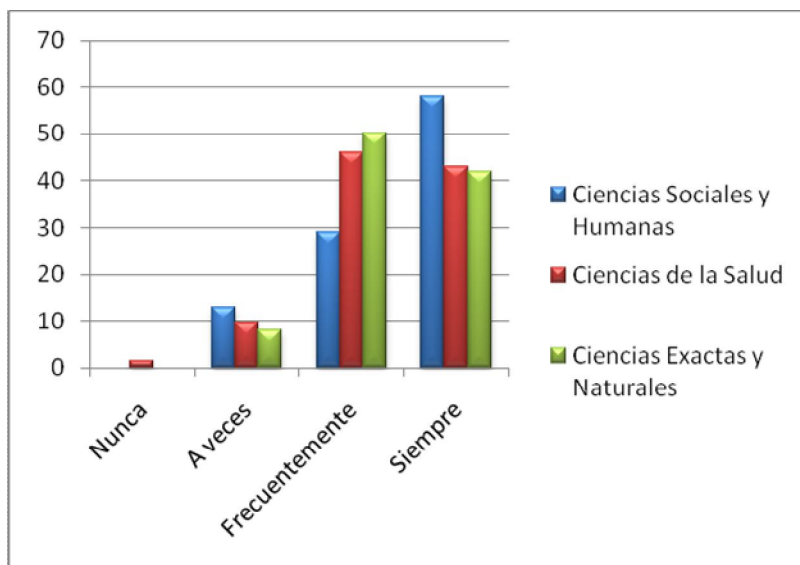
Lo que se observa pues, es que en términos generales, las preguntas de análisis, de comprensión y de aplicación, son las más utilizadas por los profesores de las diferentes unidades académicas. Esto encuentra sentido en la aproximación histórica al concepto pregunta, en donde se plantea que con la pregunta se parten los objetos de conocimiento, se comprenden desde el horizonte de quien pregunta y se interpreta en un contexto particular para develar el sentido de las cosas. De ahí, que la secuencia de preguntas haga posible el entendimiento y la comprensión del contenido de enseñanza o como se mencionaba anteriormente, posibilite la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Igualmente, en

consonancia con el estado en cuestión, estos tipos de preguntas se asocian a las preguntas de alto nivel cognitivo con lo cual se promueve la comunicación de los sentidos del contenido de enseñanza. Se presume entonces, que esta secuencia de preguntas, en tanto análisis, comprensión e interpretación, simula el camino recorrido para construir el saber. Así, cada vez se va haciendo más claro que la pregunta es una mediación didáctica que posibilita la traducción de saberes, en tanto la secuencia de preguntas sigue la lógica del método del saber. Pero además, se va aclarando también que la pregunta es una mediación entre el contenido y el método de enseñanza, configurando esta relación como traducción.

Sin embargo, es llamativo que las preguntas de síntesis no son muy utilizadas por algunos profesores. Por ejemplo, el 20% de los profesores del área de ciencias sociales y humanas manifiestan que nunca emplean estas preguntas. Lo mismo asegura el 18% de los profesores del área de ciencias de la salud y el 17% del área de ciencias exactas y naturales. Entonces, ¿qué entenderán estos profesores por preguntas de síntesis? ¿Será que se refieren a la síntesis como un resumen? Resultaría interesante entonces cuestionarse ¿cómo es posible utilizar la pregunta para construir el conocimiento (como se evidenció anteriormente) y no emplear las preguntas de síntesis en esta construcción? La síntesis se refiere a la composición de algo a partir de la integración de sus partes; es pasar de lo simple a lo complejo. Entonces, a lo mejor este tipo de preguntas sí son empleadas por los profesores, pero son denominadas de otra manera por parte de ellos. Este asunto es esclarecido posteriormente en las conversaciones.

De otro lado, en vista de que la hipótesis de la investigación está dirigida hacia la capacidad del docente de preguntar y preguntarse, en la guía de prejuicios se indagó entre los profesores sobre la capacidad de preguntarse a sí mismo en el ámbito académico y científico. Se piensa que, en tanto el docente mantenga una actitud crítica frente a las cosas, en esa medida promueve procesos de traducción de saberes, tanto en él, como en el estudiante. En la gráfica 15 se muestran los resultados.

Gráfica 15. Capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo en el ámbito científico y académico, por área de conocimiento

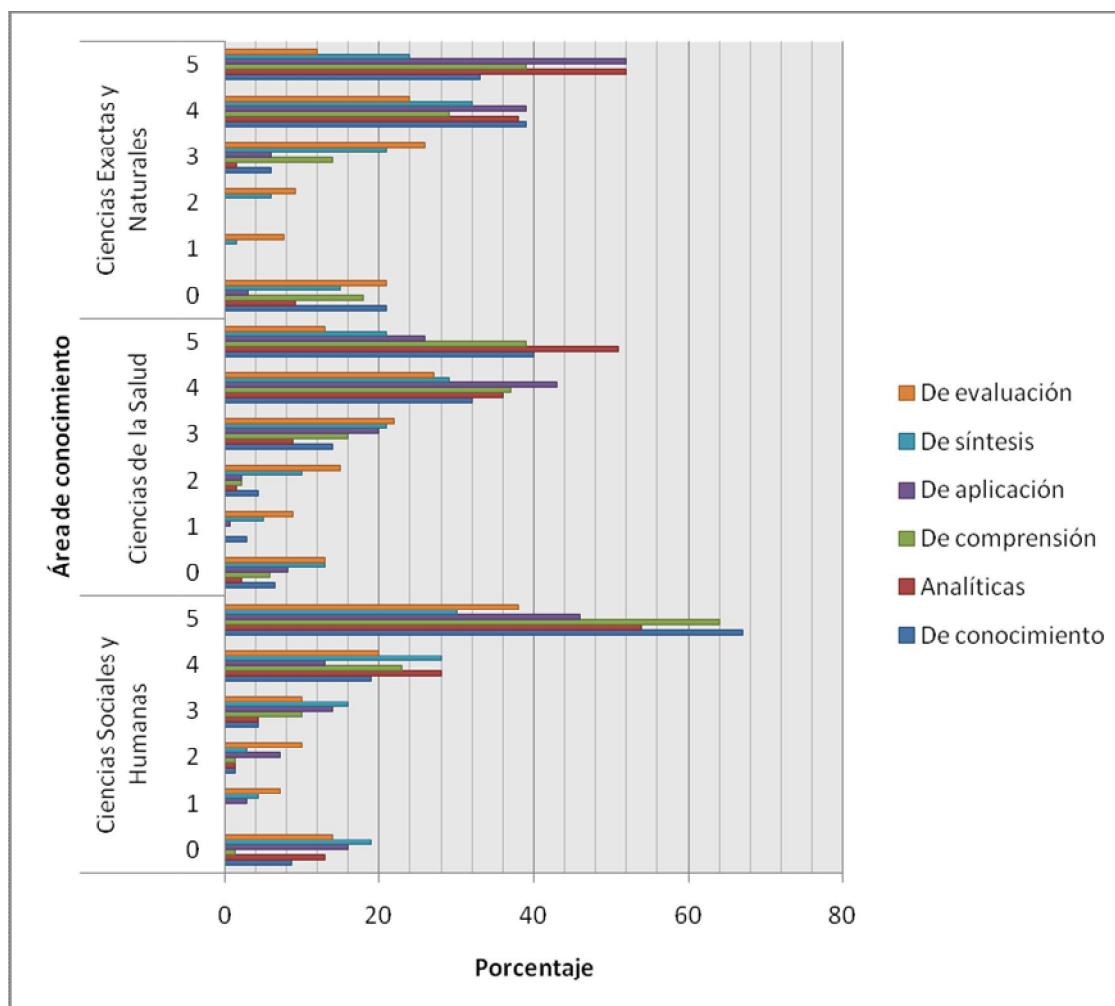


Podría decirse que la mayoría de los profesores de las tres áreas de conocimiento, frecuentemente o siempre, se preguntan a sí mismos en el ámbito científico y académico. Sobresalen especialmente los profesores del área de ciencias sociales y humanas, donde el 58% de ellos siempre se preguntan a sí mismos.

Posiblemente, lo que pone de manifiesto estos resultados es el dominio del saber disciplinar y didáctico que posee el docente universitario. Es decir, en la medida en que el profesor sabe de la materia y de su forma de enseñarla está en capacidad de preguntarse a sí mismo, respecto a un objeto de conocimiento en particular – evidenciando su encargo como investigador- y respecto al saber didáctico – asumiendo su compromiso docente. Se ocurre pensar entonces, que estos dominios son los que facilitan la traducción de saberes, porque como se veía en la aproximación histórica a los conceptos, para la traducción se requiere del dominio de la lengua de salida y de llegada.

Pero ¿qué tipo de preguntas se hacen a sí mismos los profesores? En la gráfica 16 se presentan los resultados obtenidos.

Gráfica 16. Tipo de preguntas que se hace a sí mismo el profesor en el ámbito académico y científico, por área de conocimiento



En términos generales se encuentra que las preguntas de conocimiento, análisis, comprensión y aplicación son las que con mayor frecuencia se hacen a sí mismos los profesores, situación que coincide con el tipo de preguntas que más frecuentemente hacen a los estudiantes.

Según las áreas de conocimiento se puede observar que en el área de ciencias sociales y humanas, las preguntas de conocimiento (67%), de comprensión (64%) y de análisis (54%) son las más empleadas por los profesores. Por su parte, en el área de ciencias exactas y naturales, se emplean más las preguntas analíticas

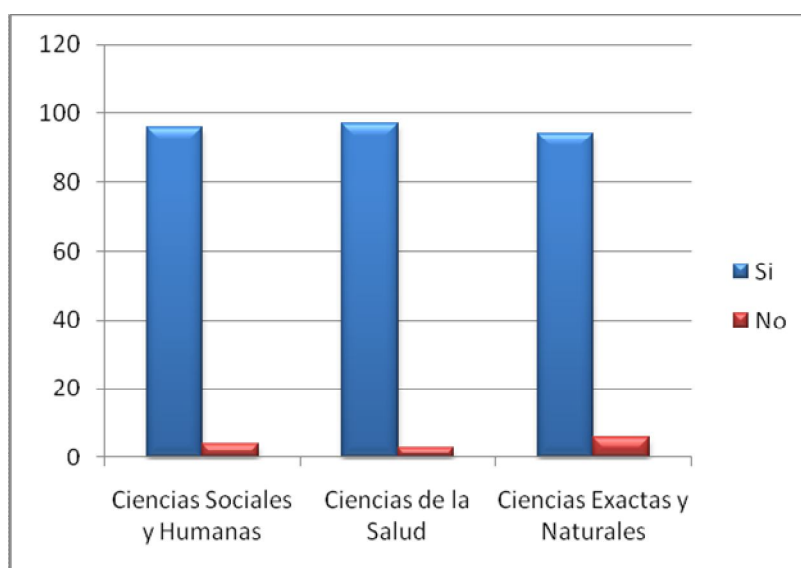
(52%) y de aplicación (52%). Y finalmente, en el área de ciencias de la salud los profesores se hacen principalmente preguntas de análisis (51%) No obstante, en esta área, los profesores también se hacen preguntas de aplicación (43%), de conocimiento (40%) y de comprensión (39%). Nuevamente, queda la inquietud respecto a las preguntas de síntesis, las cuales son preguntas poco empleadas por los profesores para preguntarse a sí mismos.

No obstante, estos resultados permitirían pensar que cuando se propone al profesor universitario como un traductor de saberes, se está pensando que este proceso es en doble vía: una dirigida a la traducción que se hace a sí mismo el profesor del saber científico y artístico para comprenderlo. Y otra dirigida a la traducción del contenido de enseñanza para hacerlo entendible y comprensible por los estudiantes. Porque como se veía en la aproximación histórica del concepto traducción, la traducción es la comunicación de la comprensión que se ha tenido de un texto, pero a la vez es el camino para llegar a ese sentido. Así, la capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo en el ámbito científico y académico posibilita la traducción de los saberes.

Por último, en la guía de prejuicios dirigida a los profesores se indagó por la posibilidad de considerar la pregunta como una manera para comprender el saber que enseñan. Como se observa en la gráfica 17 la mayoría de los docentes ven en la pregunta una manera para llegar a la comprensión de estos saberes. El 97% de los profesores del área de ciencias de la salud, el 96% de ciencias sociales y humanas y el 94% de ciencias exactas y naturales ven en la pregunta una manera para comprender el saber que enseñan.

Las razones de los profesores para establecer esta asociación entre la pregunta y la comprensión, serán abordadas posteriormente en las conversaciones. Sin embargo, a partir de la reflexión que se va haciendo de los resultados de las guías de prejuicios y de la aproximación histórica a los conceptos puede aventurarse una explicación: porque las preguntas hacen posible el diálogo y en él se pueden llegar a acuerdos para entender y comprender.

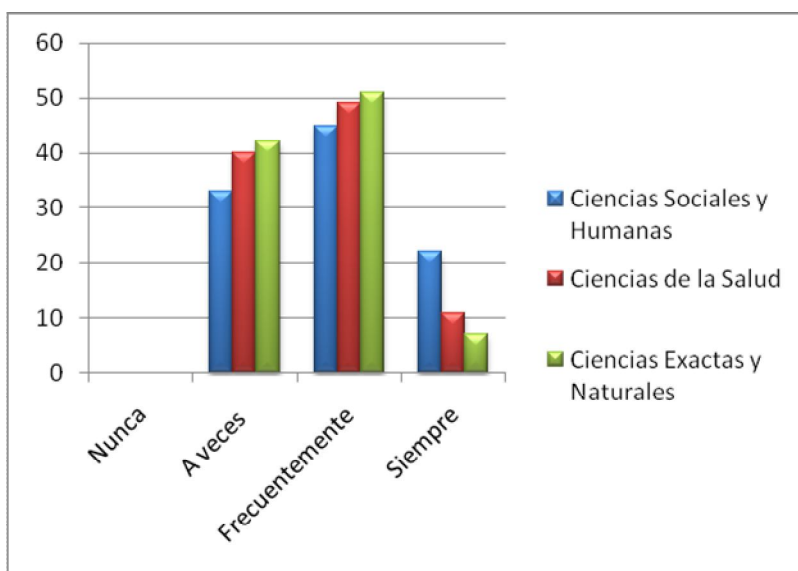
Gráfica 17. Porcentaje de profesores que consideran la pregunta como una mediación para comprender el saber que enseñan, por área de conocimiento



En síntesis, el sondeo realizado entre 271 profesores de la Universidad de Antioquia, permite ver la pregunta como una mediación didáctica empleada frecuentemente por los profesores en el desarrollo de sus clases, la cual busca principalmente construir el conocimiento por medio de preguntas de análisis, comprensión e interpretación, lo cual perfila al docente como un traductor del saber que enseña. Pero no solo la pregunta está presente en el desarrollo de las clases, también está presente en la reflexión científica y académica que hace el profesor sobre el saber que enseña, la cual también está dirigida por preguntas de análisis, comprensión e interpretación, además, de preguntas de conocimiento. Esta capacidad le posibilita promover entre los estudiantes la formulación de preguntas. Entonces, en la medida en que los profesores se consideran traductores de saberes, utilizan frecuentemente la pregunta en el desarrollo de sus clases y ven en la pregunta una posibilidad para la comprensión de los saberes, se constituye todo esto en un indicio para sospechar de la pregunta como mediación didáctica para la traducción de los saberes a nivel superior.

5.1.2 Lectura de las guías de prejuicios dirigidas a los estudiantes. Con el ánimo de tener una aproximación a la percepción de los estudiantes sobre el uso de la pregunta por parte del profesor, se les preguntó a los estudiantes de diferentes unidades académicas sobre la frecuencia con que el profesor pregunta en clase. La mayoría de los estudiantes expresaron que frecuentemente el profesor pregunta en clase (ver gráfica 18).

Gráfica 18. Frecuencia con que pregunta el profesor en clase, según los estudiantes, por área de conocimiento



Es así, como el 51% de los estudiantes del área de ciencias exactas y naturales reconocen que los profesores preguntan frecuentemente. Por su parte, el 49% de los estudiantes del área de ciencias de la salud reconocen esta misma frecuencia en las preguntas del profesor y el 45% de los estudiantes del área de ciencias sociales y humanas aseguran lo mismo.

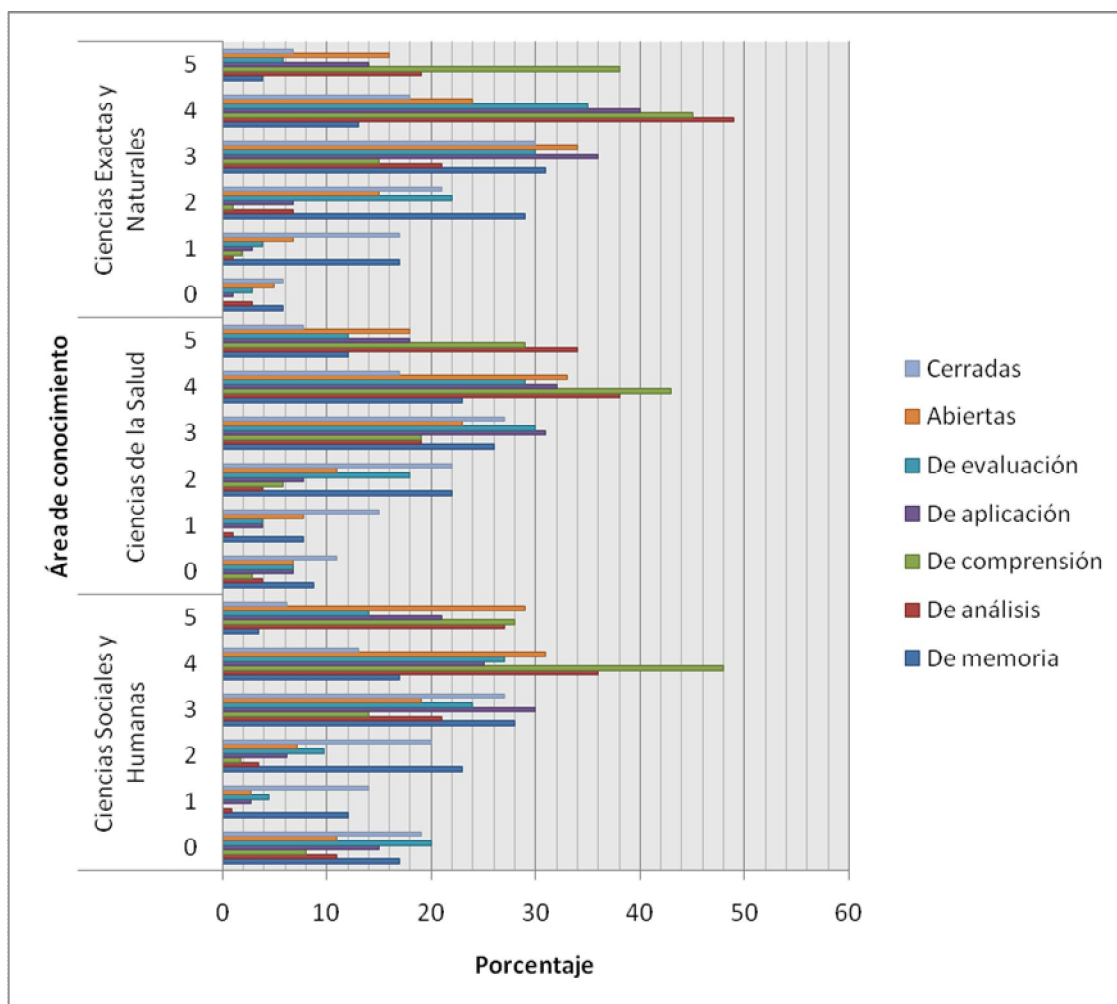
Sin embargo, llama la atención que un porcentaje similar de estudiantes sostiene que a veces los profesores preguntan en clase. Por ejemplo, el 42% de los estudiantes del área de ciencias exactas y naturales, el 40% del área de ciencias

de la salud y el 33% del área de ciencias sociales y humanas dicen que a veces el profesor pregunta en clase.

Aunque puede percibirse una disyuntiva entre estas respuestas, entre aquellos que dicen que a veces pregunta el profesor y aquellos que dicen que frecuentemente lo hace, es claro que el estudiante reconoce que el profesor pregunta en clase. Pero ¿qué clase de preguntas hace el profesor en clase?

A decir de los estudiantes, las preguntas de análisis, comprensión y aplicación son las más utilizadas por los profesores y las menos usadas, son las preguntas de memoria (ver gráfica 19). No obstante, entre las áreas de conocimiento se perciben algunas diferencias. Particularmente, el 48% de los estudiantes del área de ciencias sociales y humanas aseguran que los profesores regularmente hacen preguntas de comprensión, el 36% de los estudiantes dicen que hacen preguntas de análisis y el 31% que hacen preguntas abiertas. Respecto al área de ciencias exactas y naturales el 49% de los estudiantes dicen que las preguntas que más frecuentemente hacen los profesores son de análisis, el 45% de los estudiantes dicen que son preguntas de comprensión y el 40% aseguran que son de aplicación. En comparación con las demás áreas de conocimiento, el 35% de los estudiantes de esta área, reconocen que las preguntas de evaluación frecuentemente son hechas por los profesores. Se podría preguntar entonces, ¿a qué se refieren los estudiantes con preguntas de evaluación? ¿Será que se refieren a las preguntas de los exámenes? ¿O será que se refieren a las preguntas que piden hacer un juicio? Por último, el 43% de los estudiantes del área de ciencias de la salud dicen que las preguntas de comprensión son las más empleadas por los profesores, el 38% dice que son de análisis y el 32% de aplicación. También, el 33% de los estudiantes de esta área de conocimiento reconocen las preguntas abiertas como un tipo de pregunta frecuentemente empleada por el profesor en clase.

Gráfica 19. Tipo de preguntas que hace el profesor en clase, según los estudiantes, por área de conocimiento



Sobre las preguntas de memoria, el 23% de los estudiantes del área de ciencias sociales y humanas, el 22% del área de ciencias de la salud y el 29% de ciencias exactas y naturales aseguran que las preguntas de memoria no son muy utilizadas por los profesores en las clases.

Frente a estos resultados podría interrogarse ¿será que el hecho que los estudiantes reconozcan las preguntas de análisis, comprensión y aplicación como las más frecuentemente utilizadas por los profesores, se constituye en un indicio para pensar en la función traductora del docente universitario? Posiblemente, en

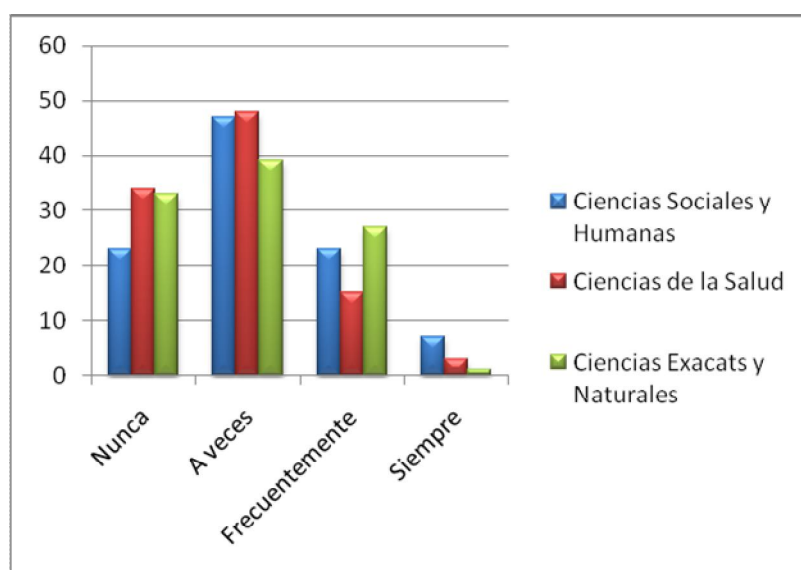
tanto desde el lado del estudiante, como otro punto de vista, se reconoce el mismo tipo de preguntas para enseñar en la clase. Y como se decía anteriormente, en la medida en que esta secuencia de preguntas sigue la lógica del saber, en esa medida el método de enseñanza es traducción, traducción en la cual se conjugan el contenido y el método propio de construcción del saber.

Pero también cabe preguntarse ¿qué utilidad tendría para los estudiantes reconocer estos tipos de preguntas en el proceso de enseñanza? ¿Será que esto les posibilita a los estudiantes reconocer el proceso de traducción de los saberes? Se piensa que si el estudiante reconoce estas preguntas y la finalidad de ellas, es posible que durante el proceso de enseñanza el estudiante se percate del método empleado por el profesor –manifiesto en la secuencia de preguntas- y así pueda ejercitarse en él para realizar futuras traducciones, es decir, se gana autonomía en el aprendizaje donde cada vez necesita menos de la traducción del profesor. Es como se anotaba en la aproximación histórica al concepto traducción: en tanto el lector (que en este caso sería el estudiante) recorre el camino diseñado en la traducción para acercarse al autor (el contenido), en esa medida va adquiriendo la forma de pensar propia del autor y va entrando en comunicación con él, para finalmente no necesitar de la traducción. De ahí la importancia de la consciencia del método. Pero se presume que ejercitarse en el método no es sólo recorrer la secuencia de preguntas, sino que también es preguntar.

Respecto a si el profesor les enseña a preguntar, aproximadamente la mitad de los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento afirman que a veces lo hace el profesor, tal como se muestra en la gráfica 20. El 48% de los estudiantes del área de ciencias de la salud, el 47% del área de ciencias sociales y humanas y el 39% del área de ciencias exactas y naturales lo aseguran.

Sin embargo, frente a esta pregunta la tendencia no es muy clara, ya que hay algunos estudiantes que consideran que el profesor nunca les enseña a preguntar, mientras que hay otros estudiantes que asegura que el profesor frecuentemente lo

Gráfica 20. Frecuencia con la que el profesor le enseña a preguntar al estudiante, según los estudiantes, por área de conocimiento

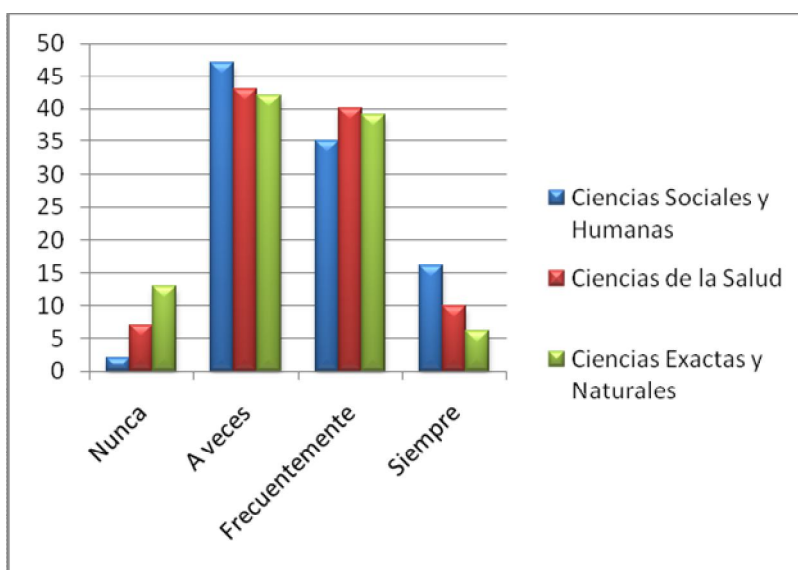


hace. Por ejemplo, el 23% de los estudiantes del área de ciencias sociales y humanas considera que el profesor nunca les enseña a preguntar, mientras que otro 23% consideran que frecuentemente el profesor lo hace. En este mismo sentido, el 33% de los estudiantes del área de ciencias exactas y naturales consideran que el profesor nunca tiene esta práctica, mientras que un 27% aseguran que frecuentemente el profesor les enseña a preguntar. Pero tal vez el área donde se presenta una diferencia mayor, es en el área de ciencias de la salud, en donde el 34% de los estudiantes consideran que el profesor nunca les enseña a preguntar, en contraste con un 15% que afirman que frecuentemente el profesor lo hace.

Tal vez, estos resultados podrían indicar que tanto al profesor como al estudiante les es necesaria una mayor consciencia frente a esta práctica. ¿Será que la intención del profesor de enseñar a preguntar no es explícita? o ¿será que el estudiante no es consciente del actuar del profesor? Tal vez sea importante explicitar estas acciones en la clase.

Un panorama un poco diferente se observa en la gráfica 21, en la cual se representa, a criterio de los estudiantes, la frecuencia con la que el profesor promueve en ellos la capacidad de preguntar. De acuerdo con los estudiantes, entre a veces y frecuentemente los profesores suscitan preguntas en ellos.

Gráfica 21. Frecuencia con la que el profesor promueve en el estudiante la capacidad de preguntar, según los estudiantes, por área de conocimiento



Como se observa en la gráfica, el 43% de los estudiantes del área de ciencias de la salud consideran que a veces el profesor promueve en ellos preguntas, mientras que un 40% expresan que frecuentemente el profesor suscita en ellos inquietudes. Una situación similar se presenta entre los estudiantes del área de ciencias exactas y naturales, en donde un 42% dice que a veces los profesores provocan en ellos preguntas y un 39% afirman que frecuentemente. Una diferencia mayor se percibe entre los estudiantes del área de ciencias sociales y humanas, en donde el 47% sienten que a veces el profesor provoca preguntas en ellos,

mientras que un 35% aseguran que el profesor frecuentemente los incita a preguntar.

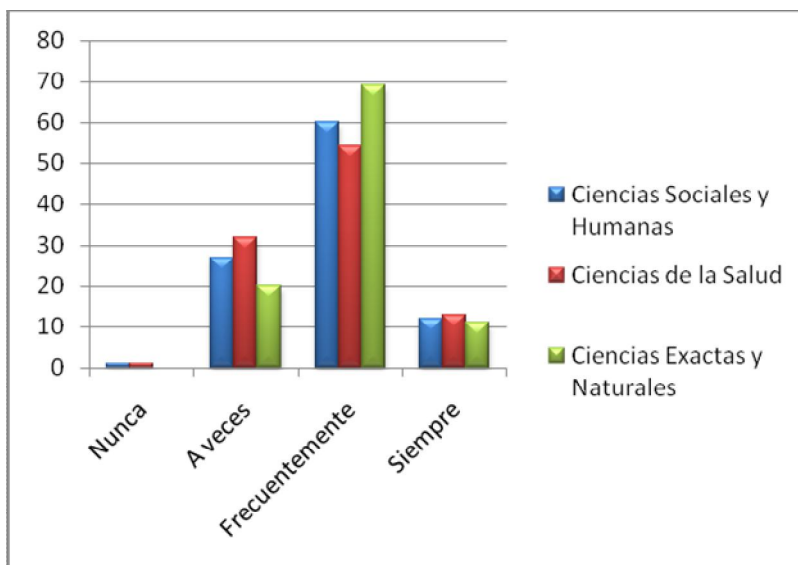
Estas cuestiones lo que podrían dejar al descubierto es que la capacidad de preguntar del estudiante no depende exclusivamente de las acciones del profesor, sino que depende también de una cierta actitud crítica del estudiante. Pero tal vez, si la intención de enseñar a preguntar por parte del profesor fuera explícita y consciente se promovería constante y conscientemente las preguntas en los estudiantes.

Se considera que, tanto enseñar a preguntar como promover las preguntas en los estudiantes, son prácticas importantes en el proceso de enseñanza para posibilitar la comprensión y el desarrollo del pensamiento, así como se exponía en la aproximación histórica al concepto pregunta y en el estado en cuestión. En tanto, se promueven las preguntas en el estudiante se le está abriendo paso a que él mismo diseñe su camino para alcanzar el entendimiento y la comprensión del contenido. Como se dijo antes, no se trata sólo de recorrer el método diseñado por el profesor, sino que el estudiante diseñe su propio camino por medio de sus propias preguntas.

De otro lado, a los estudiantes también se les preguntó si entendían las preguntas de los profesores. En la gráfica 22 se observa que la mayoría de los estudiantes de las tres áreas de conocimiento frecuentemente entienden las preguntas de sus profesores. Es así como el 69% de los estudiantes del área de ciencias exactas y naturales, el 60% del área de ciencias sociales y humanas y el 54% del área de ciencias de la salud frecuentemente entienden las preguntas de sus profesores.

¿Será entonces, que en tanto los estudiantes entiendan las preguntas de los profesores, el profesor se constituye en un traductor de saberes? ¿Y en esta medida se posibilita la traducción de saberes? Se considera que si la práctica del profesor consiste en la traducción de saberes, todas sus acciones deberán estar encaminadas para facilitar el entendimiento y la comprensión de los saberes que enseña.

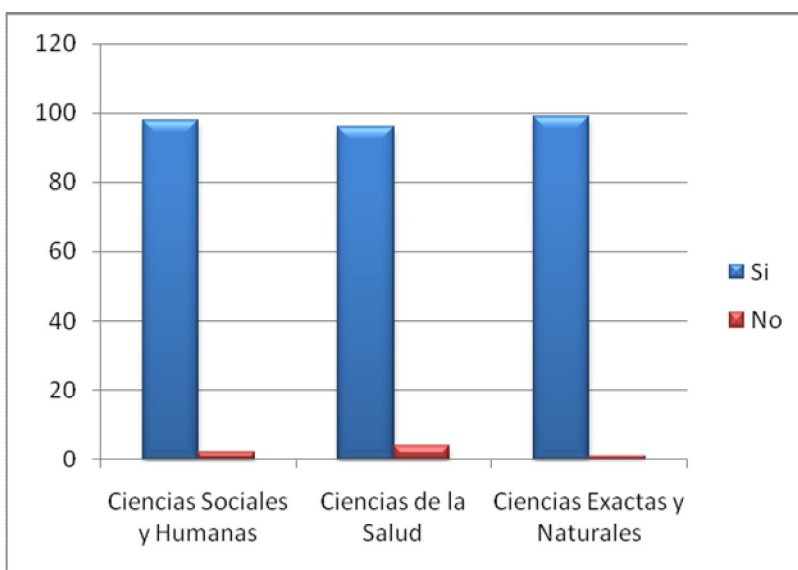
Gráfica 22. Frecuencia con la que los estudiantes entienden las preguntas de sus profesores, por área de conocimiento



Pero también podría suponerse que si las preguntas del profesor son comprensibles por el estudiante, es porque se comparte el mismo horizonte. Volviendo de nuevo a la aproximación histórica del concepto pregunta, toda pregunta tiene un horizonte, que a decir de Gadamer, es “el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” (Gadamer, 2005:372). De modo, que cuando el profesor pregunta debe hacerlo desde el horizonte del estudiante pero a la vez, la respuesta del estudiante debe darse desde el horizonte del contenido, ya que se piensa que es este el horizonte el que se proyecta en la secuencia de preguntas.

Finalmente, los estudiantes afirman que con la pregunta se posibilita la comprensión de los saberes (ver gráfica 23). Particularmente, el 99% de los estudiantes del área de ciencias exactas y naturales, el 98% del área de ciencias sociales y humanas y el 96% del área de ciencias de la salud ven en la pregunta una posibilidad para comprender los saberes.

Gráfica 23. Porcentaje de estudiantes que consideran la pregunta como una mediación para comprender los saberes, por área de conocimiento



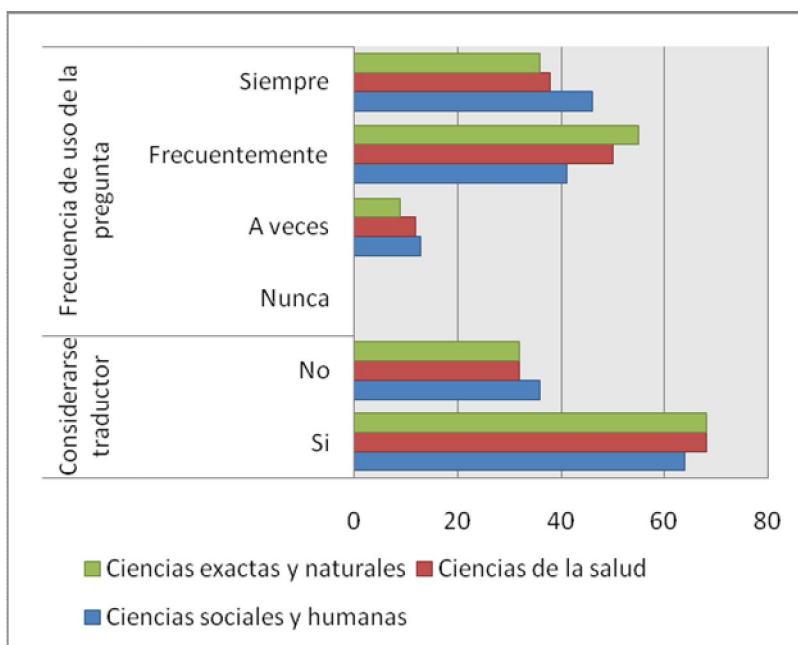
Esto lo que deja abierto es que los estudiantes reconocen la importancia de la pregunta en los procesos de enseñanza, en cuanto les permite comprender los saberes que son enseñados, lo cual abre aún más la posibilidad para pensar en la pregunta como una mediación didáctica para la traducción de saberes a nivel superior.

En síntesis, la guía de prejuicios aplicada a 319 estudiantes de la Universidad de Antioquia permitió acercarse a la percepción que tienen ellos sobre el uso de la pregunta por parte del profesor. De acuerdo con los estudiantes entre a veces y frecuentemente el profesor pregunta en clase, en donde hace –por lo regular– preguntas de análisis, comprensión y aplicación, preguntas que frecuentemente entiende. De otro lado, algunos estudiantes señalan que a veces (incluso nunca) el profesor les enseña a preguntar, pero reconocen que frecuentemente los estimula para que formulen preguntas, situación que señalan que favorece la comprensión de los saberes.

5.1.3 Lectura de las guías de prejuicios como un todo. Teniendo la visión de los profesores y de los estudiantes respecto al uso de la pregunta por parte del profesor, se pretende ir llegando al acuerdo frente al principio didáctico de la traducción y a la pregunta como su mediación didáctica, en tanto se comprenden e interpretan como un todo los resultados obtenidos en las guías de prejuicios dirigidas a los profesores y estudiantes, en tanto partes.

Primeramente, es importante señalar que la mayoría de los profesores que participaron en el diligenciamiento de la guía de prejuicios se consideran traductores del saber que enseñan y además, manifiestan que entre frecuentemente y siempre utilizan la pregunta en el desarrollo de las clases (ver gráfica 24).

Gráfica 24. Porcentaje de profesores que se consideran traductores y que emplean la pregunta en el desarrollo de las clases, por área de conocimiento



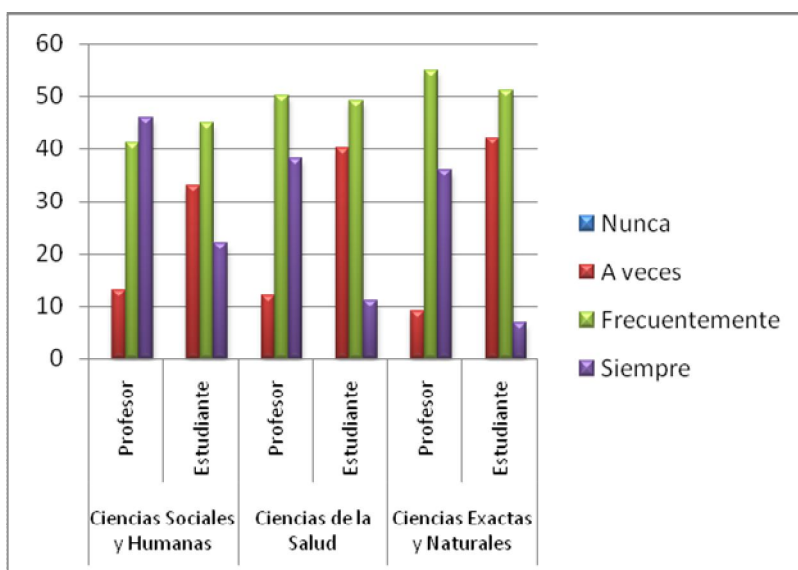
Puede observarse que el 64% de los profesores del área de ciencias sociales y humanas se consideran traductores del saber que enseñan y el 46% manifiestan que siempre utilizan la pregunta en el desarrollo de sus clases. Un porcentaje similar (41%) expresan que lo hacen frecuentemente. Por su parte, el 68% de los profesores del área de ciencias de la salud también se consideran traductores del saber que enseñan y el 50% señalan que frecuentemente emplean la pregunta en sus clases. Y por último, el 68% de los profesores del área de ciencias exactas y naturales sostienen que se consideran traductores del saber que enseñan y el 55% expresan que frecuentemente emplean la pregunta.

De este modo, puede evidenciarse que el uso de la pregunta es una práctica ampliamente acostumbrada en las clases universitarias por los profesores de las tres áreas de conocimiento, quienes en su mayoría se consideran traductores del saber que enseñan. Como se decía anteriormente, el sentido que para ellos tiene la traducción, es profundizado en las conversaciones.

Al contrastar las respuestas de los profesores y de los estudiantes, frente al uso de la pregunta en las aulas de clase, en la gráfica 25 se observa que no hay mayor diferencia entre las respuestas de los profesores y los estudiantes: se sigue manteniendo una frecuencia de uso entre frecuentemente y siempre.

Tal vez, en el área de ciencias sociales y humanas se observa una diferencia mayor respecto a las demás áreas, en donde el 46% de los profesores dicen preguntar siempre, mientras que el 45% de los estudiantes aseguran que lo hacen frecuentemente. No sucede lo mismo en el área de ciencias de la salud, en donde el 50% de los profesores dicen preguntar frecuentemente y el 49% de los estudiantes aseguran lo mismo frente a esta práctica del profesor. Y en el área de ciencias exactas y naturales, el 55% de los profesores manifiestan que frecuentemente preguntan en clase, situación que reafirma el 51% de los estudiantes.

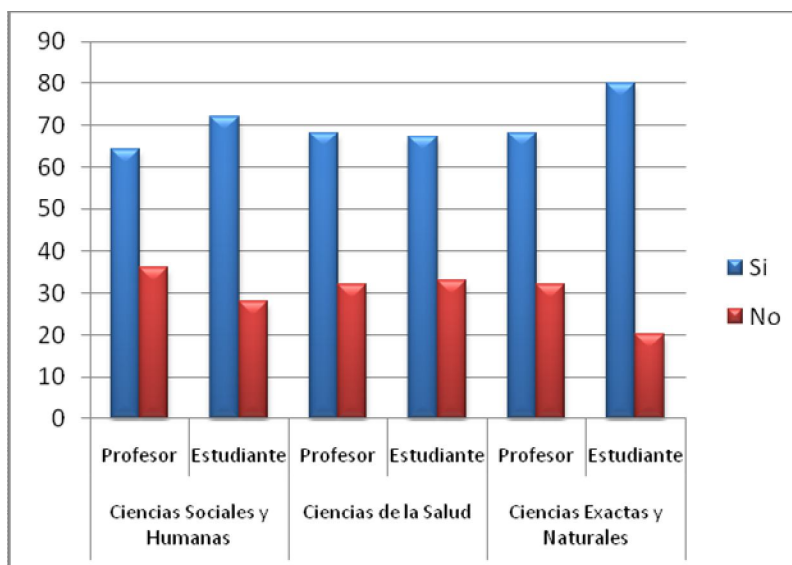
Gráfica 25. Frecuencia de uso de la pregunta en el desarrollo de las clases, según los profesores y según los estudiantes, por área de conocimiento



Está visto pues que muchos de los profesores de la Universidad se consideran traductores y utilizan la pregunta en el desarrollo de sus clases, pero ¿qué comprensión tienen los estudiantes de las preguntas que hacen los profesores? En la gráfica 26 se ilustran los resultados, en donde el 64% de los profesores del área de ciencias sociales y humanas se consideran traductores y el 72% de los estudiantes comprenden las preguntas de sus profesores. Lo mismo sucede en el área de ciencias de la salud, en donde el 68% de los profesores se consideran traductores del saber que enseñan y el 67% de los estudiantes comprenden las preguntas de sus profesores. Y respecto al área de ciencias exactas y naturales el 68% de los profesores se consideran traductores y el 80% de los estudiantes comprenden sus preguntas.

De manera pues, que el horizonte de la pregunta es compartido por los profesores y estudiantes, lo cual posibilita el establecimiento de acuerdos entre el estudiante y el contenido para llegar al entendimiento y la comprensión del saber, es decir, para llegar a aprender.

Gráfica 26. Porcentaje de profesores que se consideran traductores y porcentaje de estudiantes que comprenden las preguntas de los profesores, por área de conocimiento

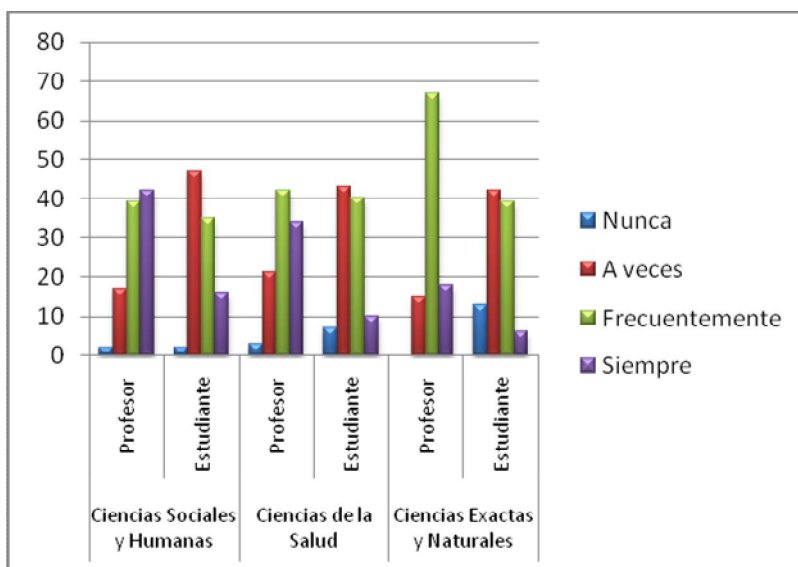


Se piensa entonces, que en la medida en que el docente se constituya en un traductor del saber que enseña, en esa medida las acciones que emprende en el desarrollo de las clases (por ejemplo, la formulación de preguntas) permiten una mayor comprensión del contenido por parte del estudiante. Pero se presume además, que no se trata solo de que el estudiante entienda la pregunta que hace el profesor, sino que el estudiante pueda resolverla para poder llegar a una comprensión del objeto de conocimiento que se está aprendiendo, es decir, que pueda apropiarse de su sentido.

Lo que se va aclarando pues, es que en la enseñanza universitaria el docente formula una secuencia de preguntas que buscan hacer entendible y comprensible un contenido de enseñanza, al comunicar los sentidos de éste, para que el estudiante al transitar por dicha secuencia reproduzca el método de construcción del saber y se aproxime al contenido y pueda entrar en comunicación con él.

Pero así como es de importante la comprensión que tenga el estudiante de la pregunta que le hace el profesor, del mismo modo, la capacidad que tenga el estudiante de generar sus propias preguntas es un aspecto de vital importancia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por eso, se piensa que el profesor universitario debe enseñar y promover en los estudiantes la formulación de preguntas. En la gráfica 27 se observan las respuestas de los profesores y de los estudiantes cuando se indagó si el profesor promovía en los estudiantes la capacidad de formular preguntas.

Gráfica 27. Frecuencia con la que el profesor promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar, según los profesores y según los estudiantes, por área de conocimiento



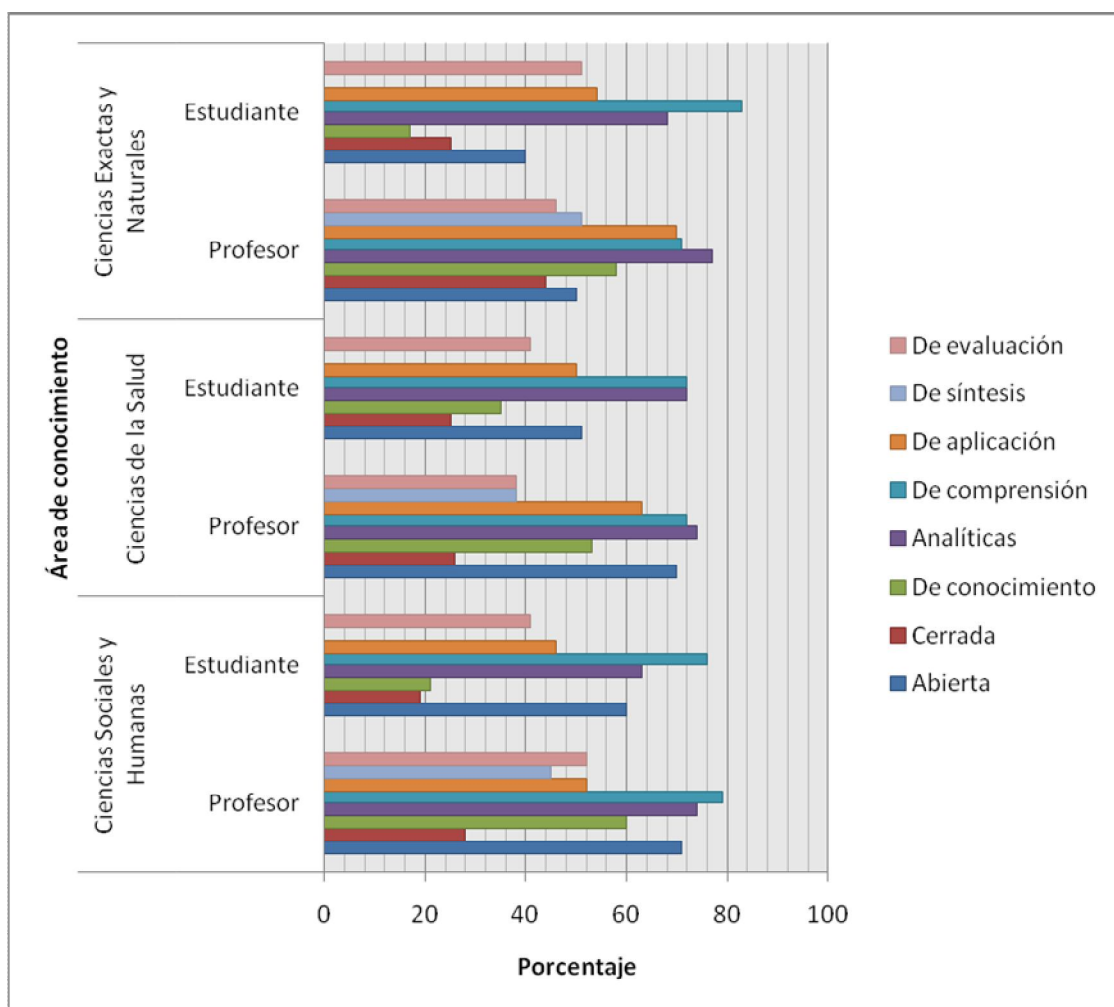
Se observa en la gráfica, que una cosa es lo que juzgan los profesores y otra muy distinta lo que juzgan los estudiantes. Por ejemplo, el 42% de los profesores del área de ciencias sociales y humanas aseguran que siempre promueven las preguntas en los estudiantes, mientras que el 47% de los estudiantes de esta área de conocimiento dicen que a veces los profesores los conduce a la formulación de

preguntas. Una situación similar se presenta en el área de ciencias de la salud, en donde el 42% de los profesores manifiestan que frecuentemente promueven en los estudiantes las preguntas, pero el 43% de los estudiantes dicen que a veces lo hace el profesor. Sin embargo, el 40% de los estudiantes de esta área reconocen también que frecuentemente el profesor promueve en ellos la capacidad de preguntar. Por último el 67% de los profesores del área de ciencias exactas y naturales dicen que frecuentemente promueven las preguntas en los estudiantes mientras que el 42% de los estudiantes de esta área señalan que a veces el profesor los estimula a preguntar. No obstante, el 39% de los estudiantes también afirman que frecuentemente el profesor los lleva a preguntar.

¿Será entonces, que la práctica del profesor al promover la formulación de preguntas no es consciente e intencional? ¿Será que los estudiantes tampoco son conscientes cuando el profesor suscita en ellos preguntas? Estos resultados podrían ser una invitación para que los profesores y los estudiantes sean conscientes del proceso de enseñanza y de aprendizaje, como se señaló anteriormente, porque tal vez el profesor sí tenga la intención de promover y enseñar a los estudiantes a preguntar, pero no lo hace de una manera explícita y siguiendo un método, de tal modo que el estudiante tampoco es consciente de que está aprendiendo a preguntar. Cuando el profesor es consciente del proceso de enseñanza y el estudiante es consciente del proceso de aprendizaje se trasciende la enseñanza centrada en los contenidos y se podría avanzar hacia procesos de traducción de los saberes.

Respecto al tipo de preguntas que hacen los profesores en el desarrollo de las clases, en la gráfica 28 se observa que la opinión de los estudiantes no dista mucho de la opinión de los profesores. Para ambos, las preguntas que frecuentemente se hacen en clase son abiertas, de análisis, de comprensión y de aplicación.

Gráfica 28. Frecuencia en el tipo de pregunta utilizada por el profesor en clase, según los profesores y según los estudiantes, por área de conocimiento



De acuerdo con la gráfica, en el área de ciencias sociales y humanas el 79% de los profesores emplean las preguntas de comprensión, el 74% de análisis y el 71% utilizan preguntas abiertas. Algo similar expresan los estudiantes de esta área, donde el 76% manifiestan que las preguntas de comprensión son frecuentemente utilizadas por los profesores, el 63% dicen que son de análisis y el 60% que son abiertas.

En el área de ciencias de la salud, la situación es similar. Para el 74% de los profesores las preguntas de análisis son frecuentemente empleadas por ellos, el

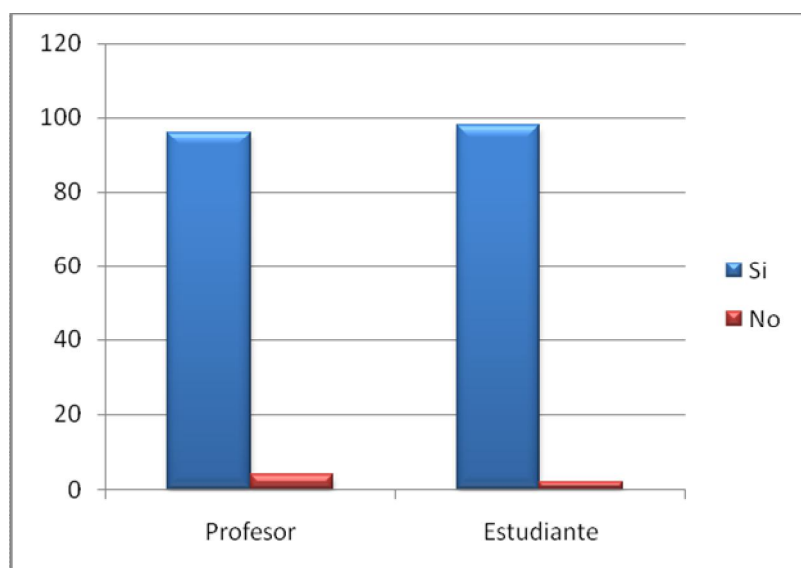
72% dicen que son de comprensión, el 70% preguntas abiertas y el 63% de aplicación. La percepción que tienen los estudiantes frente al empleo de las preguntas de comprensión y de análisis es similar a lo expresado por los profesores: el 72% de los estudiantes aseguran que son de análisis y otro 72% expresan que son de comprensión. Pero un porcentaje menor, respecto a lo expresado por los profesores, considera que las preguntas abiertas y de aplicación son frecuentemente empleadas por los profesores. Es así como el 51% de los estudiantes expresan que las preguntas abiertas son usadas por los profesores y el 50% dicen que son de aplicación.

Una situación parecida se presenta en el área de ciencias exactas y naturales, en donde el 77% de los profesores dicen que las preguntas de análisis son frecuentemente usadas por ellos, el 71% de comprensión y el 70% de aplicación. En contraste, el 68% de los estudiantes de esta área consideran que las preguntas de análisis son regularmente utilizadas por los profesores, el 83% consideran que son de comprensión y el 54% de aplicación.

A pesar de las diferencias que se puedan detectar entre la opinión de los profesores y de los estudiantes, es claro que ambos coinciden en que las preguntas de análisis, de comprensión y de aplicación son usadas con cierta frecuencia por los profesores. Como se había dicho anteriormente ¿será esto un indicio para sospechar de la función traductora del docente? ¿Será que la traducción se hace mediante una serie de preguntas? ¿Será que el hecho que el estudiante reconozca estos tipos de pregunta le posibilita a él y al profesor realizar la traducción de saberes? Todo parece indicar estas situaciones.

Finalmente, en la gráfica 29 se observa que la mayoría de los profesores y de los estudiantes, están de acuerdo en afirmar que la pregunta se constituye en una mediación para la comprensión de los saberes. El 96% de los profesores y el 98% de los estudiantes están de acuerdo con esta afirmación.

Gráfica 29. Porcentaje de profesores y de estudiantes que consideran la pregunta como una mediación para comprender los saberes



Para muchos de los profesores la pregunta se constituye en una manera para comprender el saber que enseñan, lo cual podría estar relacionado con su capacidad de preguntarse a sí mismo en el ámbito científico y académico. Porque en tanto, el profesor comprenda el saber que enseña podrá hacer una mejor traducción de este saber. Pero también, en la medida en que el profesor reconoce en la pregunta una mediación didáctica que facilita la comprensión del saber que enseña, en esa medida promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar.

Igualmente, para muchos de los estudiantes la pregunta representa una posibilidad para comprender los saberes, situación que les permitiría llevar a cabo su propio proceso de traducción, en tanto desarrollan una actitud crítica frente al saber que están aprendiendo.

En síntesis, el sondeo realizado entre 271 profesores y 319 estudiantes de la Universidad de Antioquia permite ir llegando al acuerdo que la pregunta se constituye en una mediación didáctica ampliamente utilizada por los profesores en el desarrollo de las clases, situación que es reconocida por los estudiantes, y

quienes (profesores y estudiantes) ven en ella una posibilidad para llegar a la comprensión de los saberes. Es claro también, que pensar en la pregunta como una mediación didáctica, conlleva a pensar en una secuencia de preguntas que en conjunto posibilitan la traducción de los saberes, tanto por parte del profesor, como por parte del estudiante.

Va surgiendo entonces, un nuevo proyecto de sentido en el cual se comprende que en la enseñanza universitaria el docente formula una secuencia de preguntas de alto nivel cognitivo (preguntas de análisis, de comprensión e interpretación) que buscan hacer entendible y comprensible un contenido de enseñanza, al comunicar los sentidos de éste, para que el estudiante al transitar por dicha secuencia siga el método de construcción del saber y se aproxime al contenido y pueda entrar en comunicación con él. Pero no se trata sólo de recorrer el método diseñado por el profesor, sino que el estudiante diseñe su propio camino por medio de sus propias preguntas para que haya realmente una apropiación del sentido del contenido. Para esto, se necesita del profesor una capacidad de preguntarse a sí mismo en el ámbito científico y académico que lo lleve a expresar la comprensión que tiene del contenido de enseñanza y a la vez, a diseñar el camino para hacer entendible y comprensible el sentido del contenido. De modo que se va proyectando la pregunta como una mediación entre el contenido y el método, en donde se configura esta relación como traducción.

Son este proyecto de sentido, junto con los demás previamente establecidos en capítulos anteriores, los que orientan la lectura de las conversaciones, en donde se trata de seguir el rastro a los conceptos buscados con los instrumentos. Veamos.

5.2 LECTURA DE LAS CONVERSACIONES CON PROFESORES UNIVERSITARIOS

5.2.1 Acerca del concepto pregunta. De acuerdo con los profesores que recibieron distinción en docencia, la pregunta es una invitación para frenarse por

un momento y pensar los contenidos en contexto, lo que hace de la pregunta en el entorno de la didáctica, un mediador entre los objetos de conocimiento y los objetos de enseñanza. En tanto es un mediador didáctico, la pregunta “hace pasar o convierte los objetos de conocimiento en objetos de enseñanza”. ¿Será entonces que cuando se sospecha de la pregunta como una posibilidad para traducir, se está pensando que por medio de ella, se frena quien pregunta (sea el profesor o el estudiante) para pensar los saberes en un contexto determinado? En el caso del profesor, ¿la pregunta le posibilita pensar los saberes para enseñarlos en el contexto de la didáctica? Esto ya se vislumbraba previamente en las guías de prejuicios, en donde la capacidad del docente de preguntarse a sí mismo respecto a los saberes en el ámbito didáctico define la manera de enseñarlos.

Pero también, en la medida en que la pregunta se concibe como un mediador, el acuerdo que busca establecer es el entendimiento y la comprensión de esos objetos de conocimiento manifiestos en el contenido de enseñanza. Es por esto, que para los profesores, la pregunta es una “forma suprema de saber” o una “herramienta básica para entender”. Pero además, los profesores asociaron la pregunta con la conversación tal vez, queriendo indicar que en la conversación se llegan a acuerdos que conducen al entendimiento y la comprensión. De acuerdo con Gadamer, la conversación posibilita el entendimiento y la comprensión, en tanto se construye un lenguaje común para comunicar una lógica común. De modo que se sospecha que la secuencia de preguntas que emplea el docente universitario para hacer entendible y comprensible el contenido de enseñanza genera un ambiente de conversación en donde se llegan a acuerdos entre el contenido y el estudiante, acuerdos que permiten establecer una lógica o lenguaje común para comunicarse.

Y ahora, ¿qué relación existirá entre la conversación y la traducción? Pues tanto en la conversación como en la traducción se instaura un lenguaje común, para posibilitar el entendimiento. Al respecto señalaba un profesor: “En un conversatorio no necesitás mucho traducción, nada porque participás de unos lenguajes y unos ritos, en donde más o menos, todos están en capacidad de...

como de expresarse. En algún momento, a lo mejor sí, tratando de aclarar, de precisar, de alertar, como también, uno podría decir, como de corregir alguna cosa. Sí? Sobre todo cuando la persona lo captó de una manera que después le va a hacer inconveniente para futuros aprendizajes...” De lo cual surge una pregunta ¿será que al conversar se va traduciendo y al traducir se va conversando? Se anotaba en la aproximación histórica a los conceptos, que en la traducción se busca establecer un acuerdo o lenguaje común para posibilitar el entendimiento y la comprensión de un texto, acuerdo que se logra en la conversación. De modo, que es posible que al conversar se vaya traduciendo y si a esto se agrega que en la conversación subyace la pregunta, se aclara aún más su mediación en la traducción, de modo que al traducir también se va conversando con los textos.

Adicionalmente, los profesores manifestaron que tanto la pregunta como la conversación posibilitan “expresar nuestro pensar”, lo cual supone la reflexión y la comprensión de las cosas, abriendo aún más la posibilidad de considerar la pregunta como una mediación para traducir, en tanto, la traducción es una expresión. Así las cosas, para los profesores existe un vínculo entre la pregunta, la conversación, el acuerdo y el entendimiento.

Agregaron además los profesores, que por medio de la pregunta los estudiantes se aproximan al conocimiento con el fin de apropiárselo. Al respecto señalaba un profesor: “la pregunta en la tarea mía, yo la veo más como la posibilidad de despertar ese deseo de apropiarte de eso [del saber]”. Quizás es por esto, que la pregunta posibilita resolver una necesidad de conocimiento, es decir, de saber algo que aún no se sabe. Pero esta aproximación al conocimiento se hace por medio de la secuencia de preguntas, las cuales en su conjunto buscan direccionar al estudiante hacia el conocimiento. Metafóricamente, un profesor expresaba: “la tarea de uno por medio de la pregunta es ir hilvanándoles [el saber en el que uno se formó]” ¿Será entonces, que en la medida en que el profesor pregunta, va dejando un “hilván o una puntada” para que el estudiante se acerque al saber que está aprendiendo? ¿Se necesitará pues, que el profesor tenga una formación en

ese saber para conocer por dónde van los hilvanes y en qué orientación deberán estar dispuestos? ¿Serán estos hilvanes, las huellas de las que hablaba Venzky en la traducción? Con esto, se va aclarando un poco más que la secuencia de preguntas, como proyecciones de sentido, siguen el método de construcción del saber que se enseña, razón por la cual el docente universitario debe tener una formación en un saber disciplinar, que como telón de fondo, oriente el camino o método para acercar el estudiante al contenido.

Igualmente, los profesores manifestaron que la pregunta está asociada a la respuesta, la cual es “una expresión de nuestro pensar”. Por esto, consideran la pregunta como un detonador de la expresión o como un motor que provoca el “pensar epistémico”, que siendo inacabado, posibilita múltiples respuestas. Señalaba un profesor: “la pregunta como la posibilidad que tenemos de expresar nuestro pensar, la respuesta también, pero la de expresar nuestro pensar desde el inacabamiento del pensar, o sea no tenemos pensar acabado. Y no tenemos un pensar cerrado, sino que más, es un pensar epistémico, no teórico [...], es un pensar que no solo traduce sino que crea, que recrea, que se plantea frente al contexto, que se plantea frente al otro, un pensar que es interactivo, un pensar que de alguna manera se construye en la medida en que haya un otro que te cuestiona pero también un otro que te escucha..., porque también, pregunta sin escucha, no hay..., no tiene mucho sentido.” Así, el pensar epistémico posibilita la creación de otra cosa distinta, la recreación, el cuestionamiento y la contextualización, sentidos que a la vez, son propios del concepto traducción, con lo que se va esclareciendo la relación entre la pregunta y la traducción. Ahora, si la pregunta es un detonador de la expresión y se anotaba en capítulos anteriores que la traducción es la expresión de la comprensión de un texto, cabe pensar entonces que la pregunta posibilita los procesos de traducción. Y si la traducción es la expresión de un pensar, ¿de quién es ese pensar? ¿Es el pensar del profesor o del saber que está enseñando? Se presume que es la expresión del pensar de ambos, de ahí la importancia de la capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo en el ámbito científico y académico.

Finalmente, los profesores opinaron que la pregunta fundamenta la enseñanza, es decir, la pregunta se constituye en un principio o un cimiento en que estriba y sobre el que se apoya la enseñanza, ya que ésta se considera como una “aproximación contextualizada al conocimiento”. Entonces, si se perfila la pregunta como una mediación para la traducción de saberes y se tiene que la pregunta fundamenta la enseñanza, podría intuirse que la enseñanza universitaria es traducción de saberes. Cosa que previamente se viene vislumbrando.

En contraste, los profesores que recibieron distinción en investigación manifestaron que la pregunta es un lente para estar activo y atento al mundo, para desarrollar una actitud crítica frente a las cosas. A diferencia de los profesores que recibieron distinción en docencia, los profesores que recibieron distinción en investigación enfocan el concepto pregunta más hacia la construcción del conocimiento. Es por esto, que los investigadores manifestaron que la pregunta debe ser una actitud del docente frente al conocimiento: “para mí la pregunta es fundamental porque yo pienso que uno como docente no puede impartir.... ayudar a mejorar pues, o avanzar en el conocimiento de la ciencia, si uno mismo no está generando ciencia”. De este modo, la pregunta también se constituye en un fundamento de la enseñanza, en tanto posibilita construir los saberes que se enseñan. ¿Esto indicará que para traducir los saberes es necesario participar en la construcción de ellos? ¿Será esto el dominio de la lengua de origen al que se refiere la teoría de la traducción? Se presume que en tanto el docente universitario domina el saber que enseña, le será más fácil expresar la comprensión que tiene del mismo para comunicar los sentidos a los estudiantes y para orientar el método de enseñanza, tal como se decía anteriormente.

Igualmente, los investigadores señalaron que la pregunta “incorpora la realidad expresada en problemas de investigación o en casos específicos”. ¿Será que incorporar la realidad en la pregunta implica una transmisión de sentidos? Al respecto, aseguraba una profesora que la pregunta necesita “unas coordenadas que ponen en contexto”, de lo cual se puede intuir que estas coordenadas además, de poner límites, imprimen un sentido, se constituyen como en un telón

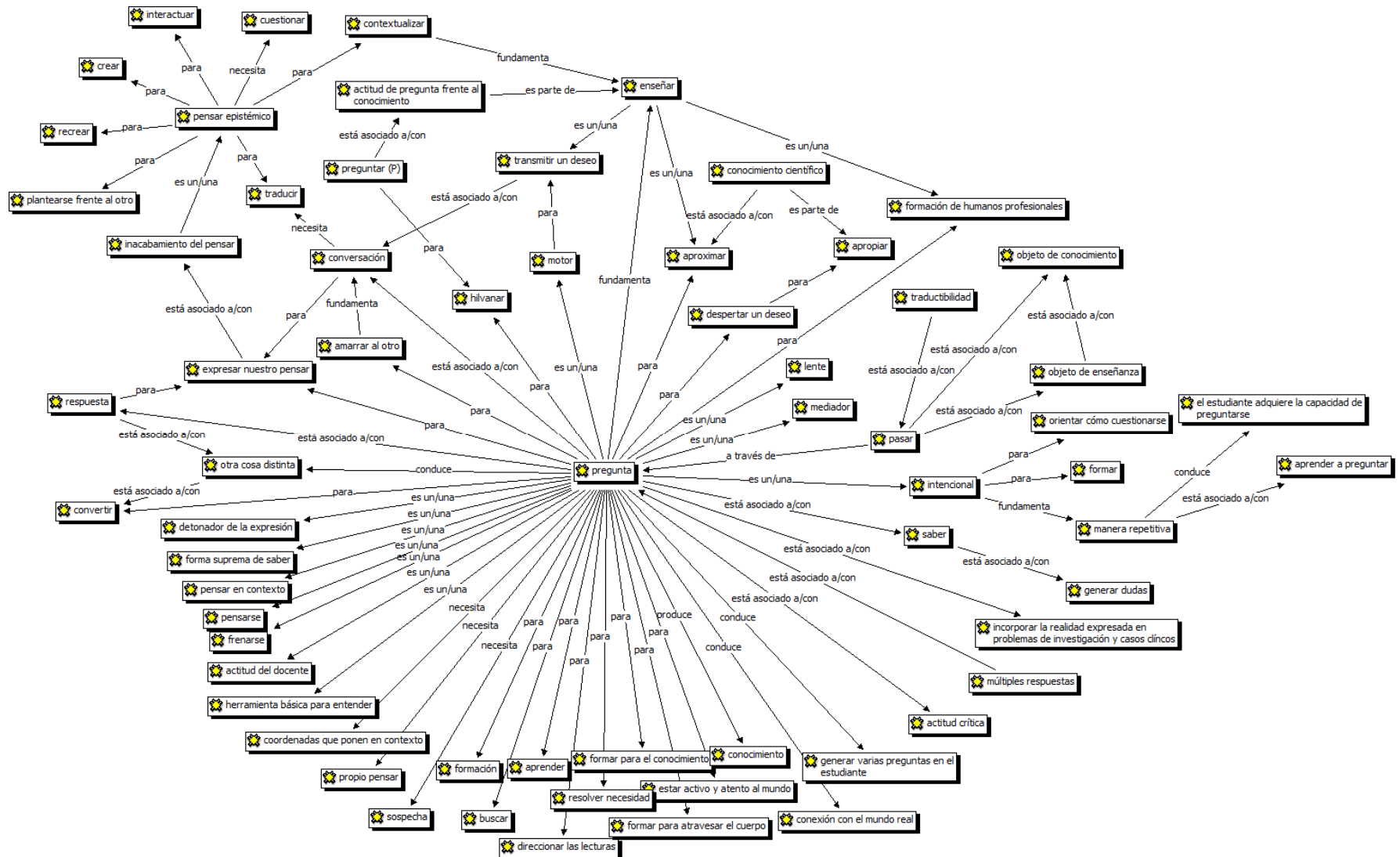
de fondo desde donde se comprende. Se interpreta entonces -y de acuerdo con Martín Serrano- que la pregunta en tanto limita y orienta, es una mediadora que introduce un orden o una lógica para establecer el acuerdo que lleve al lenguaje común entre las partes, es decir, entre el contenido y el estudiante quien debe responder desde el horizonte de ese contenido, pero en común acuerdo ya que en el marco de la conversación se instauran los acuerdos.

En síntesis, se entiende la pregunta como un fundamento de la enseñanza y como una invitación para frenarse y pensar las cosas en contexto: de un lado, en el contexto de la didáctica, para convertir los objetos de conocimiento en objetos de enseñanza y de otro lado, en el contexto de la investigación, para construir el conocimiento. Así las cosas, la pregunta posibilita construir los saberes que se enseñan y a su vez, enseñarlos. En consecuencia, la pregunta se constituye en un mediador entre el mundo y la construcción del conocimiento para llegar a conocerlo, pero también didácticamente media entre ese conocimiento y su enseñanza para que los estudiantes puedan entenderlo y comprenderlo en el contexto de la conversación. Esta mediación didáctica necesita de una actitud crítica del docente frente al conocimiento, es decir, de una capacidad para preguntarse a sí mismo respecto a lo disciplinar y lo didáctico para poder aproximar al estudiante a ese contenido por medio de la secuencia de preguntas.

En tanto la pregunta es una mediación, conduce a la creación, recreación, cuestionamiento y contextualización del conocimiento, de ahí que la pregunta se considere un “detonador del pensar epistémico”. Pero también, en tanto es una mediación, posibilita el establecimiento de lógicas comunes expresadas en un lenguaje compartido, lo cual favorecer el entendimiento, la conversación y la comprensión entre las partes, es decir, entre el estudiante y el contenido de enseñanza.

En la gráfica 30 se presentan las asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto pregunta.

Gráfica 30. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto pregunta



5.2.2 Acerca del concepto mediaciones didácticas. Dentro de las mediaciones didácticas que mencionaron los profesores que recibieron distinción en docencia se encuentra la guía de lectura, la cual es una orientación basada en preguntas para que el estudiante se dirija hacia el conocimiento. Básicamente esta guía está elaborada a partir de las preguntas del profesor, quien señala el camino a seguir para aproximarse al conocimiento. Expresaba una profesora: “regularmente yo trabajo con guía de trabajo, que sea la guía de lectura, como para cuando están en semestres más bajos..., Como una guía de lectura para que no se pierdan cuando están haciendo una lectura bien densa, por ejemplo de Bachelard, entonces yo empiezo con cuáles son los conceptos claves, cuáles son las hipótesis que él se está planteando, cuáles son las afirmaciones que él está haciendo, de manera que ellos vayan encausando, en realidad, qué es lo que está diciendo el autor”. Entonces, si este conjunto de preguntas es el camino hacia el conocimiento se puede interpretar que la guía de lectura se convierte en una traducción que hace el profesor del saber que enseña, en tanto –de acuerdo con Ortega y Gasset-, la traducción es un camino a la obra. Así, tal parece que la secuencia de preguntas –como proyecciones de sentido y en tanto sigue la lógica del saber- se convierte en el método de enseñanza para posibilitarle al estudiante el entendimiento y comprensión del contenido de enseñanza, con lo cual el método se perfila como traducción.

En contraste, los profesores que recibieron distinción en investigación expresaron que las mediaciones más empleadas son el taller, el seminario alemán y el estudio de casos, todas ellas asociadas a la pregunta. Por ejemplo, una profesora expresaba: “Nosotros también tenemos visionado ese curso con talleres y el taller se realiza todo con base en preguntas. A ellos se les entrega un guía de preguntas y las tienen que resolver previamente y luego se viene como a discutir el resultado, y es como nosotros hemos visto que uno les puede llegar más fácilmente y es increíble, porque después de ese curso es cuando ellos más se estimulan para empezar a ir a los grupos de investigación. Cuando alrededor de esos temas, que claramente siempre les damos un lineamiento de lo que está establecido en la literatura, pero que después les damos la oportunidad de hacer

un taller alrededor de casos clínicos y de preguntas de investigación.” Así pues, estas mediaciones se constituyen en una guía de preguntas construida a partir de preguntas de investigación o de casos para llegar a un resultado que posteriormente se discute. Este resultado constituye la respuesta a las preguntas, en tanto, es la expresión del saber, es la comprensión que han logrado los estudiantes, es su creación. ¿Será entonces que en la respuesta de los estudiantes a las preguntas también subyace un proceso de traducción? Schleiermacher en el siglo XIX, señalaba que la traducción comunica la comprensión que se ha tenido de los textos, entonces, podría pensarse que la comprensión que tienen los estudiantes del saber, responde también a un proceso de traducción que realiza el mismo estudiante. Pero cabe preguntarse, ¿será que esta guía de preguntas a partir de preguntas de investigación o de casos va introduciendo al estudiante en el saber y en la profesión? ¿Será que estas preguntas van señalando el proceder investigativo y profesional del saber que están aprendiendo los estudiantes? ¿Será que esta manera de proceder lleva a que el estudiante se aproxime también a la forma de pensar propia del saber? Si bien, en el siglo XVIII Capmany afirmó que las traducciones muestran cómo hablan los otros, ligado al lenguaje se encuentra el pensamiento. Por consiguiente, podría pensarse que en tanto el estudiante se aproxima al lenguaje especializado del saber, en esa medida, se aproxima también a su forma de pensar, de hablar y de proceder.

En síntesis, las mediaciones didácticas empleadas por los profesores que recibieron distinción en docencia y en investigación están basadas en la pregunta, que por medio de una secuencia posibilita acercar al estudiante al conocimiento para comprenderlo. Estas mediaciones posibilitan, de un lado, guiar al estudiante hacia el saber, en la medida en que señalan un camino, pero también posibilitan expresar la comprensión que los estudiantes alcanzan de las cosas, en la medida que se generan espacios de discusión. Así, se va vislumbrando que la secuencia de preguntas del profesor responde a la traducción que él realiza del saber y a su vez, la respuesta que construye el estudiante también responde a la traducción que el mismo estudiante realiza de ese saber. (Ver gráfica 31)

5.2.3 Acerca del concepto tipo de preguntas. Los profesores que recibieron distinción en docencia expresaron que las preguntas que emplean en clase son de varios tipos: preguntas simples, como aquellas que piden información -que por lo general la respuesta está contenida en el texto; preguntas amplias y de profundidad, que posibilitan la expresión del pensar del estudiante y que provocan la discusión; preguntas de análisis y de aplicación, consideradas de alto orden de pensamiento, que llevan al estudiante a identificar las partes del contenido para reunir las posteriormente en una aplicación o en una cosa nueva y diferente; y preguntas de evaluación, que buscan emitir un juicio por parte del estudiante. Estas preguntas las formula el profesor en diferentes momentos de la clase, de ahí que se refieran a preguntas de preámbulo, introductorias, intermedias o de conclusión. Señalaron además, que emplean preguntas ligadas a lo metodológico, es decir, preguntas que conducen a reflexionar sobre la manera de llegar al conocimiento o sobre el proceder del saber. Así, todas las preguntas hechas por estos profesores están ligadas al conocimiento propiamente.

Es importante anotar que una profesora manifestó que estos tipos de preguntas los trabaja con los estudiantes. La profesora se refirió a que con ellos elabora una taxonomía o árbol de preguntas y reflexiona con ellos, sobre la finalidad de cada tipo de pregunta. Decía la profesora: “Hay unas sesiones en que trabajamos a partir de una especie de taxonomía, como: esta pregunta es una pregunta de información o esta pregunta lo que está preguntando es por información o esta pregunta es una pregunta de evaluación o esta pregunta es una pregunta amplia, es una pregunta de análisis o es una pregunta que lleva a que el texto lo convierta en una cosa diferente de lo que el texto dice. Entonces, hemos logrado hacer como una taxonomía... Tenemos por ejemplo, ¿la respuesta está escrita en el texto? ¿la pregunta permite una interpretación o provoca la discusión? ¿es necesaria en el campo investigativo? o ¿es muy simple?... Cuando digo lo hacemos es porque me refiero a que ese trabajo es con los estudiantes, entonces, lo hacemos entre todos. Digamos que la primera vez, yo les planteo un ejemplo... 'tengo esta pregunta', vamos a irnos por este lado, de manera que aprendan el procedimiento. Porque si nosotros no enseñamos el procedimiento, entonces

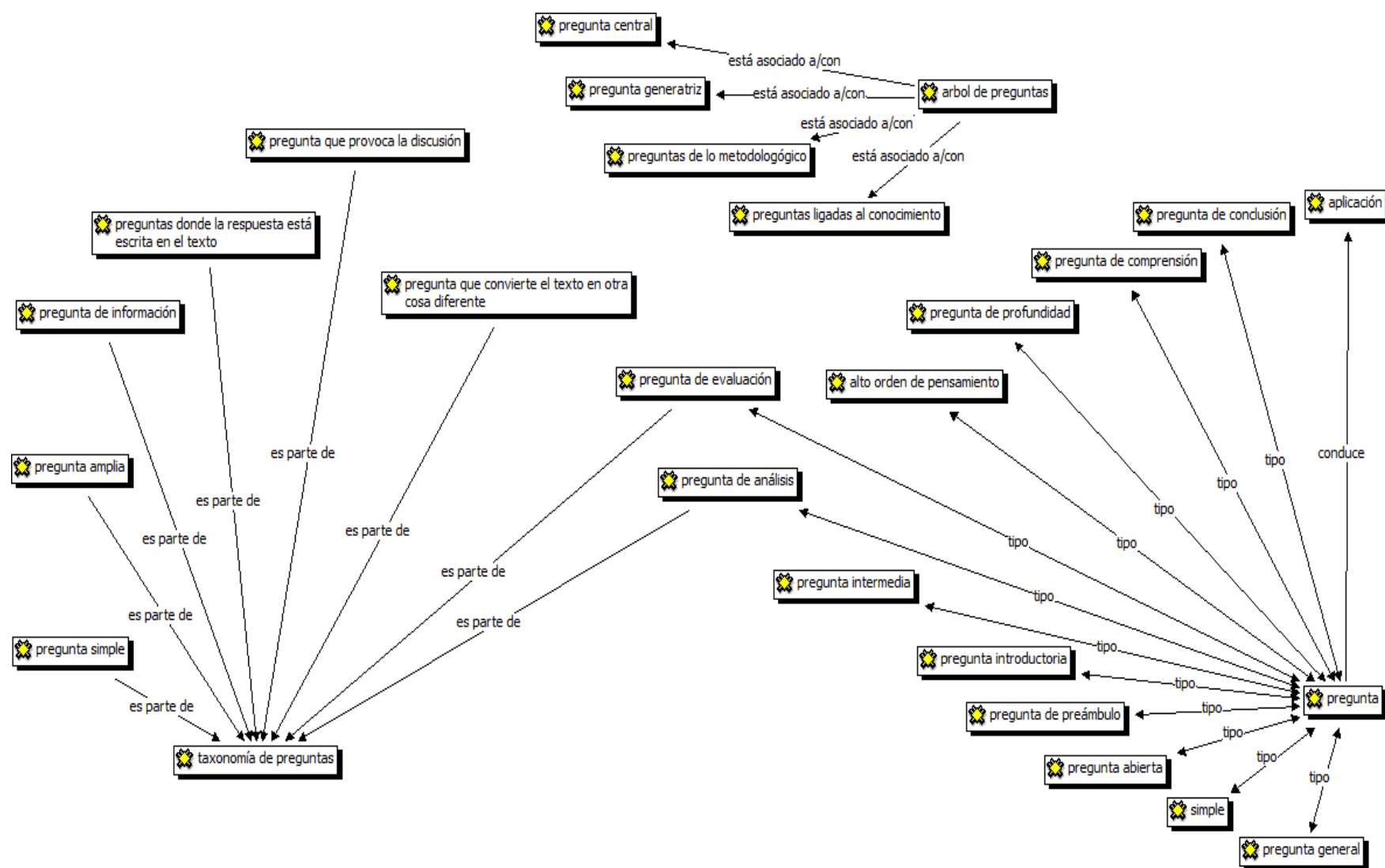
qué?” Se piensa que con esta forma de proceder, la profesora está enseñando a preguntar para que en primera instancia, el estudiante aprenda a formular sus preguntas mientras transita la secuencia de preguntas planteadas por el profesor, pero además, para que las preguntas de la secuencia tengan una sentido para él.

De otro lado, si los profesores emplean estos tipos de preguntas en la clase, ¿será que subyace una secuencia en la variedad de preguntas? Se presume que hay una secuencia la cual depende de la lógica del saber que se enseña y de la dinámica misma de la clase, es decir de las relaciones que se establecen entre el estudiante, el profesor y el contenido. Es una secuencia en donde cada tipo de pregunta es un “hilván” o una huella que se va dejando para conducir al saber.

En contraste, los profesores que recibieron distinción en investigación se refieren a las preguntas abiertas, de análisis, de comprensión y de evaluación como las más empleadas por ellos. En general, estos profesores utilizan preguntas que posibilitan la expresión del pensar del estudiante, es decir, que permiten la expresión de la comprensión que van logrando de los saberes. De acuerdo con estos investigadores, son preguntas que “ponen a pensar”.

En síntesis y así como se observa en la gráfica 32, las preguntas simples y de alto nivel de complejidad son utilizadas por los profesores que participaron en las conversaciones, siendo las preguntas que “ponen a pensar” las más empleadas por ellos. Es así, como las preguntas de análisis, de comprensión, de interpretación y las que convierten los textos en otra cosa diferente (preguntas de síntesis) son preguntas que permiten expresar el pensar de los estudiante, por eso en su mayoría son preguntas abiertas. Entonces, si la traducción implica el análisis, la comprensión y la interpretación de los textos, cabe preguntarse: ¿la secuencia de preguntas de análisis, de comprensión y de interpretación conduce a la traducción, en tanto, llevan a convertir los textos en otra cosa diferente? Al parecer, esto es lo que indica. De lo que se trata pues es de una combinación entre la secuencia y el tipo de pregunta para posibilitar la traducción de los saberes.

Gráfica 32. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto tipos de pregunta



5.2.4 Acerca del concepto capacidad del profesor de preguntar.

Anteriormente, se observaba en la gráfica 30 que para los profesores, la pregunta posibilita hilvanar el conocimiento, es decir, las preguntas del profesor guían a los estudiantes hacia la comprensión del conocimiento, vislumbrándose desde ese momento la importancia de la capacidad de preguntar del profesor. Del mismo modo, se observaba que la pregunta del profesor posibilita “amarrar” al estudiante a la conversación y a la vez, generar preguntas en él respecto al saber que está aprendiendo. Ahora, profundizando un poco más en el concepto capacidad del profesor de preguntar, los profesores que recibieron distinción en docencia manifestaron que las preguntas que ellos hacen a los estudiantes, están asociadas a la clase, o sea al conjunto de actividades que el profesor emprende para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto aseguraba un profesor: “Nosotros utilizamos la pregunta continuamente en la clase y estamos, por lo menos yo, pues, contrastando al estudiante y moviéndole el piso...” Quizás, por esto la enseñanza, en buena parte, se fundamenta en la pregunta.

Pero también, la capacidad de preguntar del profesor está asociada al contenido, a los objetivos y a la evaluación, teniéndose de esta forma, indicios para asociar la pregunta con estos componentes de la didáctica. Lo que develan estas asociaciones es la importancia de conocer el saber disciplinar y didáctico para poder preguntar. Al parecer, lo que hay acá es una triada dialéctica entre el contenido, los objetivos y la evaluación en donde subyace la capacidad de preguntar del profesor para posibilitar la traducción de los saberes. En este sentido, los profesores manifestaron que en tanto preguntan en clase, pueden contrastar al estudiante, determinar el nivel de conocimiento del estudiante, detectar debilidades, evaluar la comprensión de un tema, “moverle el piso”, reforzar conceptos y orientar la enseñanza.

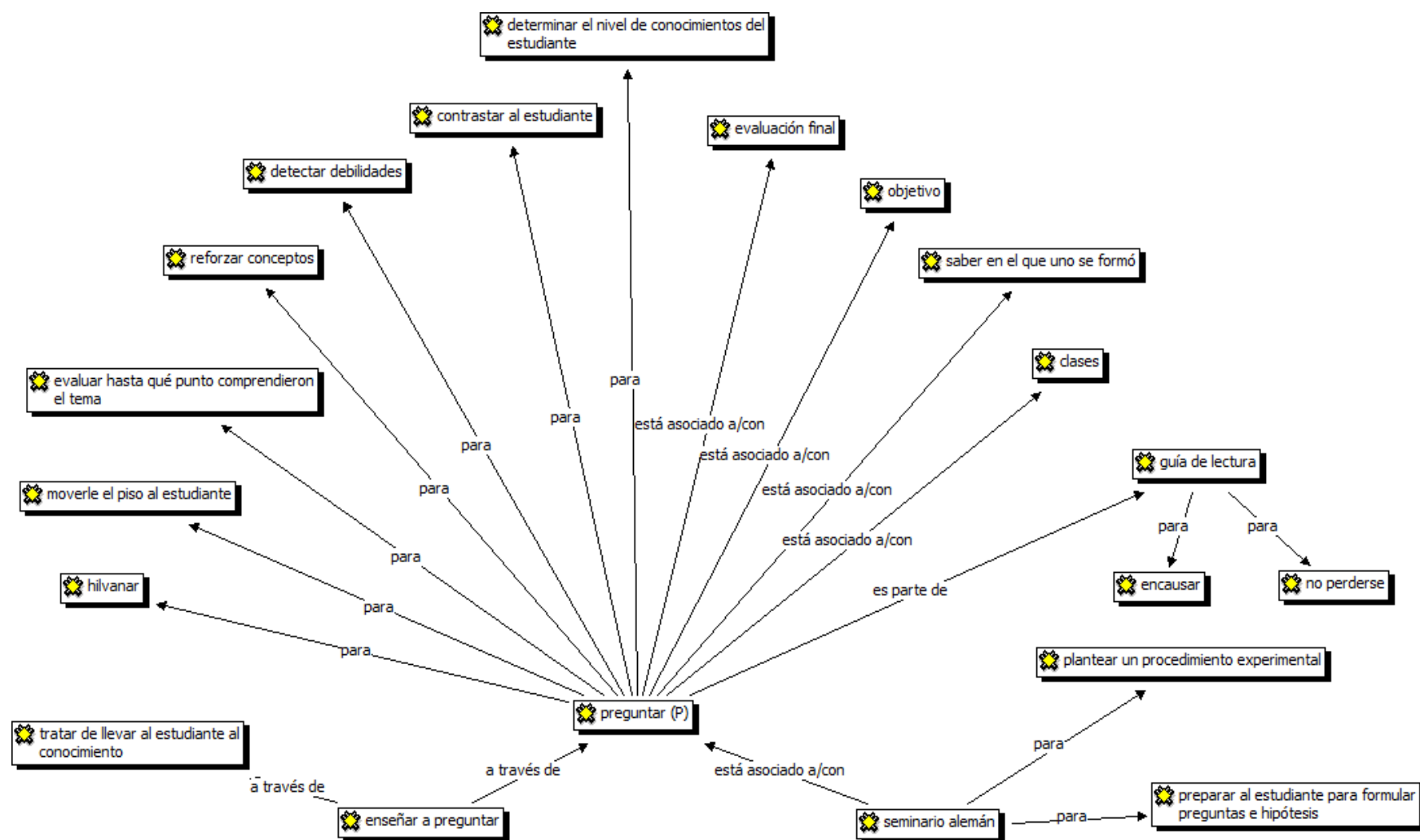
En un sentido complementario, para los profesores que recibieron distinción en investigación, la capacidad del profesor de preguntar está asociada a enseñar a preguntar y a algunas mediaciones didácticas como el seminario alemán. Es decir, para los investigadores, en tanto el profesor pregunta, no sólo está tratando de

llevar al estudiante al conocimiento, sino que a la vez, le está enseñando a preguntar. Al respecto señalaba un investigador: “yo pienso que sería tratando de llevarlo a, mire hay esta situación, está este problema... tratando de llevarlo a una situación con base en el problema, que siendo hipotética en el momento del ejercicio, puede ser el resultado de una experiencia real que yo he tenido. ¿Este problema ustedes cómo lo apuntalan? ¿ante estos elementos ustedes qué creen que nos deberíamos preguntar? ¿cuál sería la pregunta que surge en torno a esto? ¿cómo resolverían ustedes esto?...” Es por esto que los profesores que recibieron distinción en investigación expresaron que el preguntar es un asunto intencional para orientar al estudiante sobre cómo cuestionarse y así, ir adquiriendo la capacidad de preguntar y preguntarse respecto al conocimiento. De esta forma, se está preparando al estudiante para formular preguntas e hipótesis de investigación y desarrollarlas. Razón por la cual consideran que la pregunta del profesor debe ser repetitiva en la clase.

Lo que se vislumbra entonces, es que el docente universitario en tanto pregunta a los estudiantes para comunicar el sentido del contenido, va enseñando a los estudiantes a preguntar desde la lógica del contenido, con lo que ellos (los estudiantes) van adquiriendo una capacidad para formular las preguntas desde horizontes propios de comprensión y acceder de manera independiente al sentido de los saberes. Quizás, enseñar a preguntar es enseñar a traducir.

En síntesis, la capacidad de preguntar del profesor está relacionada con la posesión de un saber, disciplinar y didáctico, que de un lado, orienta al estudiante en la comprensión del saber disciplinar y de otro lado, le enseña a preguntar para prepararlo en la formulación de preguntas e hipótesis en torno al conocimiento propio de su área de formación. Esta capacidad del profesor de preguntar le permite relacionar dialécticamente el saber disciplinar y el saber didáctico en la definición de los objetivos, de los contenidos y de la evaluación. En la gráfica 33 se representan gráficamente las relaciones que establecieron los profesores alrededor del concepto capacidad del profesor de preguntar.

Gráfica 33. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto capacidad del profesor de preguntar



5.2.5 Acerca del concepto capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo. Relacionado con el concepto anterior, los profesores que recibieron distinción en docencia expresaron que la capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo está asociada con el saber, tanto en didáctica como en la disciplina propia de su formación. Respecto al preguntarse a sí mismo sobre la didáctica, los profesores señalaron que la enseñanza lleva continuamente a preguntarse sobre los propósitos del programa, los contenidos, el método y la evaluación al momento de enseñar; aspectos que se corresponden con la capacidad de preguntar del profesor. Pero también estos profesores manifestaron que el preguntarse a sí mismo está asociado igualmente a los objetos de conocimiento para poderlos traducir en la clase. Por ejemplo, una profesora comentaba: “Sí, yo me pregunto muchas cosas del conocimiento. Pero sobre todo, a mí me interesa muchísimo la didáctica, para mí todo lo que tenga que ver con perspectivas didácticas me parece muy interesante...” Cada vez entonces, se aclara más la importancia del saber en la disciplina como en didáctica para la enseñanza superior.

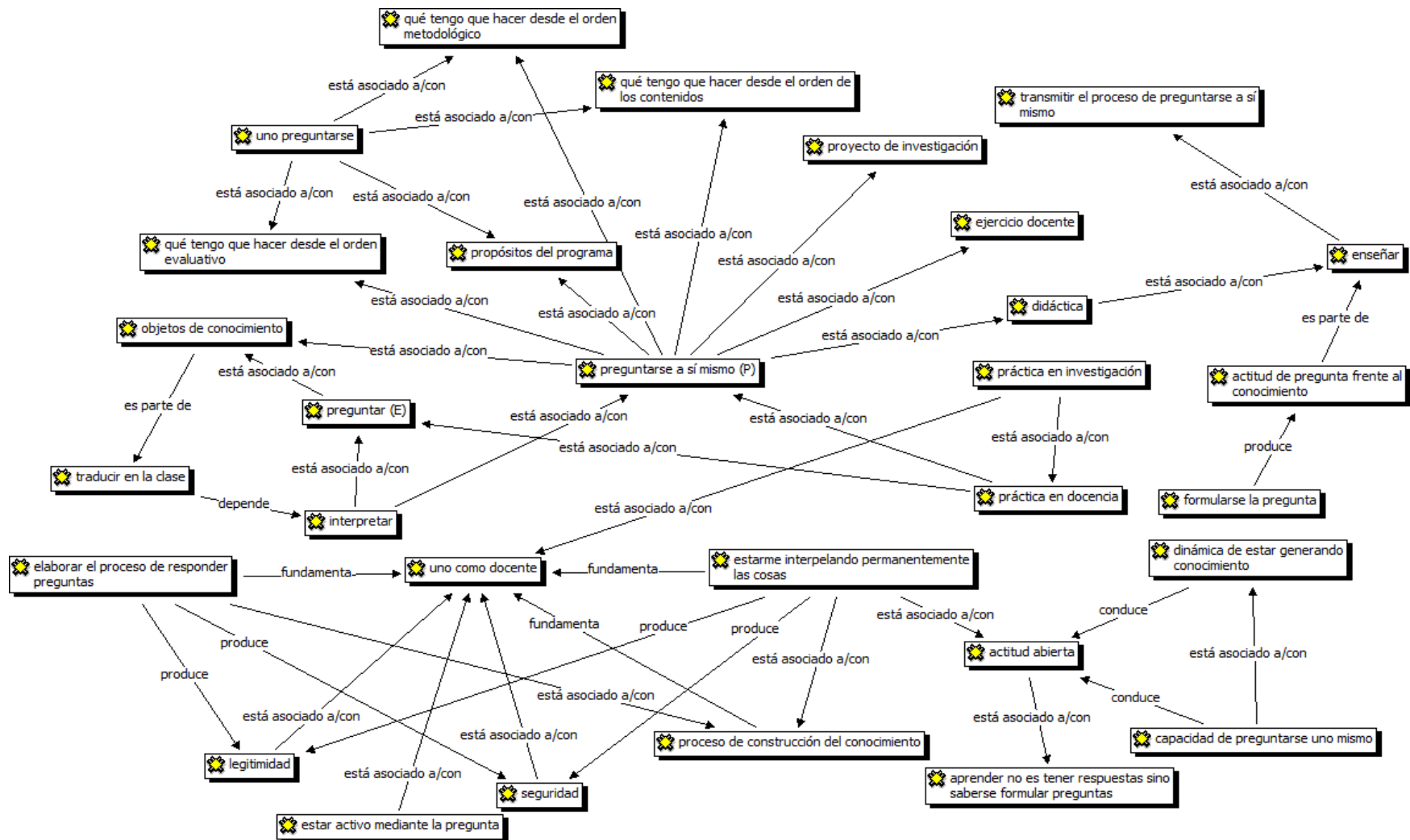
Pero cabe preguntarse además ¿será que cuando el profesor se pregunta a sí mismo, también está llevando a cabo un proceso de traducción en el orden de lo didáctico y lo disciplinar? Se proyecta desde la lectura de las guías de prejuicios que la capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo conduce a que pueda expresar la comprensión que tiene del contenido y a la vez, diseñar el camino para hacer entendible y comprensible el contenido. De manera pues, que el preguntarse a sí mismo se perfila como una traducción de lo disciplinar y lo didáctico en el método de enseñanza.

Un sentido similar se encontró entre los profesores que recibieron distinción en investigación. Para estos profesores el preguntarse a sí mismo está asociado con la práctica en docencia y con la práctica investigativa, pero especialmente, señalaron que la enseñanza depende de la práctica investigativa. Una profesora apuntaba: “Uno piensa que es fundamental que uno como docente esté en un proceso de construcción permanente del conocimiento. Pues, yo siento que es vital para mí estarme interpelando permanentemente por las cosas. Entonces, aún

independiente de que utilice la pregunta como una estrategia docente, para mí la pregunta es fundamental porque yo pienso que uno como docente no puede impartir... ayudar a mejorar pues, o avanzar en el conocimiento en la ciencia si uno mismo no está generando conocimiento, aún incluso independiente de los resultados. Uno no tiene por qué tener resultados exitosos en una investigación, pero sí siempre plantearse en el conocimiento, desde las preguntas y desde tratar de resolver preguntas y generar conocimiento. Porque es la única dinámica que pienso yo que ayuda a enriquecer la docencia. Porque si uno no parte de ese proceso interno como docente, yo pienso que es muy difícil infundirlo a otros...” Entonces, ¿será que además de poseer el saber en una disciplina se necesita además, vivenciar el método de construcción de este saber para poderlo traducir? Al parecer, preguntarse a sí mismo desde el campo disciplinar significa vivenciar el método de construcción del saber que se enseña. De modo que en la medida en que el profesor se pregunta a sí mismo sobre el saber, en esa medida puede formular una secuencia de preguntas que acerque a los estudiantes al contenido siguiendo el método de construcción del mismo. Todo parece indicar que la cuestión de la traducción es una cuestión de método. Pero agregaron además los investigadores, que el estarse interpelando permanente sobre las cosas, le permite al profesor “estar activo y tener una actitud abierta frente al conocimiento”, lo cual le imprime “seguridad y legitimidad” al ejercicio docente. Con lo que se infiere que la capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo, le concede legitimidad y seguridad en la traducción del saber.

En síntesis (ver gráfica 34), la capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo lleva a que se plantee preguntas del orden didáctico y disciplinar. Desde lo didáctico se pregunta sobre los objetivos de enseñanza y aprendizaje, sobre el contenido a enseñar, sobre el método de enseñanza y sobre la evaluación de los aprendizajes. Y desde lo disciplinar, se pregunta por los objetos de conocimientos para participar en la generación del conocimiento en el área de su formación. Así, las preguntas que se hace a sí mismo el profesor, en el ámbito de la disciplina y de la didáctica, es lo que le posibilita traducir los saberes de una forma segura y legítima.

Gráfica 34. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo



5.2.6 Acerca del concepto enseñar a preguntar. De acuerdo con los profesores que recibieron distinción en docencia, el acto de enseñar a preguntar está asociado con la capacidad del profesor de preguntar y de reflexionar durante la clase sobre la pregunta y sobre el procedimiento de preguntar. Como se veía anteriormente, en la medida en que el profesor formula preguntas al estudiante, le está enseñando a preguntar y está generando más preguntas en él. Aunque los profesores manifestaron que enseñar a preguntar no es una cuestión intencional, reconocen que las preguntas del profesor enseñan a preguntar. Pero otra manera de enseñar a preguntar es reflexionando con los estudiantes sobre la pregunta y estableciendo con ellos una taxonomía de preguntas, tal como se refería en páginas anteriores. Al respecto una profesora expresaba: “cuando los estudiantes llegan conmigo como la primera vez, digamos, siempre hablo de eso, de que la pregunta es la forma suprema de saber, de que sin pregunta no hay conocimiento..., qué es la pregunta y qué es cualquier pregunta...” De este modo, el estudiante va reconociendo la importancia de la pregunta y es consciente de ella al emplearla. Y agregaba posteriormente la profesora: “para un trabajo final digo: 'primero, usted debe tener la pregunta, porque si usted no tiene pregunta ¿usted qué va a ir a hacer a la biblioteca?' Entonces, yo para qué les voy a decir 'yo quiero que hagan un trabajo de este y este', mejor les digo: ¿qué preguntas tienen?, a partir de las preguntas, entonces, es empezar a pensar usted por dónde iría, qué otras preguntas se haría, esta es la pregunta generatriz, digamos, venga hagamos un árbol de preguntas, si esta es la central, qué otras preguntas tiene... Qué otras preguntas tendría uno que hacerse, una por el lado de la operatividad del asunto, pues de cómo lo va a conseguir, de a dónde voy a ir, de lo metodológico y lo otro ligado al conocimiento.” En esta medida, los estudiantes van aprendiendo el procedimiento de preguntar, “logrando independencia para indagar y conocer otros lugares”. Porque de lo que se trata, según los profesores, no es que solamente el estudiante entienda y comprenda el contenido de enseñanza, sino que aprenda a cuestionar ese saber. ¿Será pues, que en tanto, el profesor le enseña al estudiante a preguntar, en esa medida el estudiante puede

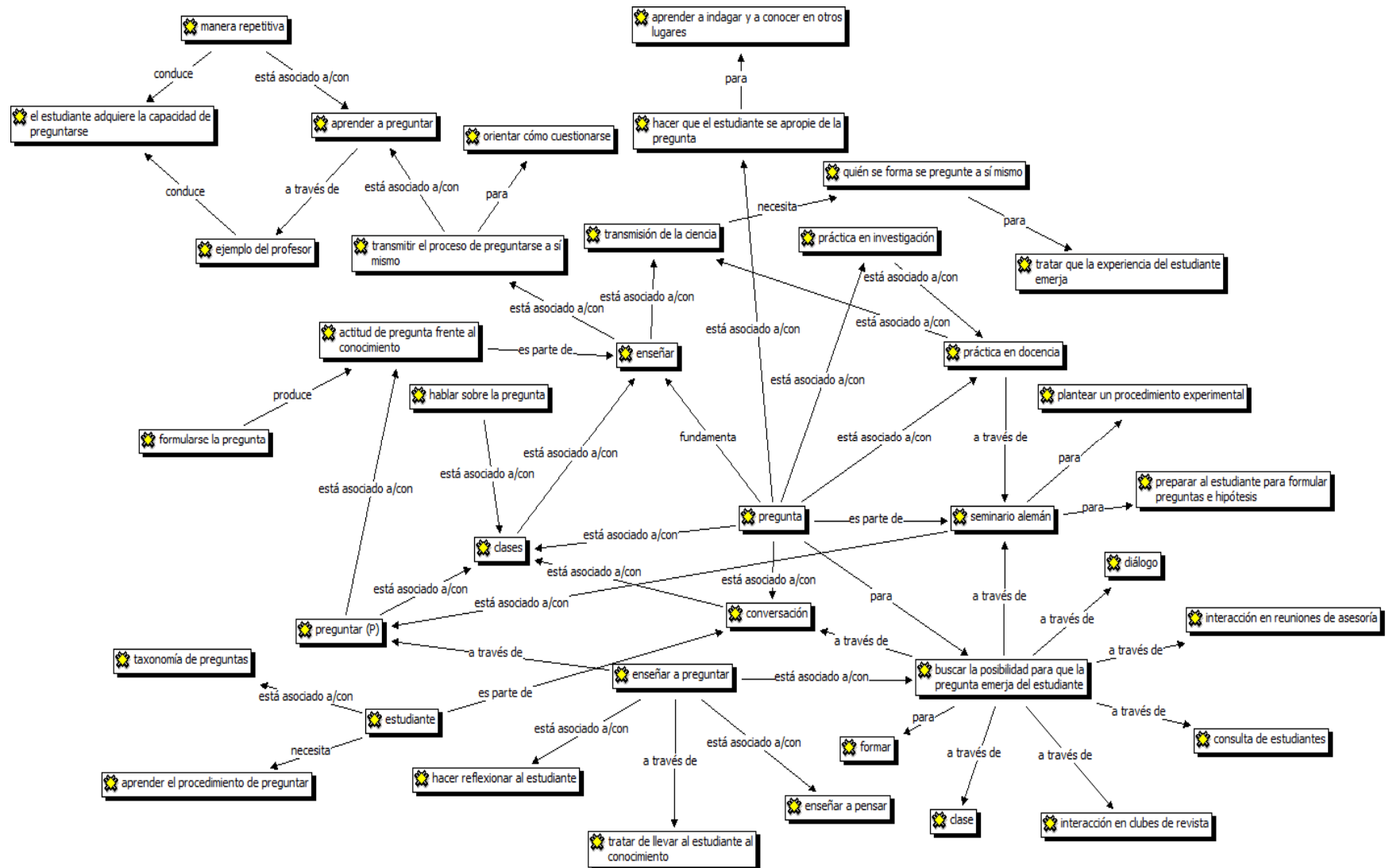
avanzar independientemente en sus procesos de traducción? Este es un asunto que se ha venido perfilando a lo largo de la lectura del trabajo de campo.

En contraste, los profesores que recibieron distinción en investigación, señalaron diversos momentos en los cuales se les enseña a preguntar a los estudiantes: interacción en reuniones, asesorías y clubes de revista, en el diálogo, en la clase, en el seminario alemán, en la elaboración y desarrollo de experimentos y ejercicios. Incluso, consideran que con la evaluación se enseña a preguntar. Señalaron también, que al tratar de llevar al estudiante al conocimiento, se enseña a preguntar. Así las cosas, en la medida en que el profesor tiene la capacidad de preguntar a los estudiantes (en tanto los seminarios, las clases, las reuniones, los clubes de revista, la evaluación están mediadas por las preguntas del profesor), en esa medida enseña a preguntar. Pero si se tiene que para los investigadores la enseñanza está asociada a “transmitir el proceso del profesor de preguntarse a sí mismo respecto al conocimiento”, podría pensarse además, que el enseñar a preguntar está ligado también con la capacidad del profesor de preguntarse a sí mismo. Es decir, transmitir el proceso de preguntarse a sí mismo respecto al conocimiento durante la enseñanza, conduce a que el estudiante se oriente sobre cómo cuestionar, y vaya aprendiendo a preguntar en ese saber. Expresaba también una investigadora: “la transmisión del saber necesita que quién se forma se pregunte a sí mismo.”

Finalmente, resaltaron los investigadores que el ejemplo y la manera repetitiva en el preguntar del profesor va generando en el estudiante la capacidad de preguntar. ¿Será que cuando el profesor enseña a preguntar, va introduciendo también la lógica del saber que enseña? Esto se piensa porque para preguntar también hay que tener una lógica, tener un sentido.

En síntesis, aunque en ciertos espacios como la clase, los seminarios, los talleres, las asesorías el profesor enseña a preguntar, lo que determina esta práctica es la capacidad que tiene el profesor de reflexionar en torno a la pregunta y de preguntar y de preguntarse a sí mismo, principalmente desde su saber disciplinar. (ver gráfica 35)

Gráfica 35. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto enseñar a preguntar



5.2.7 Acerca del concepto comprensión. A través de la lectura del trabajo de campo, se ha venido perfilando que en la enseñanza universitaria el profesor formula una secuencia de preguntas para facilitarle al estudiante el entendimiento y comprensión del contenido. Pero ¿a qué se refieren los profesores con el concepto comprensión? Fueron varios los términos empleados por los profesores que recibieron distinción en docencia para referirse al concepto. Es así, como para algunos, comprender es “poder afirmar cosas de las cosas” de una “manera simple y sencilla”. De ahí, que la pregunta sea un detonador de la expresión, del pensar epistémico, porque como se anotaba en la lectura de las guías de prejuicios, los profesores y los estudiantes consideran la pregunta como una mediación para comprender. Además, desde el punto de vista teórico, esto encuentra sentido en Lonergan y en Dewey, para quienes la pregunta es el acicate de la comprensión y del pensamiento. Se presume entonces, que la secuencia de preguntas posibilita la expresión del pensar epistémico –del estudiante- de una “manera simple y sencilla”. Pero ¿qué podrán significar esos adjetivos? Se sospecha que se refiere a un lenguaje que no ofrece dificultad para entenderlo. Posiblemente, este lenguaje es el lenguaje común que se instaura en la conversación, cuando se tiene en la mira el establecimiento de acuerdos, es decir, cuando se busca apropiarse de lo ajeno.

Pero se piensa igualmente que esta expresión del pensar epistémico no se ubica solamente en el estudiante. También, el docente universitario cuando se acerca a los contenidos de enseñanza, expresa su pensar epistémico en la comprensión que tiene de dichos contenidos, reflejándolo en su método de enseñanza. Al igual que el estudiante, esta expresión del pensar epistémico se hace de una forma “simple y sencilla”, es decir, empleando un lenguaje que no ofrece dificultad para entenderlo.

Al parecer, estas situaciones, tanto en el estudiante como en el profesor, son un indicio más para pensar que la enseñanza universitaria es traducción de saberes, en tanto la traducción es una expresión de la comprensión de un texto en una forma nueva, en un lenguaje que se comprende más fácilmente.

Se va vislumbrando pues que la traducción de saberes es un proceso que inicia en el profesor, al expresar la comprensión que tiene de los textos en un lenguaje entendible por los estudiantes, lenguaje que posiblemente corresponde a la secuencia de preguntas, para posteriormente, el estudiante al transitar por esta secuencia se vaya apropiando del contenido de enseñanza, es decir, lo vaya traduciendo con ayuda de las preguntas del profesor y de sus propias preguntas para alcanzar el entendimiento y comprensión del contenido.

Así mismo los profesores también expresaron que comprender es “que las cosas le atraviere el cuerpo a uno”, es “hacer propio lo extraño”, es que “lo ajeno vaya con uno en forma inmediata”, es “tener conocimiento de algo”. En otras palabras, comprender es apropiarse o incorporar el saber. Al respecto, Hegel señala que lo inmediato son los hechos que resultan de una mediación. Entonces, si los profesores expresan que comprender es que las cosas lo acompañen a uno en forma inmediata, se podría pensar que se comprende cuando el conocimiento es un hecho, cuando uno lo tiene. Pero también como es una cuestión inmediata, el conocimiento requiere de una mediación, que en este caso sería la pregunta, la cual refleja los sentidos del saber que se enseña, en la comprensión alcanzada por los estudiantes. Siendo así las cosas, se presume que la comprensión es el acuerdo buscado con la pregunta, ya que se logra una unidad de sentido en tanto se hace propio lo ajeno. De ahí, que los textos se traducen para posibilitar la comprensión, es decir, para establecer un acuerdo entre el texto y el lector, pero a la vez, la traducción se convierte en la comprensión que se ha tenido del texto, en tanto es la expresión de un sentido.

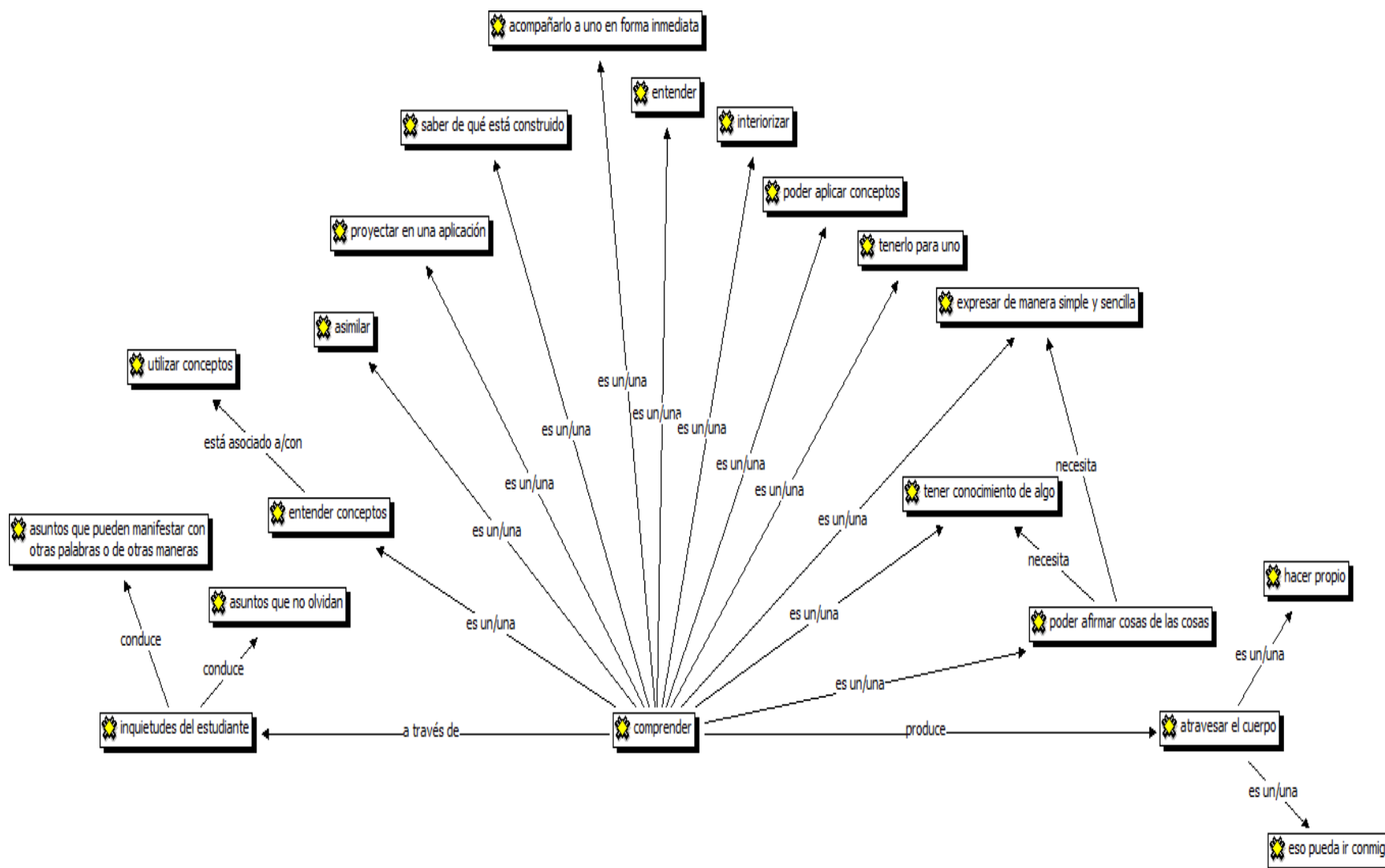
Sentidos similares, se encontraron entre los profesores que recibieron distinción en investigación, para quienes comprender es “asimilar”, es “tenerlo para uno”, es “interiorizar”. Pero agregaron además, que comprender es “entender los conceptos”, es “saber de qué están construidas las cosas”, es “proyectar en una aplicación”. Entonces, ¿será que entender y comprender es lo mismo? Se presume que el entendimiento está relacionado con expresar las cosas en un lenguaje que no ofrezca dificultad, mientras que la comprensión se dirige a

incorporar ese lenguaje. De forma que la comprensión tiene un antecedente en el entendimiento, porque para comprender hay que entender. Entonces, la pregunta como una mediación, lleva a que con la traducción se entienda y se comprenda el contenido de enseñanza.

Ahora, si comprender es saber de qué están construidas las cosas y además, es proyectar en una aplicación concreta, entonces, puede intuirse que asociado a la comprensión está el análisis y la interpretación. En tanto, se distinguen o se aclaran las partes de las cosas y se reflejan en una aplicación, en esa medida, la comprensión va teniendo lugar. Decía una investigadora: “Yo pienso que es la máxima comprensión que uno ya tiene de algo, cuando ya puede aplicarlo...” Así, la comprensión es entender lo conceptual y saber utilizarlo en el procedimiento adecuado del saber y de la profesión. Cuando se aplica, es porque se ha comprendido. De lo que se vislumbra una relación con las preguntas de análisis, de comprensión y de aplicación que mencionaron anteriormente los profesores. Así, el camino que construye el profesor con la secuencia de preguntas lo que buscan es hacer entendible y comprensible el contenido de enseñanza y con ello la traducción del mismo.

En síntesis, para los profesores que recibieron distinción en docencia y en investigación, comprender es poder expresar cosas de las cosas de una forma inmediata (ya que hacen parte de uno) y en un lenguaje común que no ofrece dificultad para el entendimiento. De ahí que la comprensión sea el acuerdo buscado con la pregunta y con la traducción. En tanto la comprensión es la expresión del pensar epistémico, la comprensión es una síntesis, es una creación que está asociada al análisis y a la interpretación. Y en tanto, es algo inmediato, la comprensión resulta de una mediación, que en este caso podría ser la pregunta. Se proyecta entonces la comprensión como una síntesis del contenido de enseñanza que se construye a partir de la secuencia de preguntas (que constituye el método de enseñanza) en busca de la unidad de sentido, del acuerdo, de la lógica común. En la gráfica 36 se presentan las relaciones establecida por los profesores e investigadores en torno al concepto comprensión.

Gráfica 36. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto comprensión



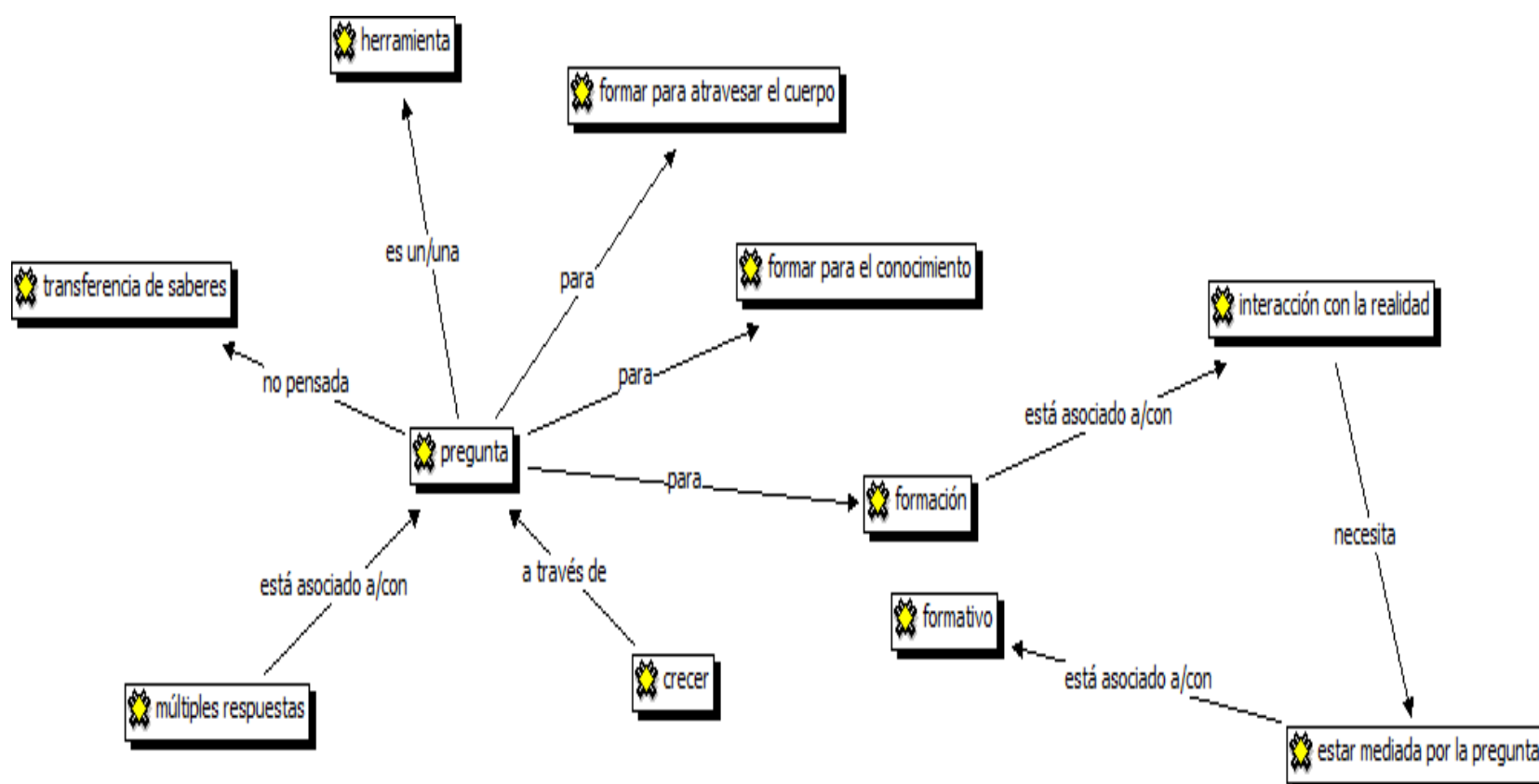
5.2.8 Acerca del concepto formación. Los profesores que recibieron distinción en docencia se refirieron al concepto formación desde la relación que se establece con la pregunta. Es decir, para estos profesores la formación se alcanza por medio de la pregunta. De lo que surge un interrogante: ¿por qué la pregunta forma? Un indicio puede encontrarse en lo que comentaba una profesora: “la pregunta forma para atravesar el cuerpo”. Podría intuirse entonces que la pregunta forma en la medida que posibilita la comprensión, es decir, en tanto permite apropiarse de algo extraño: cuando se incorpora un sentido uno se forma. Además, también expresaban los profesores que la pregunta “forma para el conocimiento” ¿Será esto que la pregunta forma para conocer? ¿Será que quien pregunta está en capacidad de conocer y potencialmente formarse? Esto ya se perfilaba páginas atrás, al reconocer que la capacidad del estudiante de preguntar le otorga independencia para acercarse al saber. Y además se piensa que la independencia que se gana se hace manifiesta en la formación. De modo que parece proyectarse una relación entre el método y la formación: mientras se transita el método de enseñanza que es el método de construcción del saber, a la vez, se va formando el sujeto que transita este camino, es decir, se va formando el estudiante en el saber. También en esto, radica la función mediadora de la pregunta en tanto conduce a la formación.

Esta relación establecida por los profesores entre formación y pregunta podría encontrar sentido desde Freire, quien expresa que con la pregunta se transforman las situaciones y se transforma a sí mismo. Pero ¿qué relación puede establecerse entre transformación y formación? ¿Será que la formación es una consecuencia de la transformación? Las cosas se transforman cuando les ocurre un cambio en la forma y se forman cuando sus partes se integran para conformar un todo. De modo que la pregunta introduce un cambio en quien quiere comprender y a la vez, posibilita integrar en sí mismo el acuerdo para conformar un nuevo todo con forma, es decir, un todo con sentido; de ahí que en la formación se transforme uno mismo.

Igualmente, los profesores que recibieron distinción en investigación establecieron la relación de la pregunta con la formación. Sin embargo, estos profesores señalaron, que la pregunta forma, en tanto posibilita la interacción con la realidad, es decir, en tanto contextualiza. Nuevamente aparece una señal para considerar la pregunta como una mediación, por cuanto introduce un contexto, un telón de fondo, desde el cual se comprende y es la incorporación de ese telón de fondo (como el sentido) lo que conduce a la formación. Pero en la enseñanza universitaria ¿de dónde proviene el contexto que se introduce con la pregunta? Volviendo de nuevo a la aproximación histórica de los conceptos, la mediación ocurre en una cultura marco y es en esa cultura en donde se llegan a los acuerdos para insertarse en ella y posibilitar la comunicación de las partes. De modo que se presume que el contexto que introduce la pregunta está dado por la cultura de la que es parte el contenido de enseñanza, por lo que al establecerse los acuerdos entre ese contenido y el estudiante –es decir la comprensión o el lenguaje común– es posible insertarse en esa cultura y posiblemente esta inserción es lo que lleva a la formación. Es decir, se piensa que el estudiante se forma cuando entra en comunicación con el contenido de enseñanza sin mediar las traducciones del profesor: se forma cuando se apropia de la forma de pensar, de hablar y de proceder del saber.

En síntesis (ver gráfica 37), para los profesores que recibieron distinción en docencia y en investigación, la formación está asociada a la pregunta en tanto la pregunta se constituye en un medio para alcanzarla. De modo que la formación es pensada como algo mediato. Entonces, si la formación resulta de la mediación de la pregunta, la formación podría entenderse como la apropiación de un sentido que es comunicado a través de la secuencia de preguntas, comprensión que lleva a que uno mismo se transforme en la medida en que se introduce una nueva lógica para integrar las partes en un todo, para formarse. Así, cuando se piensa que el profesor traduce saberes para formar, lo que se está pensando es que con la pregunta se favorece la apropiación de una lógica para integrar las partes en un todo con sentido: con el sentido de la cultura del saber que se está enseñando y aprendiendo.

Gráfica 37. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto formación



5.2.9 Acerca del concepto traducción. Los profesores que recibieron distinción en docencia asociaron la traducción con tres asuntos: 1) con “convertir algo en otra cosa distinta que es lo mismo, es decir, que tiene el mismo sentido”; 2) con “llegar con coquito”, es decir, “con un lenguaje acorde a los estudiantes” y 3) con un “tapete de preguntas y respuestas”, el cual como un telón de fondo posibilita “amarrar” las preguntas y respuestas del profesor y del estudiante en el contexto de una conversación.

Estas asociaciones cobran sentido desde la aproximación histórica al concepto traducción. Es así, como desde la etimología de la palabra, traducir significa convertir, pasar a ser otra cosa. De hecho, para una profesora “la pregunta permite pasar de los objetos de conocimiento a los objetos de enseñanza” (tal como se mencionaba anteriormente). De lo cual se intuye que con la pregunta es posible traducir. Pero igualmente, la aproximación histórica al concepto lleva a comprenderlo como un camino. Entonces, ¿será que “llegar con coquito” lleva implícito un camino que al recorrerse convierte un lenguaje extraño en un lenguaje “coquito”, es decir, en un lenguaje acorde a los estudiantes o de fácil entendimiento? ¿Será que un lenguaje acorde a los estudiantes es un lenguaje ordinario? ¿O será un lenguaje didáctico? Se piensa que debe ser un lenguaje didáctico porque lo que se pretende es que el estudiante “llegue al nivel de profesional”. Por lo tanto, no debe quedarse con un lenguaje ordinario sino incorporar el lenguaje especializado de su profesión.

Ahora, desde la teoría, la traducción sigue las huellas del texto original. Entonces, ¿será que al amarrar las preguntas y las respuestas del profesor y del estudiante en el telón de fondo, se siguen las huellas del saber que se enseña? Es decir, ¿el tapete de preguntas y respuestas muestra las huellas o la lógica del saber que se enseña? O también, ¿será por esto que un profesor expresaba que su tarea en la enseñanza es ir hilvanando el conocimiento? Entonces, siendo así las cosas ¿existirá una relación entre la traducción y la enseñanza? Pero además, manifestaban que el “tapete de preguntas y de respuestas” se construye en la conversación. De lo que puede intuirse que la traducción además, de ser un

resultado de la conversación -como una expresión-, es a la vez, un proceso que acontece durante la conversación. Y dado que la conversación busca el entendimiento y la comprensión al instaurarse un lenguaje común, es decir, un lenguaje compartido, también puede intuirse que la traducción posibilita el establecimiento de este lenguaje, por medio de las preguntas y las respuestas que suceden en la conversación. Quizás, por esto la pregunta puede considerarse una mediación para la traducción.

Los profesores señalaron además, que para traducir es necesario entender las cosas que se van a traducir, es decir, se necesita dominar la lengua de origen y también manifestaron que es de obligado dominio la lengua de llegada. ¿Será que el dominio de la lengua de origen es lo que posibilita amarrar las preguntas y las respuestas en el lugar preciso del tapete o del telón de fondo? ¿Será que todo el tapete muestra el sentido del saber que se enseña? Para los profesores, este tapete o telón de fondo lo constituye la experiencia del docente en el campo disciplinar. De lo cual se sospecha que el dominio en la lengua de origen depende de la experiencia que se tenga en ella. Esta experiencia es la que posibilita “amarrar” las preguntas y respuestas siguiendo la lógica del saber que se enseña. Y ahora ¿a qué se refiere el dominio de la lengua de llegada? ¿Será que se refieren al lenguaje didáctico? Posiblemente. Si así fuesen las cosas, los profesores deben dominar el saber que enseñan, pero además la manera de enseñarlo. Es decir, deben tener conocimiento en didáctica.

Por último, respecto a las finalidades de la traducción, los profesores que recibieron distinción en docencia señalaron que se traduce no sólo para entender al profesor, sino para “aclarar”, para “hacer asequible”, para “dar herramientas para que los estudiantes aprendan a traducir”, para “tener un lenguaje compartido”. Lo que se busca pues con la traducción es, de un lado, posibilitar el entendimiento y la comprensión de las cosas, pero además, señalar un camino para traducir por sí mismo.

Al parecer hay una relación entre la traducción y la enseñanza, en tanto, la enseñanza también porta algunos de los sentidos señalados por los profesores

respecto al concepto traducción. Por ejemplo, la enseñanza también posibilita aclarar para facilitarle al estudiante el acceso a las cosas. Con lo que se perfila la didáctica universitaria como traducción. Además, también podría intuirse una relación entre la traducción y la pregunta, en tanto, la traducción busca aclarar las cosas y la pregunta posibilita el esclarecimiento. Otra razón más, para considerar la pregunta como una mediación para la traducción de saberes.

De otro lado, los profesores que recibieron distinción en investigación asociaron la traducción con tres asuntos: 1) con “interpretar a un lenguaje comprensible un texto, un concepto, una teoría”; 2) con “llevar el conocimiento al nivel de comprensión de los estudiantes” y 3) con “mostrar y enseñar conceptos establecidos de una manera simple, pero sin transformar el concepto”. Se percibe, de este modo, que asociada a la traducción está la interpretación. ¿Pero qué es interpretar? De acuerdo con Gadamer, la interpretación es la puesta en práctica de la comprensión. De modo que cuando el profesor entiende y comprende el saber que enseña, está en capacidad de interpretarlo en el contexto de la enseñanza, de ahí que los investigadores manifestaron que traducir es interpretar a un lenguaje comprensible, posiblemente, a un lenguaje didáctico. El lenguaje didáctico facilita pues el entendimiento y la comprensión del saber por parte del estudiante al posibilitar la aprehensión de los sentidos de los saberes que el profesor le enseña. Lo que en últimas, permite el establecimiento del lenguaje común, del lenguaje compartido.

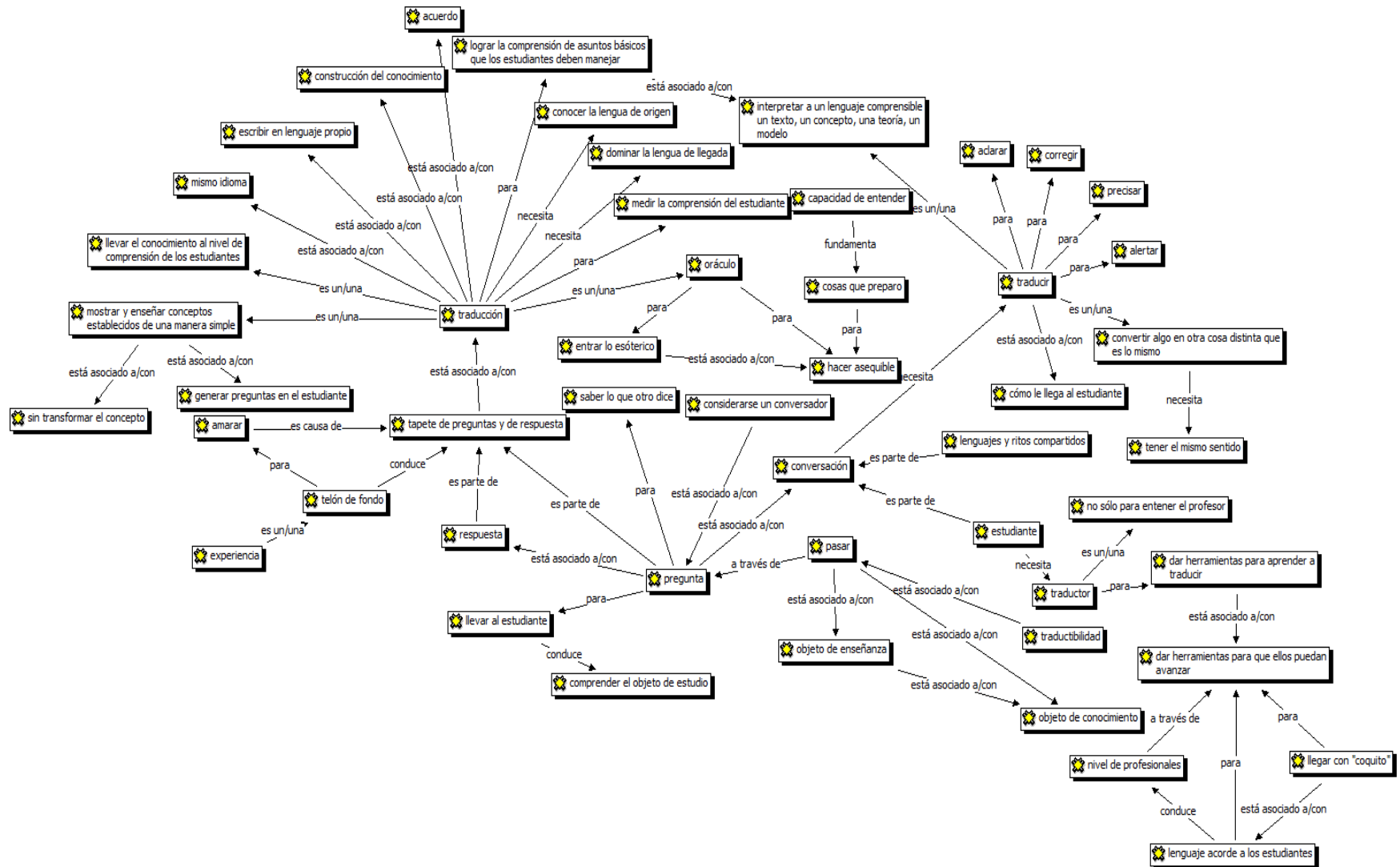
Pero también señalaron los investigadores que la traducción es “llevar el conocimiento al nivel de comprensión de los estudiantes”. Al parecer se trata de lo que por muchos años fue la práctica de la traducción: pasar de una lengua de prestigio -como el griego o el latín-, a una lengua vulgar -como el alemán. En este caso, la lengua de prestigio la constituiría el lenguaje de especialidad en el que es expresado el saber y la lengua vulgar, sería el lenguaje entendible por los estudiantes. Con esto lo que se busca es que el estudiante pueda acceder a esa lengua especializada, es decir, pueda saber lo que se dice en ese lenguaje extraño, para aprenderlo e insertarse en esa cultura especializada.

Por último, expresaron los investigadores que la traducción es “mostrar y enseñar conceptos establecidos de una manera simple, pero sin transformar el concepto”. Nuevamente aparece el adjetivo “manera simple”, el cual también fue empleado para referirse a la comprensión. ¿De lo que se trata entonces, es de mostrar y enseñar conceptos de una manera comprensible pero sin transformar el sentido de los conceptos? ¿Esto podrá indicar que en la traducción se mantiene el sentido de lo que se traduce? Entonces, ¿cuándo se decía que con la traducción se conoce lo que se dice en un lenguaje extraño, quiere decir, que se conoce el sentido que se quiere comunicar con ese lenguaje? Posiblemente.

Al igual que los profesores que recibieron distinción en docencia, los profesores que recibieron distinción en investigación estuvieron de acuerdo en que con la traducción se busca “lograr la comprensión de asuntos que los estudiantes deben manejar”. Pero además, manifestaron que la traducción es para “medir la comprensión del estudiante”, con lo que se establece es un vínculo entre la traducción y la evaluación. ¿Será que en tanto el estudiante expresa su comprensión en la evaluación, el profesor está haciendo a la vez una traducción de dicha comprensión para evaluarlo? Al parecer esto es lo que indica.

En síntesis, para los profesores que recibieron distinción en docencia y en investigación la traducción se asocia a la conversión de un lenguaje extraño a un lenguaje comprensible por los estudiantes, el cual conserva el sentido del lenguaje del área del saber. Es decir, la traducción se asocia a la conversión de un lenguaje especializado del saber en un lenguaje didáctico, pero conservando el sentido, para facilitar la comprensión de este lenguaje de especialidad. Pero además, como se trata de conducir al estudiante, la traducción implica un camino, en el cual se siguen las huellas del lenguaje especializado para llevar al estudiante y acercarlo a los sentidos de este lenguaje. En consecuencia, la finalidad de la traducción es posibilitar el entendimiento y la comprensión del lenguaje extraño y a la vez, dar a los estudiantes “herramientas” para que ellos accedan independientemente a los sentidos de este lenguaje. Es decir, que aprendan a traducir. Todo en el contexto de la conversación. (Ver gráfica 38)

Gráfica 38. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto traducción



5.2.10 Acerca del concepto capacidad del estudiante de preguntar. De acuerdo con los profesores que recibieron distinción en docencia, la capacidad del estudiante de preguntar no sólo está asociada a la conversación que se desarrolla en la clase, sino que también está asociada a sus producciones. Al respecto señalaba una profesora: “no necesariamente es en la conversación del seminario, porque las preguntas salen también en los escritos...” Es decir, para los profesores, en tanto, el estudiante pregunta en esa medida produce textos que responden a la comprensión que tienen de las cosas. Señalaron además, que lo realmente importante de la pregunta, es que el estudiante desarrolle la capacidad de preguntar: “hay unas preguntas que uno las lanza, pero las que más me interesan son cómo ellos convierten un texto en preguntas...” Al parecer, en la traducción subyace no sólo la pregunta del profesor, sino también la pregunta del estudiante, tal como se viene proyectando desde la lectura de las guías de prejuicios. En otras palabras, la comprensión del saber no se alcanza exclusivamente por la traducción que hace el profesor, sino que también se logra por medio de los cuestionamientos propios que hace el estudiante al respecto. De ahí que se proyecte la traducción en el contexto de la conversación.

Además, manifestaron los profesores que la capacidad de preguntar está asociada a la capacidad de pensar del estudiante. ¿Será éste el pensar epistémico al que se referían anteriormente los profesores? Porque para preguntar y responder hay que pensar. ¿Será pues, que en tanto el estudiante es capaz de preguntar en esa medida es capaz de traducir? Es este un acuerdo al que se va llegando en la didáctica universitaria.

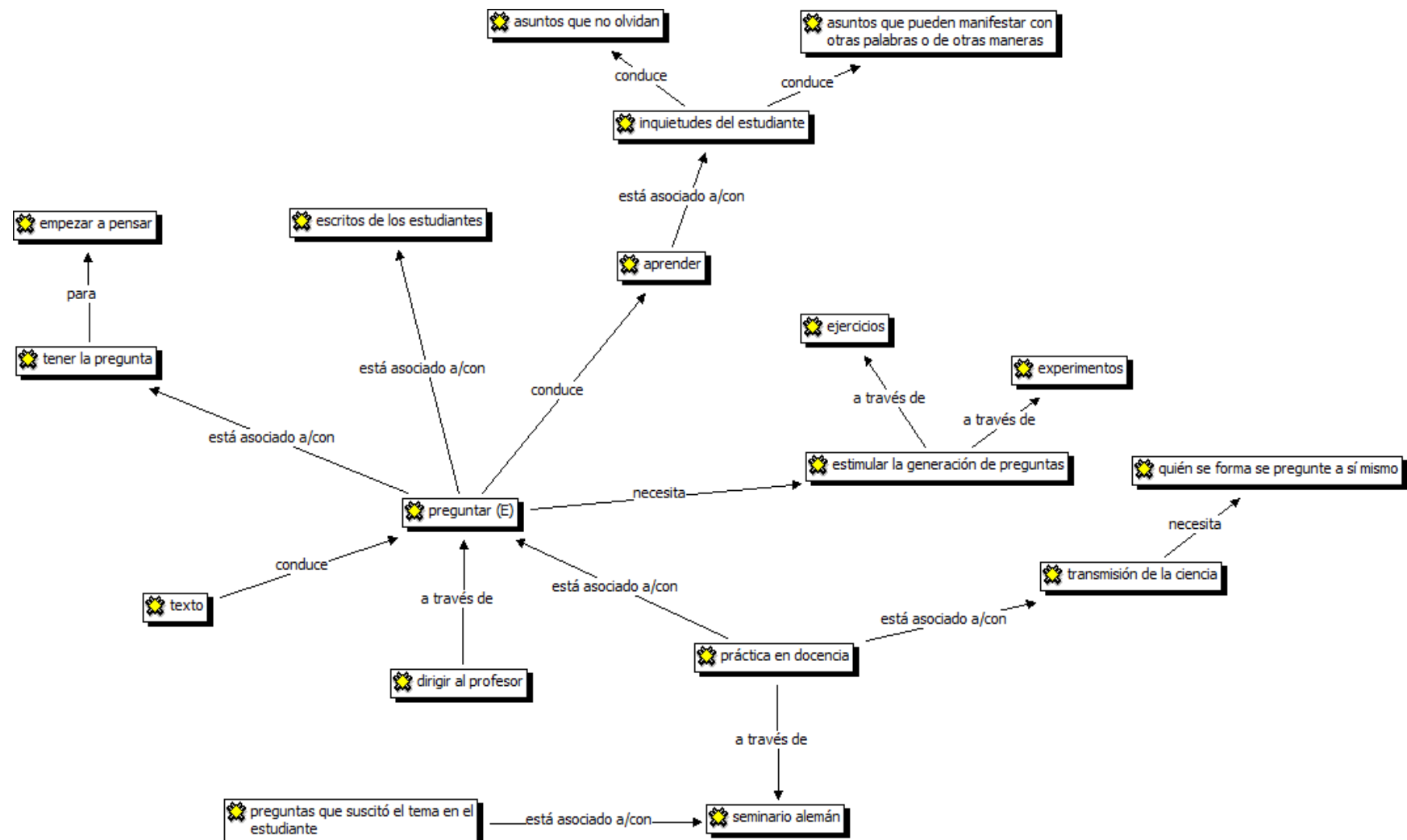
Pero quizás, fueron los profesores que recibieron distinción en investigación quienes manifestaron más sentidos del concepto capacidad del estudiante de preguntar. Es así, como para los investigadores, las inquietudes de los estudiantes posibilitan también la comprensión de las cosas. Decía una profesora: “pero cuando ellos se han enfrentado a ese tipo de cosas [a preguntar], son asuntos que les queda como más... son asuntos que no olvidan, que no olvidan, que los pueden manifestar con otras palabras o de otras maneras...” Se sospecha

entonces, que las preguntas del estudiante también obedecen a un proceso de traducción, en las cuales se expresa lo comprendido con otras palabras. Quizás, por esto el estudiante pregunta en la medida en que va adquiriendo el sentido del saber. Pero también, las inquietudes de los estudiantes van dirigiendo al profesor sobre qué aspectos no han sido claros para su comprensión. ¿Será entonces, que una manera para evaluar la comprensión de un contenido puede ser mediante las preguntas del estudiante? Es decir, no sólo la respuesta a las preguntas muestran la comprensión que se tiene de las cosas, sino que la formulación de las preguntas también son un indicio de ella. Al respecto, afirma Gadamer: “sólo tiene preguntas el que sabe”. ¿Será entonces que la formulación de preguntas es un indicio del aprendizaje del estudiante? Es posible.

Resaltaron además los investigadores que la capacidad de preguntar del estudiante necesita del estímulo del profesor para generar preguntas. Un estímulo podrían ser los ejercicios, los experimentos o el seminario. Así, la tarea del profesor al traducir no es sólo preguntar sino estimular al estudiante para que pregunte y de esta forma facilitar la comprensión de los saberes. Tal vez, esta sea una razón para que se vincule la práctica en docencia con la capacidad de preguntar del estudiante. Además, como se anotaba anteriormente, la capacidad del estudiante de preguntar también está relacionada con la capacidad del docente de preguntar y de preguntarse a sí mismo. Finalmente, señalaron los investigadores que quien se forma necesita preguntarse a sí mismo. De ahí, la importancia de estimular en el estudiante la generación de preguntas, para la comprensión del saber y con ella, la formación en el saber.

En síntesis, para los profesores que recibieron distinción en docencia y en investigación, la capacidad de preguntar del estudiante es una muestra de la comprensión que tiene del saber, de ahí la importancia que el profesor motive al estudiante a preguntar a través de su propia capacidad de preguntar y de preguntarse a sí mismo. Pero al tiempo en que las preguntas del estudiante son un reflejo de la comprensión del saber, son a la vez, producto de la traducción que él ha llevado a cabo para comprender dicho saber. (Ver gráfica 39)

Gráfica 39. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto capacidad del estudiante de preguntar



5.2.11 Acerca del concepto enseñanza. Para los profesores que recibieron distinción en docencia, la enseñanza está asociada a “aproximar al estudiante al conocimiento, el cual es un discurso extraño para él”. Manifestaron además, que la contextualización y la acomodación de este discurso son posibilidades para aproximar y en consecuencia para enseñar. Expresaba un profesor: “Los estudiantes dicen que esa sociohumanística que les enseñan está descontextualizada y que tenemos que bregar y hemos bregado a hacer la tarea entre los profesores de sociohumanística para que se aproximen un poco y les contemos qué es la ingeniería, qué buscan, qué pretende, de dónde viene y para dónde va... Si sus clases, sus discursos se pueden acomodar un poquito al mundo en el que vive un estudiante, porque un estudiante que está inmerso aquí, en otras cosas y vienen y le echan un discurso completamente extraño, sin contextualizarlo, es uno de los problemas que ellos [los estudiantes] sienten...” Así las cosas, se va vislumbrando una relación entre la enseñanza y la traducción, en tanto la traducción también busca acomodar un discurso extraño a uno conocido para aproximar al lector al autor.

Expresaron también los profesores que la enseñanza está asociada a “llegar con coquito”, es decir, a llegar a los estudiantes con un lenguaje acorde que les permita avanzar en el conocimiento y a la vez, llegar al nivel de profesionales. Al respecto expresaba una profesora: “para que teniendo el nivel de profesionales yo pueda llegar con “coquito”, un coquito que les permita ser profesionales. Ese es el reto. Porque yo no puedo permitir tampoco, enseñarles un coquito, donde ellos manejen un lenguaje de coquito, sabiendo que yo los estoy preparando para un nivel exigente. Tengo que llegar con “coquito” con un lenguaje acorde a ellos y que les de las herramientas para que ellos puedan avanzar...”

¿Será pues que los docentes universitarios podrían considerarse traductores del saber que enseñan? ¿El docente universitario podrá considerarse un traductor que no sólo convierte un lenguaje especializado en uno didáctico, sino que le posibilita al estudiante apropiarse de este lenguaje extraño para posteriormente, realizar su propia traducción del conocimiento? ¿Será por esto que los profesores expresaron

que la enseñanza es para la formación de profesionales? Si la enseñanza es traducción y busca la formación de profesionales ¿se podría pensar entonces, que en tanto el profesor universitario es un traductor de saberes, la formación de profesionales se posibilita en la medida en que el estudiante adquiere el lenguaje especializado? ¿Será que cuando se adquiere un lenguaje también se adquiere la forma de pensar de la cultura a la cual pertenece ese lenguaje? ¿Será la forma de pensar, el sentido del lenguaje especializado? Ya se veía anteriormente, que en la formación, el estudiante se apropia de una lógica que le posibilita disponer las partes de una forma nueva.

Finalmente, los profesores que recibieron distinción en docencia expresaron que la enseñanza se fundamenta en la pregunta. De lo cual puede intuirse que si la pregunta fundamenta la enseñanza y la enseñanza es traducción, la pregunta también posibilitaría la traducción. Además, si la enseñanza es una aproximación contextualizada al conocimiento, la pregunta como medio permite esta aproximación y como mediación introduce un contexto desde donde comprender. Pero también, en tanto la pregunta fundamenta la enseñanza, se establece una asociación entre ésta -la enseñanza- y la conversación. Como se veía en la aproximación histórica a los conceptos, en la conversación subyace la dialéctica de la pregunta y la respuesta para conducir al establecimiento de un acuerdo. De modo, que cuando se asocia la enseñanza a la conversación, se piensa que la enseñanza propende por establecer un acuerdo, un entendimiento a partir de la transmisión de una lógica común, de un sentido común, lo que conduce finalmente a participar de un mismo lenguaje.

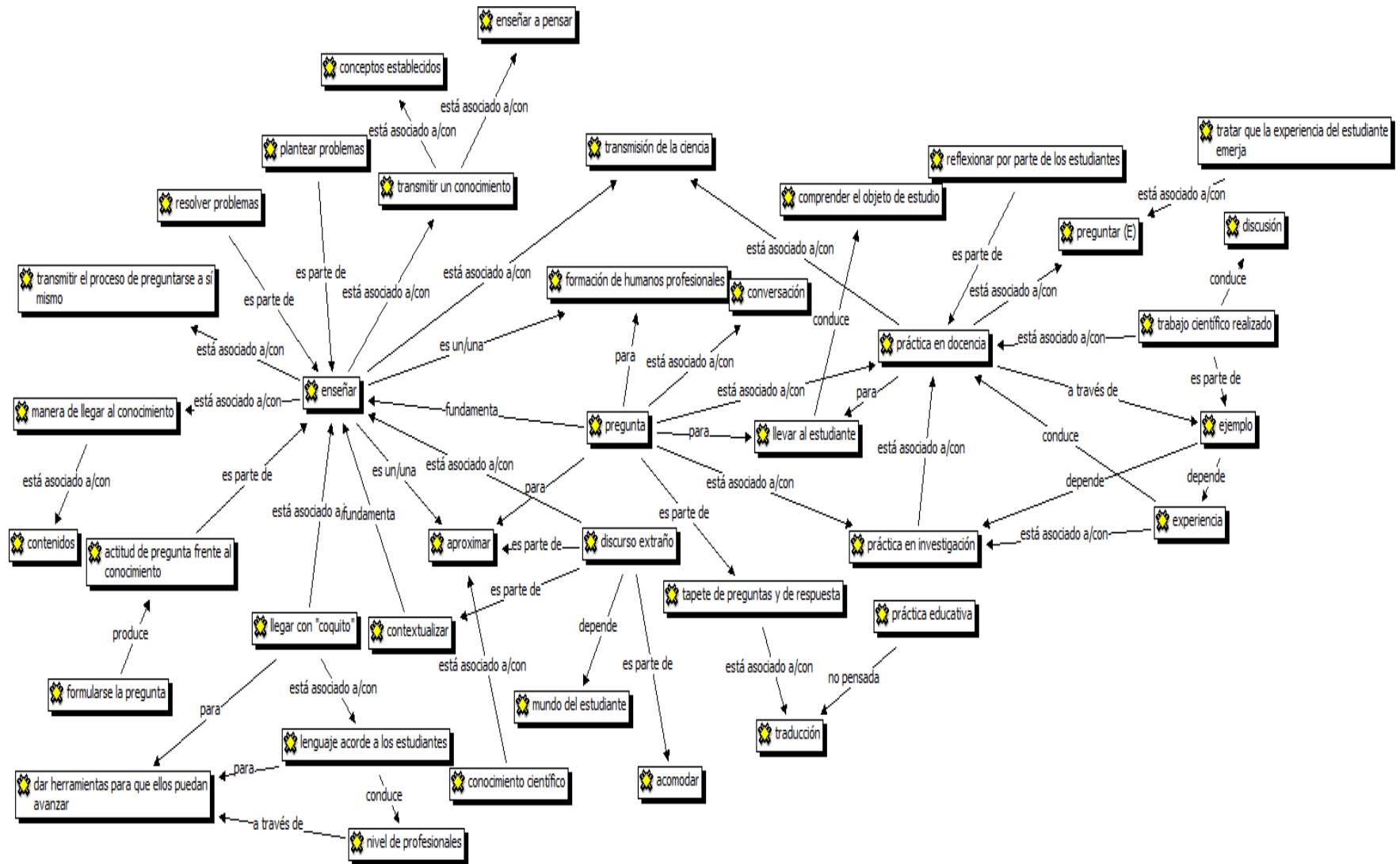
En contraste, los profesores que recibieron distinción en investigación asociaron la enseñanza con una “manera de llegar al conocimiento” y con un “transmitir el proceso de preguntarse a sí mismo”. Es decir, para los investigadores la enseñanza debe orientarse a enseñar o mostrar el trabajo científico que realiza el docente para acercarse al conocimiento, pero no sólo respecto a los conceptos establecidos o al conocimiento como tal, sino respecto al modo de pensar y de proceder en el saber. Decía una profesora: “El formularse la pregunta genera unas

actitudes frente al conocimiento, que permiten que uno con la actitud también enseñe. Entonces puede ser que yo no formule, explícitamente en algunas clases, preguntas, aparentemente. Pero el hecho de estar en actitud de pregunta frente al conocimiento en la relación con la docencia, uno transmite ese proceso en el que está viviendo...” Si bien, la enseñanza la asocian a transmitir un conocimiento, con ello quieren indicar también transmitir una forma de pensar, para lo cual es necesario que el docente enseñe a partir de su propio proceso. De ahí, que se establezca un vínculo fuerte entre la práctica docente y la práctica investigativa. Nuevamente, ¿será que esto tiene que ver con el dominio de la lengua de origen? ¿Será que los profesores universitarios deben ser investigadores? Al respecto una investigadora señalaba que no se trata de que el docente obtenga resultados exitosos en la investigación, sino que se trata de que mantenga una actitud constante de pregunta frente al conocimiento. ¿Será entonces, que la enseñanza consiste en transmitir una lógica que está implícita en la forma de pensar? O como dirá Debray, la enseñanza consiste en transmitir la cultura de las comunidades que construyeron los saberes que se enseñan.

Por último, señalaron los investigadores que la enseñanza posibilita llevar al estudiante a comprender el objeto de estudio, con lo cual nuevamente se establece el vínculo con la traducción, al entender la enseñanza como un camino para acercar al estudiante a los objetos de estudio.

En síntesis, de acuerdo con los profesores que recibieron distinción en docencia y en investigación, la enseñanza está asociada a aproximar al estudiante al conocimiento mediante la transmisión del proceso que lleva a cabo el docente de preguntarse a sí mismo, es decir, enseñando o mostrando la aproximación que él mismo profesor ha hecho al conocimiento. De ahí, que se establece un vínculo entre la práctica docente y la práctica investigativa. O dicho de otro modo, la enseñanza consiste en trasladar la lógica o el sentido del proceso de preguntarse a sí mismo respecto a los saberes, que lleva a cabo el profesor, para posibilitar la comprensión, por parte de los estudiantes, de los objetos de conocimiento y en consecuencia, la formación de los profesionales. (Ver gráfica 40)

Gráfica 40. Asociaciones establecidas por los profesores en torno al concepto enseñanza



5.3 LECTURA DE LOS DATOS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA COMO UN TODO

Dado que durante la lectura de las conversaciones se fue incorporando el proyecto de sentido construido de la lectura de las guías de prejuicios, a continuación se presenta un proyecto de sentido más elaborado donde se conjuga la lectura del trabajo de campo como un todo, con los proyectos de sentido de los capítulos anteriores.

Como síntesis, se comprende que la pregunta configura la relación entre el contenido y el método de enseñanza como traducción, en tanto, es un medio que porta los sentidos del contenido de enseñanza en la forma de una secuencia de preguntas que siguen el método de construcción del saber. En tanto la traducción es un camino que acerca el autor y el lector, la secuencia de preguntas como un método se constituye en ese camino que acerca el contenido de enseñanza y el estudiante para posibilitarle el entendimiento y la comprensión del sentido de dicho contenido. Sin embargo, no se trata de cualquier pregunta. Se trata de las preguntas de alto nivel cognitivo, que como decían los profesores, son preguntas que “ponen a pensar”, que posibilitan la expresión del pensar epistémico.

Se proyecta que la secuencia de preguntas, responde al mismo tiempo, a la traducción que realiza el docente del saber que enseña, para lo cual requiere de su dominio y de la capacidad de preguntar y preguntarse a sí mismo respecto al saber disciplinar –para comprender su objeto de conocimiento-, porque la secuencia de preguntas sigue el método de construcción del saber. Por eso, en parte, se piensa que la enseñanza universitaria consiste en comunicar el proceso del profesor de preguntar y preguntarse a sí mismo acerca del saber. De modo que la secuencia de preguntas es una traducción del profesor (porque a través de ella, el profesor expresa la comprensión que tiene del contenido de enseñanza, o dicho de otro modo, es una puesta en práctica del saber) y además, esta secuencia se constituye en el método de enseñanza –que no es más que el método de construcción del saber. Por eso se piensa que el método de enseñanza es traducción de saberes. Pero la secuencia de preguntas del profesor, además

de portar el sentido del contenido, porta también sentidos didácticos, dados por la reflexión en torno a los objetivos, el contenido, el método y la evaluación, para posibilitarle al estudiante el entendimiento y comprensión del saber, de ahí la necesidad del dominio del saber didáctico. Se constituye entonces la secuencia de preguntas en un lenguaje didáctico que no ofrece dificultad para el estudiante para entenderlo y comprenderlo, lenguaje que se expresa en las mediaciones didácticas empleadas en clase. Así, la enseñanza universitaria se proyecta como la traducción de un lenguaje extraño en que está expresado el saber a un lenguaje didáctico legible por los estudiantes.

Ahora, esta secuencia de preguntas en tanto es un método, es un camino que debe recorrer el estudiante para acercarse al contenido y comprenderlo, es decir para apropiarse de su sentido. La aproximación al contenido mediante la secuencia de preguntas crea un ambiente de conversación que lleva a que el estudiante traduzca, es decir, que responda las preguntas desde la comprensión que tiene del contenido (como un pensar epistémico, que crea), comprensión que se alcanza una vez se establecen acuerdos o un lenguaje común entre el contenido y el estudiante, es decir, cuando el estudiante se apropia del sentido del contenido, cuando habla, piensa y procede según la lógica del saber en la cual se está formando, cuando se inserta en la cultura científica o artística a la que pertenece el saber, en fin, cuando entra en comunicación con el contenido porque hay unidad de sentido. En tanto, el estudiante recorre el camino señalado en la secuencia de preguntas y tiene la capacidad de preguntar y preguntarse a sí mismo respecto al saber, va realizando a la vez su propia traducción para entrar en comunicación con dicho saber de una manera independiente, sin mediar la traducción del profesor –es decir, sin las mediaciones didácticas-, perfilándose la formación del estudiante en el saber. En tanto el estudiante se pregunte y pregunte respecto al saber va construyendo su propio camino para acercarse al sentido del mismo.

De modo que se proyecta la pregunta como una mediación entre el contenido y el método, en donde se configura esta relación como traducción, de ahí que se piense la didáctica universitaria como traducción de saberes.

Esta lectura como un proyecto de sentido mucho más claro respecto a la didáctica universitaria, permite mirar hacia el futuro para crear el acuerdo, es decir, el principio didáctico de la traducción de saberes y la pregunta como su mediación.



TERCERA PARTE

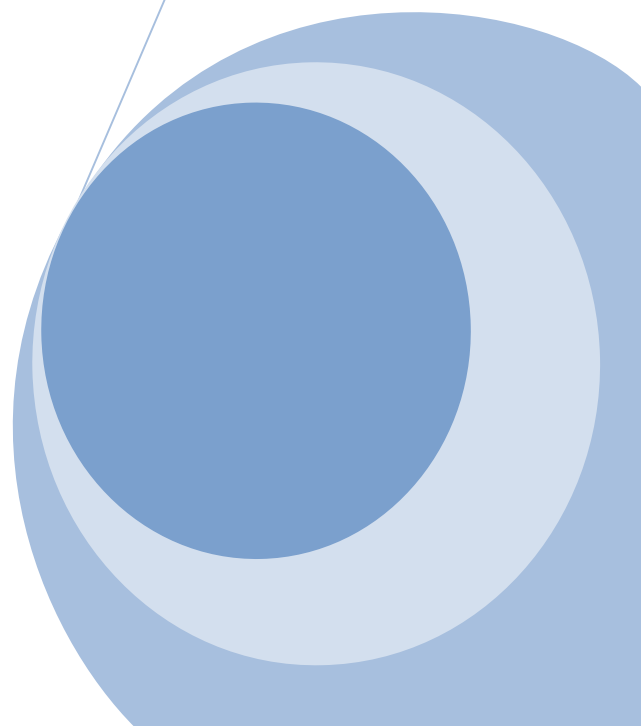
Acerca del futuro de la investigación

“Comprender no quiere decir seguramente tan sólo apropiarse de una opinión transmitida o reconocer lo consagrado por la tradición. Heidegger, que es el primero que cualificó el concepto de la comprensión como determinación universal del estar ahí, se refiere con él precisamente al carácter de proyecto de la comprensión, esto es, a la futuridad del estar ahí”

Gadamer, 2005

La tercera parte la componen los capítulos 6. Acerca del acuerdo o de la unidad de sentido en la didáctica universitaria y 7. Acerca del aval de las autoridades en didáctica universitaria.

CAPÍTULO SEIS
Acerca del acuerdo o
de la unidad de sentido
en la didáctica
universitaria



6. LA CREACIÓN: EL PRINCIPIO DIDÁCTICO DE LA TRADUCCIÓN DE SABERES Y LA PREGUNTA COMO SU MEDIACIÓN

*“ El objetivo de todo entendimiento
y de toda comprensión
es el acuerdo en la cosa.
Así, la hermenéutica tiene siempre la misión
de crear un acuerdo
que no existía o era incorrecto”
G adamer, 2006*

Resumen: *El capítulo da cuenta del acuerdo establecido en la didáctica universitaria, manifiesto en el principio didáctico de la traducción y en la pregunta como su mediación. Antes de entrar a sustentar el principio, se hace referencia a las razones por las cuales se trata de un principio: porque es una configuración temporal que adopta la enseñanza universitaria al relacionar dialécticamente los componentes contenido, método y medio/forma con los conceptos traducción, mediación y pregunta. Posteriormente se abordan diferentes principios de la didáctica planteados en la historia para finalmente explicar la didáctica universitaria como traducción y la pregunta como su mediación. El principio resuelve de manera provisional el problema planteado inicialmente, respecto a la escisión entre la enseñanza universitaria centrada en el contenido o la enseñanza centrada en el método. El principio sustenta que la enseñanza universitaria consiste en traducir el sentido del contenido y del método en la pregunta que como un medio de enseñanza toma la forma de la conversación.*

La alteración en el objeto de estudio de la investigación, es decir, en la didáctica universitaria, lleva a solucionar provisionalmente el problema que dio origen a la investigación el cual fue la escisión entre el contenido y el método de enseñanza en la didáctica universitaria. Es decir, a partir de los proyectos de sentido construidos en la aproximación histórica a los conceptos, en el estado en cuestión y en la lectura del trabajo de campo, se comprende e interpreta la didáctica universitaria como traducción de saberes, de ahí que se postule, en tanto síntesis, la traducción como un principio de la didáctica y la pregunta como una mediación que posibilita dicha traducción.

6.1 ¿QUÉ ES UN PRINCIPIO?

Al revisar la etimología de la palabra, se encuentra que principio viene del latín *principium*, de *princeps*: primero (siglo XIII) que significa “comienzo”, “origen”. Desde el punto de vista filosófico y de acuerdo con Ferrater (Ferrater, 1994) el término fue utilizado desde los griegos, como el “principio de todas las cosas”, como el carácter del elemento al cual se reducen todos los demás. En este caso, principio sería “aquello de lo cual derivan todas las demás cosas”. Pero también el concepto principio describe el carácter de una cierta proposición: la proposición que “da razón de”. Así, en las entrañas del concepto pervive el sentido de ser un punto de partida o ser la causa de algo.

En el contexto de las ciencias naturales, estos sentidos se perfilan como una ley. De acuerdo con Rojas, la ley “es un modo de comportamiento de la naturaleza, su regularidad y las causas por las cuales se producen ciertos movimientos de la materia” (Rojas, 2006:37). Por tratarse de la naturaleza, las leyes se fijan externamente. En contraste, cuando se trata de las ciencias históricas, no se pueden establecer leyes para el comportamiento de la historia, porque lo histórico lo hacemos nosotros y lo estudiamos desde dentro. Afirma Rojas que “en lugar de pensar nomológicamente [a partir de leyes], Hegel nos dice que hay ciertos “principios” que constituyen la configuración de una época. Y es desde esos

principios epocalmente constituidos como podemos comprender la racionalidad de la historia. [...] esa racionalidad histórica no es la de las leyes de la naturaleza, sino la de principios estructurales que la configuran epocalmente” (Rojas, 2006:39). Así la didáctica universitaria, en tanto es una construcción histórica del hombre se comprende a partir de unos principios “epocalmente constituidos”, los cuales responden a abstracciones que configuran y fundamentan la didáctica universitaria para comprenderla temporalmente. De ahí que se hable de principio didáctico: porque es una configuración temporal que adopta la didáctica en el nivel superior de educación.

No se trata pues, de una cuestión de legalidad –es decir de leyes que responden a una regularidad o norma en la enseñanza a nivel superior-, sino de configuraciones temporales e históricas para comprender la realidad de la didáctica universitaria. Como configuración y fundamento, el principio didáctico de la traducción de saberes, se constituye en una estructura que le da una forma y un sentido a la enseñanza en el nivel superior.

El principio didáctico de la traducción de saberes permite pues, comprender un poco más la práctica del docente universitario, en tanto es un punto de anclaje de esta práctica y sintetiza el pasado –expresado en el problema de investigación, en la aproximación histórica a los conceptos y en el estado en cuestión- y el presente –expresado en el trabajo de campo realizado en la comunidad universitaria.

Cuando se propone el principio didáctico de la traducción de saberes, no se refiere a que la práctica del docente universitario sea crear una lengua de divulgación, porque si bien la enseñanza superior consiste en comunicar sentidos científicos, artísticos, técnicos, tecnológicos y empíricos a una comunidad que no es científica ni profesional, lo que se pretende con esta comunicación es que esta colectividad se inserte en la lógica de los saberes, por considerarla potencial para estas sociedades de conocimientos.

De tal modo que la enseñanza universitaria se configura en traducción, al relacionar dialécticamente el contenido, el método y el medio/forma para

comunicar el sentido de los saberes que se encuentran en un lenguaje especializado, los cuales son traducidos a un lenguaje didáctico para que sean comprendidos por los estudiantes. Este lenguaje didáctico le posibilita al estudiante acercarse al contenido para apropiarse de él, para aprenderlo.

6.2 ALGUNOS PRINCIPIOS FORMULADOS EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA O ACERCA DE ALGUNAS CONFIGURACIONES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA HISTORIA

Aproximándonos un poco a la historia de los principios didácticos, podría decirse, que el primero en formular unas ideas generales en torno a la enseñanza fue Juan Amós Comenio. Prácticamente, su obra *Didáctica Magna* (1632), es un compendio de posiciones rectoras, postulados o reglas que dirigen el arte de enseñar en la escuela. Si bien, el método didáctico expuesto por este sacerdote checo no llega hasta la educación superior, en el capítulo XXXI “*De la academia*”, se plantean tres fundamentos para este nivel de formación (Comenio, 2007:179):

1. Deben hacerse los estudios verdaderamente universales, de manera que no haya nada en las letras y ciencias humanas que no sea oportunamente tratado aquí.
2. Deben seguirse los procedimientos más fáciles y seguros para dotar de sólida erudición a todos los que hasta aquí llegan.
3. No hay que conceder los honores públicos sino a los que llegaron con éxito a la meta de sus trabajos y son aptos y dignos de ello, y a quienes puede encomendarse con seguridad la dirección y gobierno de las cosas humanas.

Estas ideas expresadas por Comenio guardan el aire de normatividad que acompañó su pensamiento, por lo que parecen indicaciones para una buena enseñanza de lo superior. No obstante, reflejan su concepción sobre la enseñanza en la academia, la cual debía dirigirse a alcanzar la erudición de los estudiantes

por medio de un método fácil y seguro (el cual era el análisis, la síntesis y la síncrexis). Esta es pues, la configuración que adopta la enseñanza de lo superior en el siglo XVII.

Como se veía en la aproximación histórica al concepto didáctica universitaria, muchos de los aportes teóricos a la didáctica de la enseñanza superior, vienen del campo de la didáctica general. En este plano se ubica el aporte de Karlhein Tomaschewsky quien presenta en el libro *Didáctica General* (1966), siete principios didácticos para la escuela democrática alemana, los cuales tienen valor para la enseñanza en todas las asignaturas y niveles. Estos principios constituyen una sistematización de las experiencias de los mejores maestros de la escuela soviética (a pensar de Tomaschewsky) que trabajaron la pedagogía crítica. Estos principios son (Tomaschewsky, 1966:156):

1. La interrelación del carácter científico de la enseñanza y la educación democrática progresista de los alumnos
2. La sistematización
3. El enlace entre la teoría y la práctica
4. La unidad de lo concreto y lo abstracto
5. El principio del trabajo consciente y creador del alumno bajo la dirección del maestro
6. La comprensibilidad
7. La atención individual del estudiante sobre la base de la labor general de la instrucción y educación del maestro con el grupo de alumnos

Estos principios lo que hacen es caracterizar objetivamente la buena enseñanza, constituyéndose en normas para ella. Según Tomaschewsky, los principios didácticos “son las normas fundamentales más generales e importantes, que tienen valor para la enseñanza en todas las asignaturas y etapas” (Tomaschewsky, 1966:156). En el contexto de la enseñanza superior, estos

principios se constituyen pues, en directrices para la buena enseñanza en la universidad.

Como se decía anteriormente, los principios configuran epocalmente una realidad y en este sentido Tomaschewsky afirma que “los principios didácticos dependen en gran medida de las metas que fije la enseñanza” (Tomaschewsky, 1966:158). Así, para la época estos principios se orientan a desarrollar armónicamente las fuerzas físicas e intelectuales de los estudiantes y a constituir con dichas fuerzas una sola unidad, la formación. Son estos los ideales de la enseñanza después de la primera mitad del siglo XX en la República Democrática Alemana.

Lo que se va observando entonces, es que los principios didácticos tienen un marcado tono preceptivo para la enseñanza. Sin embargo, otras posturas como la de Álvarez y González los presentan como abstracciones que fundamentan la configuración de la enseñanza superior y es con este sentido que se expone el principio de la traducción de saberes para la didáctica universitaria. Como se expresaba en líneas anteriores, se sigue la conceptualización dada por Hegel, respecto al principio como una configuración.

Carlos Álvarez de Zayas, otro pedagogo que ha postulado principios en esta área, formula en sus libros *La escuela en la vida: didáctica* (1999) y *Lecciones de Didáctica General* (2002) dos principios didácticos para el proceso docente-educativo¹⁷, en los cuales relacionan dialécticamente los componentes de dicho proceso¹⁸ con el fin de explicar el por qué este proceso se comporta de un modo determinado. Para Álvarez los principios expresan las características propias del

¹⁷ Se entiende por proceso docente-educativo, un “proceso formativo escolar que del modo más sistémico se dirige a la formación de las nuevas generaciones y en él el estudiante se instruye, desarrolla y educa” (Álvarez, 1999:11). Complementariamente se define como un proceso en particular, más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos, por personal especializado: los docentes y en un espacio determinado: la institución docente” (Álvarez & González, 2000:19).

¹⁸ La propuesta de Álvarez está construida a partir de ocho componentes (problema, objeto, objetivo, contenido, método, medios, forma y evaluación) los cuales se constituyen en los elementos esenciales que expresan las partes de la didáctica, que en unión y en relación le dan forma como un todo con una estructura sistémica.

movimiento del proceso docente-educativo y en ellos se encuentra la esencia de este proceso¹⁹. Los principios formulados son:

1. La escuela en la vida: En este principio se establece la relación entre el proceso docente-educativo y el contexto social. La institución docente y el proceso que en ella se desarrolla existe para satisfacer la necesidad de formación de los ciudadanos de una sociedad, ello configura el encargo social (Álvarez, 1999:94).

En este principio se establece una relación dialéctica entre los componentes: problema, objetivo, objeto (proceso docente-educativo). De acuerdo con Álvarez:

“La necesidad social como *problema*, determina el carácter del proceso docente-educativo y en primer lugar su intención, su aspiración: *los objetivos*, del cual se derivan el resto de los componentes del proceso. El *proceso docente-educativo* (tercer componente de la triada) existe para satisfacer la necesidad de preparar determinados tipos de egresados que posibiliten el desarrollo de esa sociedad. Es el objetivo el que recoge la satisfacción de esa necesidad, que se *formula* de un modo muy breve: el objetivo es el modelo pedagógico del encargo social. [...] La relación problema-objetivo, es la expresión de este principio, mediante la cual se puede afirmar que el objetivo es el modelo pedagógico del encargo social” (Álvarez, 1999:95).

2. La educación a través de la instrucción: Este principio hace referencia a que cuando se instruye se educa y cuando se educa se instruye, tal vez

¹⁹ Es de aclarar que Álvarez se refirió inicialmente –en el libro *La escuela de la vida: didáctica-* a las leyes del proceso docente-educativo, para referirse a las causas que explican dicho proceso, quizás dando una mirada a la didáctica universitaria desde las ciencias exactas y naturales. Sin embargo, posteriormente en el libro *Lecciones de Didáctica General* se observa un cambio: ya no se refiere a leyes sino a principios. Posiblemente debido a un cambio de perspectiva en donde se consideran los principios como la esencia del proceso, “un nivel más profundo de su existencia”.

haciendo alusión a lo que Herbart exponía en el siglo XIX. Para Álvarez, la dimensión educativa pretende la formación del hombre como ser social, para vivir en sus relaciones intersubjetivas; y la dimensión instructiva, pretende formar a los hombres y a las mujeres en un campo del conocimiento para que participen en el desarrollo económico de la sociedad, bien como técnicos o profesionales o como científicos o artistas (Álvarez, 1999:101).

Este principio se establece a partir de la relación dialéctica entre los componentes objetivo, contenido y método (forma y medio). Según Álvarez,

“La relación entre el objetivo, el contenido y el método se establece porque el objetivo determina, no sólo los componentes del contenido sino también su estructura. En función del objetivo, el contenido adapta un tipo de estructura, un cierto orden, tanto en las actividades a desarrollar por los estudiantes y el profesor como por los distintos tipos de comunicación que en el mismo se desarrollan” (Álvarez & González, 2002:70).

Y agrega posteriormente,

“La relación entre el contenido y el método expresa la relación entre el objeto de estudio y el sujeto que se vincula con el mismo para desarrollar su aprendizaje: [...] en correspondencia con el método, con el modo en que el profesor destaque la significación que posee el objeto para la vida del escolar, así corresponderá la relación afectiva que el alumno establecerá con el objeto y en consecuencia el valor que le asignará. [...] Si el contenido no le es significativo al escolar, nunca será educativo, quizás pueda asimilarlo y reproducirlo, pero éste no se convertirá en instrumento de la transformación del medio, no aportará a su realización como persona y por lo tanto no será formativo” (Álvarez & González, 2002:71).

Así, la enseñanza a nivel superior se fundamenta en los problemas sociales a los cuales la universidad debe dar respuesta y en la educación de las futuras generaciones de profesionales a través de la instrucción. Es decir, la didáctica universitaria, en principio se debe a la sociedad para la educación de las futuras generaciones. Es esta otra configuración que adopta la didáctica universitaria, en tiempos contemporáneos.

De forma complementaria, González propone el principio de la formación a través de la comunicación. Este principio postula que la formación se alcanza a través de la comunicación. “La formación como construcción de la imagen de los estudiantes a partir de la relación con la cultura universal, con otros, consigo mismo y con el mundo en el que habitan, se logra en su esencia a través del proceso de comunicación que se establece entre los sujetos del proceso docente” (Álvarez & González, 2002:73).

Ubicado este principio en el componente método del proceso docente-educativo, González afirma:

“El proceso de comunicación en las instituciones educativas está integrado por el docente, quien se constituye en el destinador; el discente, que es el destinatario; y el mensaje, que es el discurso de la ciencia. Pero el destinador ha realizado con antelación su propio proceso de comunicación con esa cultura, inmersa en un saber específico, y necesita crear los métodos más eficientes y eficaces para traer esa cultura en una forma dinámica y motivante al discente para que éste, además de su destinador, la comprenda, la interprete y cree algo nuevo para la solución de problemas en el mundo social a través de las relaciones dialógicas que se generen en el aula de clase” (Álvarez & González, 2002:73).

Y agrega además:

“La tarea del docente es erigir el acto educativo bajo un sistema de comunicación que supere la transmisión de la información. Este

sistema involucra al discente en el proceso de comunicación al comprender e interpretar la cultura de la humanidad, los contenidos, para generar, en el desarrollo de las habilidades, no sólo operaciones y actividades sino actos comunicativos. Es la didáctica sumergida en los procesos de simbolización” (Álvarez & González, 2002:74).

Entonces, desde esta postura la enseñanza universitaria se configura, en principio, como un acto comunicativo: “el acto educativo es eminentemente un acto comunicativo donde convergen múltiples lenguajes” (Álvarez & González, 2002:73), lo que conduce a que el proceso de enseñanza en la universidad se comprenda desde esta racionalidad y no desde la racionalidad de la transmisión.

En síntesis, los principios de la didáctica antes expuestos se convierten en puntos de amarre del objeto de estudio de la didáctica universitaria (es decir, de la enseñanza superior), que como fundamentos, la sostienen y la configuran de una manera particular. Así, los principios de la escuela en la vida, de la educación a través de la instrucción y de la formación a través de la comunicación, configuran la enseñanza superior como un proceso comunicativo donde se forman las futuras generaciones para dar respuesta a las necesidades de la sociedad. Pero a la vez, estos principios se convierten en cimientos para construir teorías complementarias que conducen a la comprensión del objeto y a tomar decisiones respecto a las prácticas de enseñanza en la universidad. Comprender la enseñanza universitaria como un proceso comunicativo, va abriendo entonces el camino para comprenderla también desde la lógica de la traducción, en tanto, los múltiples lenguajes que convergen en la enseñanza deben ser traducidos por el docente para posibilitar la comprensión y con ella, la formación de los estudiantes. Por esto, lo que sigue en adelante, es una lectura de la didáctica universitaria desde el horizonte de la traducción.

6.3 LA TRADUCCIÓN DE SABERES COMO UN PRINCIPIO DE LA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA PREGUNTA COMO SU MEDIACIÓN

Las relaciones dialécticas que se visualizan entre el todo y las partes, es decir entre los conceptos didáctica universitaria, traducción, mediación y pregunta, permiten el establecimiento de un horizonte desde donde sustentar el principio didáctico de la traducción de saberes y de la pregunta como su mediación. Una pregunta que podría abrir el diálogo entre el todo y las partes es ¿cómo las partes modifican el todo? Ya en los capítulos anteriores se hacía manifiesta la manera como el todo modifica las partes, en tanto la lectura de los textos se realizó desde el horizonte de la didáctica universitaria. Pero ahora, para llegar a la síntesis, es decir a la comprensión de la didáctica universitaria, se hace necesario examinar la manera como las partes modifican el todo. A continuación, entonces, veremos cómo las partes expresan algo del todo, modificando la comprensión de la didáctica universitaria.

La traducción como una parte de la didáctica universitaria lleva a comprender la enseñanza universitaria como una síntesis y como un proceso que media el entendimiento y la comprensión del contenido de enseñanza, en tanto son textos que están expresados en un lenguaje extraño para el estudiante, el cual debe ser traducido a un lenguaje entendible y comprensible por ellos. La didáctica universitaria comprendida como una síntesis, es una creación del docente universitario para aclarar e interpretar el sentido de los saberes, los cuales son textos difíciles de entender, creación que se expresa en una forma y en un lenguaje nuevo con el fin de hacer más inteligible dicho contenido. Y en tanto la didáctica universitaria es un proceso, es un camino artificioso –que sigue el método de construcción del saber- para crear vínculos o puentes como proyecciones de sentido (por medio de la secuencia de preguntas), que permiten comunicar el contenido y el estudiante, para hacer posible la transmisión de sentidos que lleven al establecimiento de acuerdos entre el sentido del contenido y el estudiante en el marco de la conversación; acuerdos que se dirigen hacia el

establecimiento de un lenguaje común, en tanto se comparte un horizonte que hace posible el entendimiento y la comprensión del contenido de enseñanza. Por esta razón, la didáctica universitaria es provisional y transitoria, porque en tanto el estudiante entra en comunicación con el contenido se va perdiendo el elemento de extrañeza de éste, siendo innecesaria la traducción del profesor.

Se anotaba anteriormente, que la didáctica universitaria es un proceso que media el entendimiento y la comprensión del contenido de enseñanza; por lo tanto, la mediación es otra parte constitutiva de la didáctica universitaria y a la vez de la traducción, toda vez que como un proceso dialéctico busca instaurar, con la ayuda de un medio (en este caso, la pregunta) y en el marco de una cultura científica o artística dada por el contenido de enseñanza, una lógica común que posibilite la comunicación entre las partes (estudiante y contenido) quienes tienen lógicas y formas diferentes de comunicarse. Razón por la cual la didáctica universitaria, entendida como traducción, posibilita el entendimiento y la comprensión del contenido de enseñanza, en tanto el establecimiento de puentes o proyecciones de sentido acorta la distancia entre el contenido y el estudiante posibilitando la comunicación de sentidos y la constitución del lenguaje compartido, de acuerdo con la cultura a la que pertenece el contenido de enseñanza. Por esto, la didáctica universitaria lleva a entender lo que debe ser entendido, a decirlo de la manera que debe ser dicho, a ver cosas que antes no se habían visto y a acceder a cosas que antes no se podían acceder por sí solo.

Y en tanto, en la didáctica universitaria, en la traducción y en la mediación se establecen puentes que como proyecciones de sentido acercan el contenido y el estudiante para instaurar la comunicación, la pregunta o mejor, la secuencia de preguntas se constituye en otra parte constitutiva de ellas. La pregunta, como un medio dialéctico, porta sentidos contrarios: el del contenido y el del método de enseñanza, que toma la forma de la secuencia de preguntas para posibilitar la conversación entre el contenido y el estudiante con el fin de llegar al acuerdo, es decir al lenguaje común donde se entienda y comprenda el sentido del contenido de enseñanza –de ahí, que la secuencia de preguntas, medie los procesos de

enseñanza universitaria y de traducción de saberes-. En razón a que la pregunta es un medio dialéctico, en la enseñanza universitaria se instaura entonces, la conversación como una forma para llegar al entendimiento y comprensión del contenido, en la medida en que las respuestas a la secuencia de preguntas no están prefijadas, sino que abren múltiples posibilidades para esclarecer y traducir el sentido del contenido de enseñanza.

Se percibe entonces, que lo común a estos cuatro conceptos son el entendimiento y la comprensión de las cosas, la comunicación de sentidos, el establecimiento de la conversación para llegar a acuerdos y la capacidad de creación, sentidos que comparten la didáctica universitaria, la traducción, la mediación y la pregunta. Pero tal vez, el sentido más profundo que portan estos conceptos es el del lenguaje, porque para entender, comprender, comunicarse, para conversar y para crear cosas es necesario el lenguaje. Entonces, ¿qué se entiende por lenguaje?

6.3.1 Acerca del concepto lenguaje. El campo del lenguaje es tan amplio que aproximarse a una conceptualización podría ser objeto de una investigación. Sin embargo, en este apartado se pretende hacer un acercamiento teórico a lo qué es el lenguaje, básicamente desde tres miradas: el estructuralismo, la sociolingüística y la hermenéutica; miradas que ayudan a dar respuesta a tres preguntas: 1) ¿cómo el lenguaje porta sentidos en el acto comunicativo?; 2) ¿cómo el lenguaje, el pensamiento y la cultura se influyen mutuamente? y 3) ¿cómo el lenguaje posibilita el entendimiento y la comprensión entre las personas?

De acuerdo con Ferrater, la pregunta filosófica por el origen y naturaleza del lenguaje es tan antigua como la pregunta por la naturaleza y el origen del ser. Comenzando por los presocráticos, quienes “equipararon de algún modo “lenguaje” y “razón”: ser un “animal racional” significaba en gran parte “ser un ente capaz de hablar” y al hablar, reflejar el universo. [...] El lenguaje es o un momento del logos o es el logos mismo” (Ferrater, 1994:2100). Por su parte los sofistas propugnaron una doctrina convencionalista del lenguaje y de los nombres: “Los

nombres son convenciones establecidas por los hombres con el fin de entenderse” (Ferrater, 1994:2100). Y finalmente, Aristóteles introduce el elemento de “concepto o noción que puede ser entendido o bien como un concepto mental o bien como un concepto lógico” (Ferrater, 1994:2101), encausando los problemas del lenguaje hacia la relación entre la expresión lingüística y el concepto mental. De modo que para la época el lenguaje aparece unido a la palabra, a la razón, al concepto y a la lógica en la búsqueda del entendimiento.

Para la edad media, los intereses filosóficos respecto al lenguaje estuvieron centrados en la naturaleza y formas del lenguaje y en problemas concernientes a la lógica. Las relaciones entre formas lógicas y formas gramaticales fueron la base de la denominada gramática especulativa entendida como lógica general del lenguaje o “metagramática”, en donde el estudio de los signos y de las significaciones cobraron importancia, estudios que fueron profundizados más adelante por Saussure, Cassirer y Wittgenstein (entre otros). Así, en la edad media el discurso de los signos y de las significaciones se instalan también en el lenguaje.

Posteriormente, en la edad moderna se empiezan a ver otras iniciativas para el estudio del lenguaje, diferentes a la gramática, la semiótica y la lógica. Es así como “Vico y Herder se interesaron por estudiar el modo o modos como el lenguaje o lenguajes surgen en la sociedad y a lo largo de la historia. En este caso, el lenguaje aparece como uno de los elementos constitutivos de la realidad social e histórica humana” (Ferrater, 1994:2102). Ya no se trata solo de signos, significaciones y pensamiento, sino que se adiciona además el elemento cultural al lenguaje, perspectiva que es abordada actualmente por la sociolingüística y la sociología del lenguaje.

Pero quizás, los mayores aportes en el campo del lenguaje se observan en el siglo XX. Ferdinand de Saussure (1857-1913), considerado el padre de la lingüística y

del estructuralismo, introduce en su obra *Curso de lingüística general* (1916)²⁰ – entre varios elementos- la distinción entre el significante y el significado como las dos caras del signo. Para Saussure “el signo es una “entidad psíquica” que tiene dos caras íntimamente unidas: una es la imagen acústica y la otra es el concepto. [...] propone llamar al concepto “significado” y a la imagen acústica “significante”, reservando el nombre de signo para designar el total. El lazo que une el significante con el significado es arbitrario” (Ferrater, 1994:3271). Para Saussure entonces, el lenguaje es un sistema de signos, es decir, un sistema de entidades que poseen dos caras: un significante y un significado, de ahí, que el lenguaje signifique algo.

Por su parte, Ernst Cassirer (1874-1945) –filósofo alemán- en su obra *Filosofía de las formas simbólicas* (1923) “plantea que todos los modos de aprehensión de la realidad y, a la postre, todos los modos como el hombre se enfrenta con la realidad, incluyendo modos no estrictamente cognoscitivos, tienen un aspecto simbólico, es decir, están fundados en simbolizaciones. [...] La cultura humana – ciencia, arte, religión, ética, política- se constituye dentro de una trama de simbolizaciones” (Ferrater, 1994:496). Para Cassirer el concepto de símbolo permite abarcar la totalidad de los fenómenos en los cuales se presenta un cumplimiento significativo de lo sensible. De modo que los símbolos –al igual que los signos- significan también algo. Así, el lenguaje se entiende como un sistema simbólico para expresar y significar la realidad.

Pero si los signos de Saussure y los símbolos de Cassirer portan significados, ¿qué podrá entenderse por significado? ¿Será el significado el sentido de los signos? Desde el campo de la filosofía son muchas las definiciones que se ofrecen respecto al concepto significación (término equivalente a significar y significado). Es así como Ferrater presenta cerca de diez definiciones (Ferrater, 1994:3263): “sentido de un vocablo o de una frase”; “la connotación de un término”, “realidad incorpórea equivalente al pensamiento objetivo mentado por el pensamiento

²⁰ Publicado después de su muerte.

subjetivo”; “núcleo idéntico en la multiplicidad de vivencias individuales”; “concepto o cosa designados”; “relación con algo significado por una expresión”. Pero en este caso, se sigue el pensamiento de Wittgenstein, quien se refiere al uso del lenguaje más que al significado del mismo.

En las obras *Diario filosófico* (1914-1916) e *Investigaciones filosóficas* (1953)²¹ Ludwig Wittgenstein (1889-1951) afirma que lenguaje y pensamiento es lo mismo: “Ahora se vuelve claro por qué pensé que pensamiento y lenguaje habrían de ser lo mismo. Porque el pensamiento es una especie de lenguaje. Porque el pensamiento es naturalmente *también* una figura lógica de la proposición, y de este modo, también una especie de proposición” (Wittgenstein, 1986:140). Así, el lenguaje se comprende como un conjunto de proposiciones (Wittgenstein, 1986:90) entendidas éstas “no como una mezcla de palabras” (Wittgenstein, 1986:74), sino como “la descripción de un estado de cosas” (Wittgenstein, 1986:69) pero “lógicamente articuladas” (Wittgenstein, 1986:21) es decir con sentido, de modo que “en la proposición tenemos, pues, la representación de algo mediante *algo distinto*” (Wittgenstein, 1986:65). De lo cual se podría inferir que el lenguaje en tanto se expresa por medio de proposiciones, es a la vez una representación del pensamiento de una forma nueva: “el lenguaje mismo es vehículo del pensamiento” (Wittgenstein, 1988:261); “la finalidad del lenguaje es expresar pensamientos” (Wittgenstein, 1988:333).

Sin embargo, para este filósofo y lingüista austríaco, “lo que se refleja en el lenguaje, no es cosa que yo pueda expresar con él” (Wittgenstein, 1986:75), es decir “las convenciones de nuestro lenguaje son extraordinariamente complicadas. Es casi infinito lo que mentalmente se añade a toda proposición, sin que venga dicho en ella” (Wittgenstein, 1986:118). Tal vez, por esto, los lenguajes posibilitan múltiples interpretaciones, razón por la cual hay que traducirlos, así sea a la misma lengua.

²¹ Publicado después de su muerte.

Ahora bien, para Wittgenstein el lenguaje funciona en sus usos; de ahí que para entender un lenguaje no hay que entender las significaciones sino el uso del lenguaje, cómo funciona. El juego del lenguaje (denominado así por Wittgenstein) es “el todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido” (Wittgenstein, 1988:25), razón por la cual “el lenguaje no es una trama de significaciones independientes de la vida de quienes lo usan: es una trama integrada con la trama de nuestra vida” (Ferrater, 1994:2108). Por esto “el modo cómo el lenguaje designa se refleja en su uso” (Wittgenstein, 1986:139), con lo que se puede decir entonces, que el modo de funcionamiento del lenguaje es reflejo del modo de pensar de quienes utilizan ese lenguaje. Así, entender un lenguaje no es entender sus significaciones, sino entender su uso, su forma de pensar.

Adicionalmente, señala que “como el lenguaje está en relaciones *internas* con el mundo, *él* y estas relaciones determinan la posibilidad lógica de los hechos. Si tenemos un signo significativo, tiene que estar en una determinada relación interna con una estructura. Signo y relación determinan unívocamente la forma lógica de lo designado” (Wittgenstein, 1986:76). Entonces, entender el uso del lenguaje es entender también su lógica, es decir, el orden en que se articulan las partes de la proposición. Dice Wittgenstein: “Donde hay sentido tiene que haber orden perfecto” (Wittgenstein, 1988:117); “El no-estar-en-orden es como la no-identidad” (Wittgenstein, 1986:77). Por esto, comprender una proposición es comprender su sentido y en tanto, el lenguaje es un conjunto de proposiciones, comprender un lenguaje, es comprender sus sentidos dentro del contexto de las actividades humanas en las que se entreteje dicho lenguaje. Así pues, no se trata solo de significaciones, se trata también de sentidos.

Complementariamente y como se señalaba en páginas anteriores, las contribuciones de Vico y Herder fueron abriendo camino para lo que hoy se constituye en la sociología del lenguaje y la sociolingüística. Al parecer no son muy claros los límites que las separa, sin embargo pudiera atreverse una distinción: la sociología del lenguaje se ocupa de la formación cultural a través del

uso del lenguaje, es decir pone el acento en la sociedad (estudia el lenguaje para un mejor entendimiento de la cultura), mientras que la sociolingüística se ocupa del lenguaje desde el punto de vista social, su acento está en el lenguaje (estudia lo social para un mejor entendimiento del lenguaje). Pero en general, cualquiera de estas disciplinas se interesa por la relación entre la lengua, la organización social y la visión del mundo, es decir, la relación entre lengua, cultura y pensamiento.

De acuerdo con Moreno, el interés por estudiar estas relaciones datan desde de principios del siglo XIX con Wilhelm von Humboldt quien se refirió a la forma interior del lenguaje. En palabras de Moreno, “para Humboldt, la lengua conforma el pensamiento y expresa perfectamente el espíritu nacional de un pueblo, su ideología, su forma de ser, y su visión del mundo. Cada lengua posee una *forma interior*, previa a toda articulación y que siempre la determina, de ahí que se sostenga que a diferentes lenguas, distintas mentalidades” (Moreno, 2009:191). Entonces, la postura que presenta Humboldt respecto a que el lenguaje conforma el pensamiento, complementa la postura de Wittgenstein, para quien el lenguaje es la expresión del pensamiento. De modo que se va estableciendo una relación dialéctica entre el lenguaje y el pensamiento, en donde cada uno se influye y determina: el lenguaje determina el pensamiento y a la vez, el pensamiento determina el lenguaje. Pero adicionalmente se va instaurando un vínculo entre el lenguaje y la cultura. En este sentido también afirma Moreno, “para Schaff el lenguaje se concibe como producto de una praxis social que determina la visión que una sociedad tiene del mundo: el lenguaje refleja una realidad a la vez que crea una imagen de esa realidad” (Moreno, 2009:193), con lo cual la relación dialéctica entre lenguaje, pensamiento y cultura se hace manifiesta. Tal vez, por esto, aprender un lenguaje es aprender una cultura.

Quienes comparten un mismo lenguaje, comparten a la vez una misma lógica de pensamiento que les permite acercarse a la realidad social y entrar en diálogo con ella por medio de ese lenguaje. El compartir un mismo lenguaje supone una

ordenación del mundo mental y físico por parte de sus hablantes, con lo cual se crean comunidades de habla.

“Una comunidad de habla está formada por un conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismo patrones sociolingüísticos. [...] Por eso el cumplimiento de las normas sociolingüísticas al que obliga la pertenencia a una comunidad puede servir de marca diferenciadora, de marca de grupo, y por eso los miembros de una comunidad suelen acomodar su discurso a las normas y valores compartidos” (Moreno, 2009:23).

“[...] Una comunidad de habla es básicamente una comunidad de consenso, de sintonía entre grupos e individuos diferentes, donde el conflicto está minimizado” (Moreno, 2009:24). De lo que se comprende entonces, que el lenguaje se comunica y se produce dentro de un grupo de personas.

Sin embargo, al interior de estas comunidades pueden existir a la vez, ámbitos o dominios en los cuales se utilizan códigos lingüísticos distintos (tal es el caso de países en donde existe una lengua oficial –por ejemplo, el inglés o el español-, pero al tiempo coexisten otras lenguas en las cuales también se comunican las personas de dicha comunidad –por ejemplo, el catalán, el euskera, el wayuunaiki, el makú, entre otras). Al respecto Joshua Fishman –lingüista americano especializado en sociología del lenguaje- señala que “existen ciertos contextos institucionales, llamados *ámbitos* o *dominios*, en los cuales el uso de una variedad lingüística es mucho más apropiado que el uso de otra variedad. Los *ámbitos* se conciben como conjunto de constelaciones de factores, tales como el lugar, el tema, y los participantes, capaces de determinar la actuación lingüística” (Fishman, citado en Moreno, 2009:236). Posiblemente, la actuación lingüística en diversos ámbitos, abre el camino para considerar diferentes tipos de lenguajes.

Ferrater se refiere a siete clasificaciones de los lenguajes, pero dados los intereses particulares de la investigación se hace alusión a dos de ellos. Al respecto señala lo siguiente:

“1) Los lenguajes pueden dividirse en *naturales* (llamados a veces *ordinarios*) y *artificiales*. Los lenguajes naturales son los producidos en el curso de la evolución psicológica e histórica; ejemplos de tales lenguajes son el copto, el griego, el sueco, el español. Los lenguajes artificiales son los contruidos de acuerdo con ciertas reglas formales; ejemplos de tales lenguajes son la lógica y la matemática. [...]

2) Los lenguajes pueden dividirse en *cognoscitivos* y *emotivos*. Esta clasificación ha sido adoptada por muchos autores con mayores o menores modificaciones. Ha recibido también diversos nombres. Los lenguajes cognoscitivos han sido llamados a veces *indicativos*, *enunciativos*, *referenciales* y *simbólicos*. Los lenguajes emotivos han sido llamados también *evocativos*. Los lenguajes cognoscitivos son los que enuncian si algo es o no, si una proposición es verdadera o falsa. Los lenguajes emotivos expresan simplemente el acontecer psíquico de un sujeto y por eso no puede decirse de sus proposiciones que sean verdaderas o falsas. Ejemplos de lenguajes cognoscitivos son los lenguajes de las ciencias. Ejemplos de los lenguajes emotivos son los poéticos [...]

 (Ferrater, 1994:2104).

Pero también, desde la lingüística se habla del lenguaje especializado, lenguaje de especialidad o lenguas de especialidad para referirse al “subconjunto de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales, que se emplean en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas” (Cabré & Gómez, 2006:8). Se trata pues de complejos códigos lingüísticos y comunicativos que se utilizan en un contexto determinado del saber.

Finalmente, Hans Georg Gadamer (1900-2002), en su libro *Verdad y Método* (1960) también hace su aporte a la conceptualización del lenguaje, siendo éste

uno de los pilares de su propuesta hermenéutica. En consonancia con los intereses de la sociolingüística y la sociología del lenguaje, para Gadamer “[...] es el lenguaje el que construye y sustenta esta orientación común en el mundo [...]” (Gadamer, 2001:103). Es con el lenguaje que se construyen las realidades y es también a través del lenguaje que se conocen esas realidades: “[...] el conocimiento que el hombre tiene del mundo está mediado por el lenguaje [...]” (Gadamer, 2001:79). De modo, que surge nuevamente la relación dialéctica entre lenguaje y pensamiento, relación que posibilita el conocimiento de la cultura a través del lenguaje. Al respecto afirma: “[...] es verdad que podemos conocer en el espejo del lenguaje las cosmovisiones de los pueblos e incluso la estructura concreta de su cultura [...]” (Gadamer, 2006:146).

Pero quizás, un elemento nuevo que instala Gadamer en la campo del lenguaje, es que “[...] el modo efectivo del lenguaje es el diálogo [...]” (Gadamer, 2001:77). Es decir, sólo es posible el lenguaje cuando se está en diálogo. Porque el lenguaje no está dado en palabras aisladas con significados uniformes, sino que se construye en el marco de la conversación, en la búsqueda de un sentido común. En palabras de Gadamer: “[...] el lenguaje consiste en que las palabras, pese a su significado concreto, no poseen un sentido unívoco, sino una gama semántica oscilante, y justamente esta oscilación constituye el riesgo peculiar del habla. Sólo en la ejecución del habla, en el habla continuada, en la construcción de un contexto lingüístico, se fijan los momentos portadores de significado del discurso, al reajustarse éstos entre sí” (Gadamer, 2001:113). De modo que para Gadamer, sólo en el diálogo es posible entender los sentidos y los significados que porta el lenguaje. Se trata –como lo señalaba Wittgenstein- del uso del lenguaje, pero en comunidad para entender en comunidad, porque no todo es dicho con el lenguaje; lo que posibilita realmente el entendimiento es vivir en el lenguaje: “[...] vivir en el lenguaje significa moverse en el lenguaje sobre algo y en el lenguaje encontrarse con alguien [...]” (Gadamer, 2001:317). De ahí que el lenguaje sea de naturaleza dialogal, es decir dialéctico. Y es en el diálogo donde se comprende, donde se llegan acuerdos; por esto “[...] la comprensión va ligada al lenguaje [...]” (Gadamer, 2001:96).

Así, con Gadamer el lenguaje se constituye en una mediación para el entendimiento y la comprensión de las cosas: “[...] todo entendimiento es un problema lingüístico y su éxito o fracaso se produce a través del uso del lenguaje [...]” (Gadamer, 2001:99); entendimiento y comprensión que sucede en el marco del diálogo con uno mismo, con otros y con el mundo que conduce al establecimiento de comunidades de habla, comunidades en las cuales hay acuerdos, hay unidad de sentidos.

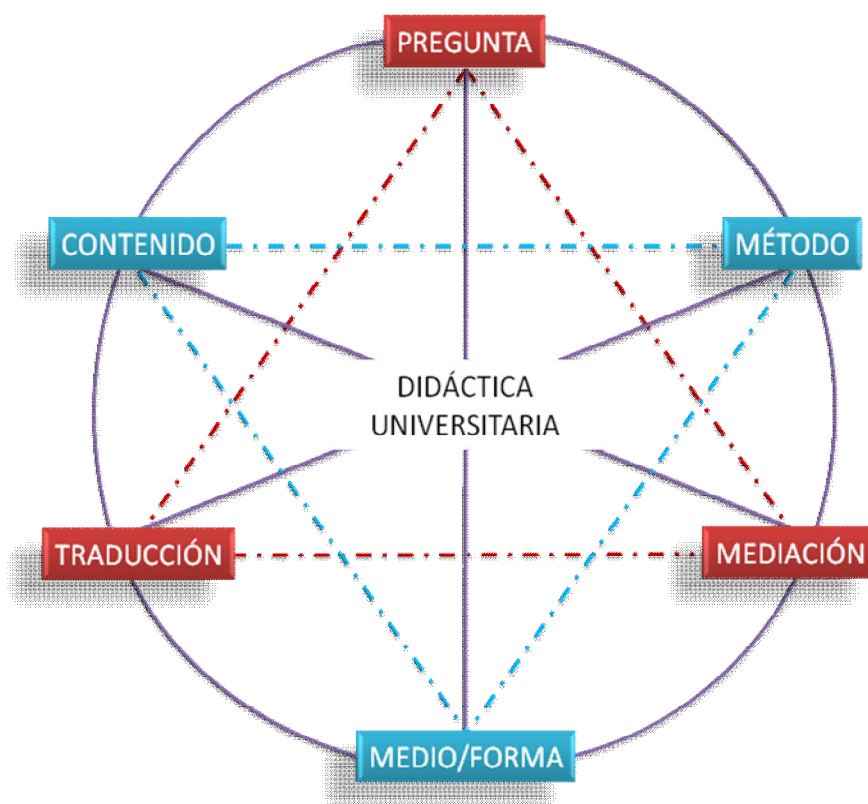
En síntesis, se comprende el lenguaje como una construcción social que media entre el pensamiento y la realidad para llegar a acuerdos que posibiliten el entendimiento y la comprensión de las cosas. En tanto es un sistema de signos, posee significados y sentidos que se entretajan socialmente, los cuales deben ser esclarecidos mediante el diálogo, esclarecimiento que a la vez, da cuenta del pensamiento y la lógica de las comunidades de habla. En otras palabras, el lenguaje es una construcción social que dialécticamente relaciona el pensamiento y la cultura para llegar a acuerdos, con el fin de entenderse y comprenderse.

6.3.2 ¿Cómo se constituye el docente universitario en un traductor de saberes? Teniendo como marco estas conceptualizaciones, se expondrá en forma de síntesis, la relación dialéctica que se establece entre los componentes contenido, método y medios/forma y en ella las relaciones que se establecen con los conceptos traducción, mediación y pregunta, relaciones todas que configuran la didáctica universitaria como traducción. De esta forma, se da una respuesta posible al problema de investigación.

El principio didáctico de la traducción de saberes sostiene que la enseñanza superior no se limita exclusivamente a la comunicación del contenido ni exclusivamente a tener buenos métodos de enseñanza. Se trata más bien, de traducir el sentido del contenido y del método en la pregunta que como un medio de enseñanza toma la forma de la conversación.

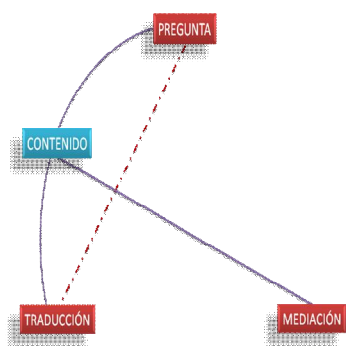
En la gráfica 41 se tiene una representación de las relaciones establecidas entre el contenido, el método y el medio/forma y a su vez, entre los conceptos traducción, mediación y pregunta, relaciones que sustentan el principio didáctico de la traducción de saberes.

Gráfica 41. Representación del principio didáctico de la traducción de saberes



Pero ¿por qué se piensan estas relaciones de naturaleza dialéctica? ¿Cuáles son los contrarios que supera el principio de la traducción? Pues bien, los contrarios que supera el principio, son de un lado, el contenido que es propio de las comunidades científicas y artísticas y que está expresado en un lenguaje especializado y de otro lado, el método que es propio del profesor y se expresa en un lenguaje didáctico comprensible para el estudiante. En la pregunta, que en tanto medio, emplea el docente universitario en clase y que toma la forma de la conversación se sintetizan los sentidos del contenido y del método y es este medio

y esta forma lo que posibilita la traducción de saberes. El destinatario de esta traducción, es el estudiante que posee un lenguaje ordinario o corriente, que no domina ni el contenido ni el método, pero que debe apropiárselos a lo largo del proceso de formación a través de la conversación. De ahí, que la didáctica universitaria se configura como traducción. Veamos:



6.3.3 El contenido como mediación o entre la traducción y la pregunta.

El contenido dentro del proceso docente-educativo se definen como “[...] aquellos aspectos necesarios e imprescindibles para cumplimentar el objetivo [de formación] y que se manifiesta en la selección de los elementos de la cultura de los que debe apropiarse el estudiante para alcanzar [dicho] objetivo” (Álvarez, 1999:64). Estos elementos de la cultura son el sistema de conocimientos, las competencias y los valores de las comunidades científicas o artísticas en las que debe insertarse el estudiante como futuro profesional y/o investigador. A decir de Álvarez “[...] en el contenido se revelan *tres dimensiones*: *conocimientos* que reflejan el objeto de estudio; *habilidades*, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto; y *valores*, que expresan la significación que el hombre le asigna a dichos objetos” (Álvarez, 1999:65). De modo, que los contenidos de enseñanza se seleccionan del saber que ha sido construido por las comunidades “epistemológicas”²² las cuales poseen su propia cultura. Son estas comunidades las que llegan a acuerdos sobre los objetos que estudian, estableciendo valores, métodos, procedimientos, lenguajes, etc., en fin, originando textos que portan sentidos para ellas y otorgando una cierta identidad cultural. Y es de esta cultura de la que se deben apropiar los estudiantes en

²² De acuerdo con Alcaraz, “la sociedad del conocimiento ha creado las ‘comunidades epistemológicas’, *knowledge communities*, que con su historia, sus congresos y sus publicaciones, son las depositarias de los saberes de una especialidad en un determinado momento y, a la vez, responsables de una peculiar manera de expresarse y de crear nuevos términos. [...]” (Alcaraz, 2005:5)

formación. Al respecto afirma Camilloni: “las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios son culturas. Los estudiantes no pueden aprender los conceptos sin aprender las culturas” (Camilloni, 2008a:29). Entonces, al enseñar el contenido lo que realmente se está enseñando es una cultura, es decir, un modo de saber, de estar, de hacer, de pensar, de hablar, de ser de una comunidad determinada.

Pero ciertamente el contenido de enseñanza no trata de todo el acervo cultural de estas comunidades, sino de ciertos elementos que le posibilitan al estudiante apropiarse de esa cultura. Es lo que Willmann denomina contenido formativo: “[...] las partes y factores del contenido de las que depende el arraigo e interiorización del total y de cuya asimilación o no asimilación resulta esencialmente el valor del aprendizaje y del ejercicio [...]” (Willman, 1947:54-55). Cabe entonces preguntarse ¿de qué depende el arraigo e interiorización del contenido? Se piensa que en el sentido del contenido se plantea una posibilidad. Así las cosas, el contenido – como un texto- porta el sentido con que las comunidades epistemológicas construyeron el saber y es la apropiación de este sentido, lo que posibilita que el estudiante se inserte en las culturas científicas y artísticas en las que se está formando como investigador y/o profesional. Si bien el contenido porta sentidos y significados, “el sentido tiene que ver sobre todo con la pragmática y descubre la intención del hablante, mientras que el significado tiene que ver con la semántica” (Calvo, 2005:217) y se centra ante todo en las definiciones.

De este modo, el contenido de enseñanza resulta de la reflexión didáctica que realiza el docente universitario en torno al sentido de los saberes sabios²³ establecidos por dichas comunidades, de ahí que el contenido se considere una mediación entre las comunidades epistemológicas que construyen los saberes y la comunidad de estudiantes universitarios que deben apropiarse de ellos. Como se

²³ “La expresión *saberes sabios* hace referencia a los procesos metódicos de producción de conocimientos nuevos, tradicionalmente conocidos con el nombre de investigaciones científicas; pero existe también otro conocimiento donde lo metódico se denomina estilo, y también genera conocimientos nuevos; es el caso del arte, otro tipo de saber [...]” (González & Díaz, 2008:84).

anotaba en la aproximación histórica del concepto mediación, la mediación es un proceso en el cual se articulan partes contrarias (las comunidades epistemológicas y la comunidad de estudiantes) para establecer un acuerdo, en este caso, para acordar lo que debe ser aprendido en el marco de la cultura científica o artística.

Pero este acuerdo se alcanza en tanto el docente reflexiona desde el horizonte de la enseñanza universitaria, es decir, a partir del problema²⁴ y de los objetivos²⁵ de formación se pregunta sobre el contenido formativo que le posibilita al estudiante insertarse en la cultura. Así lo manifestaba un profesor en la conversación: “¿Cuáles son los objetivos que persigo? ¿qué pretendo que aprenda el estudiante de pregrado o de posgrado?... Eso me debe dar unos contenidos.” De ahí, la importancia de la capacidad del docente de preguntar y preguntarse a sí mismo – desde la didáctica universitaria- respecto a los saberes que enseña, para definir el contenido de enseñanza, el cual media entre el problema y los objetivos de formación. En otras palabras, el contenido se constituye en una traducción del problema y de los objetivos de formación, traducción que es mediada por la pregunta del docente. Pero además, en tanto el contenido porta los sentidos de los saberes sabios contruidos por las comunidades epistemológicas, el contenido se afianza aún más en ser una traducción que realiza el docente universitario, al develar los sentidos de los saberes y trasladarlos al contexto de la enseñanza universitaria.

De modo que el contenido es mediación, en tanto, articula dos lógicas distintas (el problema y los objetivos; los sabios y los estudiantes), es mediato, en tanto ha sido reflexionado (preguntado) desde lo didáctico y lo disciplinar por el docente

²⁴ De acuerdo con Álvarez “el *problema* es la situación que presenta un objeto y que genera en alguien una necesidad. Así pues, el encargo social es un problema, porque en este se concreta la necesidad que tiene la sociedad de preparar a sus ciudadanos con determinada formación, con determinados conocimientos, habilidades y valores para actuar en un contexto social en una época dada” (Álvarez, 1999:17).

²⁵ De acuerdo con Álvarez “El objetivo del proceso docente es la aspiración que se pretende lograr en la formación de los ciudadanos del país y en particular de las nuevas generaciones, para resolver el problema. El objetivo es la aspiración, el propósito, que se quiere formar en los estudiantes.” (Álvarez, 1999:17).

universitario y es traducción, en tanto el contenido porta el sentido de los saberes sabios, del problema y de los objetivos de formación.

Ahora, en tanto el contenido se constituye a partir de los saberes que están dados por las comunidades científicas y artísticas, es decir, a partir de los saberes que han sido contruidos metódicamente por dichas comunidades, el contenido también es inmediato. A esto se refería una profesora cuando expresaba en las conversaciones, que se enseña “lo establecido” en la ciencia, lo que está dado. Como inmediatez, el contenido se crea entonces de la mediación que realizan las comunidades epistemológicas (por medio de sus preguntas de investigación) para comprender e interpretar las cosas, proceso en el cual se construyen textos y crean lenguajes propios para expresar el pensamiento propio de estas comunidades.

De acuerdo con Foucault (2007) las cosas se conocen por medio del lenguaje, pero a la vez, este proceso de conocer conduce a la construcción de un lenguaje, en tanto se crean conceptos con significados y sentidos definidos por quienes conocen para comunicar el sentido de las cosas. De tal modo, que el lenguaje y los textos²⁶ con que se expresan los saberes de las comunidades epistemológicas, no solo reflejan la manera de hablar, sino que reflejan además, la lógica de pensamiento con que los científicos y artistas se acercan a las cosas y el sentido que ellas poseen. Por esto, el contenido, en tanto textos y lenguajes dados, manifiesta la forma de hablar y de pensar de la cultura científica y artística en la que se está formando el estudiante como investigador y/o profesional. En este punto, cabe señalar que aunque el contenido resulta de la reflexión didáctica realizada por el docente universitario (en donde se traduce el problema y los objetivos de formación), el contenido se expresa en los términos que lo hacen las comunidades epistemológicas. Asegura Gadamer: “[...] Frente a todo texto nuestra tarea es no introducir directa y acríticamente nuestros propios hábitos

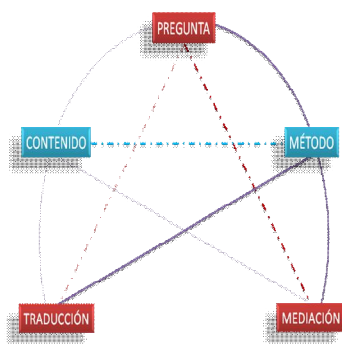
²⁶ “El texto (1) se ve como algo hecho, establecido, terminado; (2) es producto de la acción consciente de un autor; (3) el lector debe acceder al significado y sentido [del mismo]” (Bernárdez, 2008:127).

lingüísticos [...]. Por el contrario, reconocemos como tarea nuestra el ganar la comprensión del texto sólo desde el hábito lingüístico de su tiempo y de su autor” (Gadamer, 2005:334).

Si bien, estos textos y lenguajes propios de las comunidades epistemológicas fundan sus raíces en el lenguaje ordinario, la forma de conocer y de pensar de estas comunidades crea un lenguaje más exacto y universal: el lenguaje especializado, sea científico o artístico. Al respecto Rojas señala lo siguiente: “[...] se construyen nuevas nomenclaturas en forma más sistemática y basada sobre nueva información, de tal modo que puede llegar a corregir las denominaciones dadas en el lenguaje ordinario. [...] La ciencia y el arte opera nuevas clasificaciones tomando como punto de partida el lenguaje corriente, pero construyendo un lenguaje a la vez más especializado y universal” (Rojas, 2006:225). Por esto, a decir de Foucault, el lenguaje especializado es un lenguaje “bien hecho”, porque “la exactitud descriptiva hace de cada proposición un recorte constante de lo real (siempre es posible *atribuir* a la representación lo que se *articula*) y la *designación* de cada ser indica con todo derecho el lugar que ocupa en la *disposición* general del conjunto [...]” (Foucault, 2007:159). Igualmente, estas comunidades epistemológicas construyen sus propios textos especializados a partir de las temáticas que tratan, los cuales también se alejan del discurso ordinario (Cabré & Gómez, 2006:26).

Pero como el contenido trata con textos y lenguas especializadas, ese contenido solo es comprensible en el contexto de la comunidad científica o artística que le dio origen, es decir, los textos y el lenguaje especializado lo comprenden quienes poseen la misma lógica de pensamiento, quienes comparten el sentido del sistema de signos que conforman dichas comunidades. Por esto, los contenidos son comprendidos por los profesores y no por los estudiantes en formación, porque son ellos –los docentes universitarios- los que tienen la lógica del saber que enseñan. De ahí, la importancia que el docente universitario participe en estas comunidades especializadas para que comprenda esos lenguajes y pueda identificar lo formativo de los saberes.

Así las cosas, el contenido dentro del proceso docente-educativo, responde a una mediación entre el problema y los objetivos de formación que se refleja en los textos especializados seleccionados de las comunidades epistemológicas para posibilitarle al estudiante apropiarse de una cultura, textos que se expresan por medio del lenguaje científico o artístico y que además, portan los sentidos propios de las comunidades que los originaron. Como textos portadores de sentido, el contenido es susceptible de ser traducido para comunicarlo a otras comunidades que no son especializadas, con el fin de alcanzar su entendimiento y apropiación. Porque la forma de hablar y de pensar de los sabios es diferente a la forma de hablar y de pensar de los estudiantes. Así, pues, el contenido es potencialmente traducible a través del método de enseñanza. Al respecto dice Gadamer: “[...] El lenguaje nuevo dificulta el entendimiento, pero en el proceso comunicativo produce también una superación del obstáculo. Este es, al menos, el objetivo ideal de toda comunicación. [...]” (Gadamer, 2001:104)



6.3.4 El método como traducción o entre la pregunta y la mediación. Mientras que el contenido corresponde a la selección de textos especializados de la cultura científica o artística, el método es el camino construido en clase²⁷ para ayudarle al estudiante a entender y comprender dicha cultura con el fin de insertarse en ella. De acuerdo con Álvarez, el método

dentro del proceso docente-educativo es “la organización de los procesos de la actividad y la comunicación que se desarrolla en el proceso docente para lograr el objetivo” (Álvarez, 1999:38). Es en el método en donde el estudiante entra en contacto con el contenido (con el objeto de estudio), en tanto textos y lenguajes

²⁷ Se entiende la clase como “un proceso de actividad *conjunta* del maestro y el alumno, que ha sido organizada con vistas a ligar al escolar activamente con el contenido de la lección. La enseñanza y el aprendizaje no tienen lugar independiente y separadamente una del otro, sino que la enseñanza del maestro y el aprendizaje del discípulo se influyen y estimulan recíprocamente” (Tomaschewsky, 1966:21).

especializados y en donde se generan los espacios para la comunicación entre profesor y estudiante, entre los estudiantes mismos y entre el contenido y el estudiante, con el fin de posibilitar el entendimiento de esos textos y lenguajes especializados, es decir, para posibilitar la apropiación del sistema de conocimientos, las competencias y los valores del campo del saber en que se está formando. De acuerdo con Willmann (1947), es en el método -por medio de las actividades y la comunicación- en donde se le da “forma didáctica” al contenido para facilitar la asimilación del mismo por parte de estudiante.

En tanto el método se constituye en el camino para acercar el estudiante al contenido -el cual se expresa en un lenguaje especializado que el estudiante no entiende ni comprende-, el método se define como traducción. Como se veía en la aproximación histórica al concepto traducción, la traducción es un camino artificioso que crea puentes o vínculos entre el autor y el lector, para proyectar sentidos. Así, el método de enseñanza visto como un camino, establece un vínculo entre el estudiante (como si fuese el lector) y el contenido (como si fuese el autor) por medio de las actividades que se realizan en la clase, las cuales hacen posible la comunicación de sentidos. Actividades como el estudio de casos, la solución de problemas, la realización de ejercicios, el diseño y ejecución de experimentos. En fin, toda la gama de mediaciones didácticas que los profesores mencionaron en el trabajo de campo y que utilizan en clase, en las cuales subyace la secuencia de preguntas. Estas actividades, en tanto comunicación de sentidos, posibilitan la inserción del estudiante en las comunidades epistemológicas.

Pero cabe preguntarse ¿cómo es posible que la secuencia de actividades posibilite la transmisión de sentidos del contenido de enseñanza? Dicen Paulsen (1906), Willmann (1947), Dewey (1951), Klafki (1991) y Álvarez (1999) que el método de enseñanza es el método con que se descubre y se comunica el sentido de las cosas. Además, afirma Gadamer “el verdadero método sería el hacer de la cosa misma” (Gadamer, 2005:555). De tal modo, que si la secuencia de actividades que crea el docente universitario para que el estudiante entre en contacto con el contenido, sigue la lógica del saber que está enseñando, en esa

medida, el estudiante va transitando el camino recorrido por el saber y va adquiriendo su sentido: su forma de pensar y de expresarse. De manera complementaria, Charlot afirma que “[...] la lógica de la enseñanza es la de los discursos constituidos en su coherencia interna [...]” (Charlot, 2008:92). De modo que, el método de enseñanza es una puesta en práctica de la comprensión que el docente universitario tiene del saber que enseña. Por eso, el método de enseñanza también es una interpretación. Y agrega posteriormente: “[...] cuando se “dicta un curso”, el educador practica el saber frente a los alumnos y supone que éstos siguiendo el paso a paso, aprenden a pensar” (Charlot, 2008:93). Por esto, el método de enseñanza es traducción, porque además de crear puentes para comunicar al estudiante con el contenido, sigue las huellas y la lógica del saber que se enseña, para trasladar el sentido de los saberes al contexto de los estudiantes, quienes se apropian de la lógica de pensamiento de las comunidades científicas o artísticas, en la medida en que desarrollan las actividades propuestas en las mediaciones didácticas.

Como se va notando entonces, estimar el método de enseñanza como traducción, es también considerar el docente universitario en relación con el saber: tanto el saber de las comunidades epistemológicas como el saber didáctico; porque para traducir se necesita conocer la cultura origen y la cultura meta, tanto en sus formas de hablar como de pensar, es decir, se deben conocer sus discursos. La cultura origen sería pues la forma de pensar y de hablar de las comunidades epistemológicas en la que el estudiante debe insertarse como investigador y/o profesional, y la cultura meta sería la forma de hablar y de pensar propia de la didáctica universitaria, con lo que se le facilita al estudiante entender y comprender dichas culturas. Así, lo expresaba una profesora en las conversaciones: “[...] para que teniendo el nivel de profesionales yo pueda llegar con “coquito”, un coquito que les permita ser profesionales. Ese es el reto.” Entonces, concebir el método de enseñanza como traducción, lleva a que el docente universitario convierte el lenguaje especializado del contenido en un lenguaje didáctico, que se manifiesta en la serie de actividades que diseña para que el estudiante entre en contacto con el objeto de estudio y se introduzca en ese lenguaje, es decir, en esa cultura

científica o artística. En este aspecto, se trae a colación la conceptualización que ofrece Shulman, respecto al conocimiento didáctico del contenido, el cual “[...] representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza” (Shulman, 2005:11). Podría decirse entonces, que el conocimiento didáctico del contenido está mediado por la traducción, en donde convergen el sentido del saber de las comunidades epistemológicas y el sentido del saber en didáctica, dos requisitos para la docencia universitaria reconocidos por los profesores que participaron en el trabajo de campo. De ahí, que el método se considere también de naturaleza mediata, en tanto, es reflexionado, es decir, preguntado desde el horizonte del saber disciplinar y desde el horizonte de la didáctica universitaria para construir un lenguaje didáctico comprensible por los estudiantes. De nuevo, surge la importancia de la capacidad del profesor de preguntar y preguntarse a sí mismo respecto a los saberes que se enseñan y a su forma de enseñarlos.

No obstante, podría pensarse que la cultura meta es la forma propia de hablar y de pensar de los estudiantes, quienes poseen un lenguaje ordinario o corriente que dista del lenguaje especializado de los saberes. De acuerdo con Rojas, “[...] el lenguaje corriente recrea el mundo de la cotidianidad. Es decir, el mundo tal como es experimentado en la praxis sociocultural de los seres humanos” (Rojas, 2006:19). Y como lenguaje de la cotidianidad, es un lenguaje inexacto, ambiguo que no representa la esencia de las cosas. Entonces, pensar que por medio del método de enseñanza se traduce el lenguaje especializado del contenido al lenguaje ordinario de los estudiantes, es pensar que el docente universitario emplea un lenguaje inexacto para referirse a los objetos de estudio, situación que no concuerda con la práctica. Porque en la clase, el docente universitario emplea el lenguaje científico o artístico según el campo del saber que enseña. Como se señalaba anteriormente, los textos se comprenden desde el hábito lingüístico del autor.

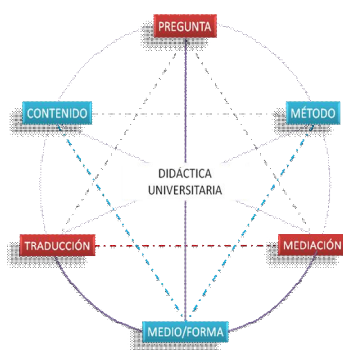
Lo que sí sucede en el método de enseñanza, es que convergen diferentes lenguajes: el lenguaje especializado de los saberes, el lenguaje didáctico del profesor y el lenguaje ordinario con que los estudiantes se acercan a los contenidos. Pero el lenguaje didáctico, en tanto es una traducción del lenguaje especializado, actúa como un mediador entre este lenguaje –el especializado- y el lenguaje ordinario. Dice Gadamer: “[...] La traducción es, por así decirlo, un puente entre dos lenguas como el que está tendido entre dos orillas [...]” (Gadamer, 1993:93). Algo similar manifestaban los profesores en las conversaciones: “en la enseñanza se establece un lenguaje compartido”. Así, que el método de enseñanza considerado como traducción se convierte en el puente que vincula el lenguaje especializado del saber y el lenguaje ordinario del estudiante. Pero no debe olvidarse, de lo que se trata con el método de enseñanza es acercar el estudiante al contenido, por lo que el estudiante por medio de las actividades (como puentes que vinculan lector-autor y proyectan sentidos) va introduciéndose en la forma de hablar y de pensar de esas comunidades científicas y artísticas en las que se está formando como investigador y/o profesional. De modo que poco a poco va cambiando su lenguaje ordinario inexacto, por otro más preciso y universal: el lenguaje especializado propio del campo del saber. A decir de Gutiérrez, “la posibilidad de pasar de un registro neutro [ordinario o corriente] a otros aptos para situaciones comunicativas especializadas, se ha explicado por una mayor o menor intervención de la conciencia lingüística en el momento de hablar: en el estilo más descuidado esta conciencia apenas estaría presente y, a medida que esa presencia aumentase, irían apareciendo los registros más formales caracterizados por el vocabulario utilizado, por la complejidad de las estructuras oracionales e, incluso, por cambios en la pronunciación, en los esquemas entonativos y en la organización del discurso [...]” (Gutiérrez, 1998:16). De ahí, que las actividades que se proponen en el método de enseñanza deben ser desarrolladas de manera consciente por parte de los estudiantes. Y junto con la adquisición del lenguaje especializado, el estudiante se va apropiando de la lógica de pensamiento de esas comunidades epistemológicas. Al respecto señala Dewey: “[...] es indispensable para cualquier desarrollo del pensamiento la

existencia de signos intencionales. El lenguaje cumple ese requisito. [...]” (Dewey, 1993:196). Así, que la adquisición del lenguaje especializado conduce a la adquisición de una forma de pensar que corresponde a la forma de pensar y de hablar de las comunidades científicas y artísticas que le dio origen a dicho lenguaje. Con lo que se podría decir además, que el método de enseñanza en tanto traducción enseña a hablar bien: “[...] Saber es hablar como se debe y como lo prescribe la marcha cierta del espíritu; hablar es saber como se puede y según el modelo que imponen quienes comparten el nacimiento. Las ciencias son idiomas bien hechos [...]” (Foucault, 2007:92). En este mismo sentido afirma Gadamer: “El saber real, además de todo lo que es saber y de todo lo cognoscible, que abarca la “naturaleza de la totalidad”, debe conocer el *kairos*, esto es, debe saber cuándo y cómo es preciso hablar [...]” (Gadamer, 2006:298).

Ahora, en tanto el método de enseñanza comunica dos culturas distintas (el contenido y el estudiante), en el método también habita la mediación, al establecerse una lógica común o un acuerdo entre dichas culturas, lógica que se instaura por medio de los puentes que como proyecciones de sentido llevan a entender lo que debe ser entendido. Por esto, el método toma la forma de la conversación, porque sólo en ella se puede alcanzar un entendimiento común; la sola definición de actividades para acercar el estudiante al contenido o la sola traducción del lenguaje especializado al lenguaje didáctico, no basta para establecer la lógica común que se pretende establecer con el método de enseñanza comprendido como traducción. Se necesita además de la conversación, que por medio de preguntas y respuestas del profesor y del estudiante se va llegando al acuerdo en los contenidos, es decir, a la comprensión y apropiación de ellos. Es esta la relación, pregunta-medio/forma, la que se explicará a continuación, no sin antes aventurar una síntesis respecto al método de enseñanza.

Así las cosas, el método dentro del proceso docente-educativo expresa una propiedad sintetizadora, en tanto responde a una traducción que realiza el docente universitario del lenguaje especializado con que se comunica el contenido de

enseñanza para construir un lenguaje didáctico comprensible por los estudiantes. Este lenguaje didáctico corresponde a las diferentes actividades que se llevan a cabo en la clase, las cuales siguen “el modo de hacer” del contenido mismo, que como proyecciones de sentido comunica el sentido del contenido de enseñanza. En tanto este lenguaje didáctico comunica un sentido y el estudiante desarrolla conscientemente estas actividades, se posibilita la conversación entre el estudiante y el contenido, entre el profesor y el estudiante y entre los mismos estudiantes, con lo cual se va estableciendo un acuerdo en el sentido, una lógica común que conduce a la comprensión del contenido de enseñanza. El método, en tanto es traducción y toma la forma de la conversación, se presenta para el docente universitario y para el estudiante, como una oportunidad para pensar, interrogar-se y comunicar-se el sentido del contenido.



6.3.5 La pregunta como medio/forma o entre la traducción y la mediación. Mientras el método de enseñanza es la vía para acercar el estudiante al contenido, la pregunta es un medio y una forma a través de la cual, primero, se orienta el método y segundo, se transita por él. Como medio, la pregunta se ubica entre el contenido y el método, pero también se ubica entre el

contenido con su lenguaje especializado y el estudiante con su lenguaje ordinario; y como medio, la función que cumple fundamentalmente es la mediación entre estos extremos, es decir, posibilita crear un acuerdo entre ellos, posibilita establecer una lógica común. Ahora, la pregunta como forma se funde en la conversación la cual es la manera que se tiene para orientar el método y para transitar por él, con el fin de lograr el entendimiento y la comprensión del contenido. Esto ya se veía en la aproximación histórica al concepto didáctica universitaria, en donde el diálogo es la forma tradicional para enseñar lo superior.

Dentro del proceso docente-educativo, el medio es “[...] el vehículo mediante el cual se manifiesta el método [...]” (Álvarez, 1999:61) con lo que la pregunta como

medio, porta el sentido del método, pero también “[...] los medios son [...] portadores de contenidos” (Klafki, 1991:87). De modo que en la pregunta se sintetizan el sentido del contenido y del método, es decir, la pregunta porta un sentido didáctico. Se anotaba en la aproximación histórica al concepto pregunta, que toda pregunta tiene un sentido, tiene una intención que es dada por quien pregunta; así que la pregunta que formula el docente universitario y que es dirigida al estudiante tiene una intención didáctica que reúne el sentido del contenido y del método. En tanto la pregunta del profesor porta el sentido del método de enseñanza, porta a la vez el sentido del método del saber que se enseña, porque como se dijo anteriormente, el método de enseñanza es el método con que las comunidades epistemológicas contruyeron el saber, de ahí que la pregunta porta también el sentido del contenido. Y en tanto la pregunta porta sentidos, posibilita la traducción, es decir, posibilita la comunicación.

Pero además, si el método de enseñanza se corresponde con el método con que las comunidades epistemológicas contruyeron los saberes que se enseñan y este método se basa en la pregunta (porque el conocimiento surge de una pregunta), entonces se infiere que el método de enseñanza en la universidad se basa también en la pregunta. Ya lo señalaban los profesores en las conversaciones: “la pregunta fundamenta la enseñanza”. Pero cuando se habla de la pregunta como un medio dentro del proceso docente-educativo, realmente se hace referencia a una secuencia de preguntas que en su totalidad revelan el método con que las comunidades científicas y artísticas construyeron el saber que enseña el docente universitario: preguntas de análisis, de comprensión, de interpretación, de evaluación, de síntesis. En fin, los tipos de preguntas que los profesores mencionaron en las conversaciones y que se asocian a las mediaciones didácticas empleadas por ellos. De modo que el lenguaje didáctico o las actividades que diseña el docente universitario, como proyecciones de sentido del contenido se basan en la pregunta o mejor dicho, en la secuencia de preguntas. Son las preguntas del profesor y del estudiante las que posibilitan captar un rasgo del objeto de estudio expresado en el contenido. Y esta secuencia de preguntas que acercan al estudiante al contenido, toma la forma de la conversación porque es

común a la conversación la dialéctica de la pregunta y la respuesta. Con lo que se podría decir que la forma en que las comunidades epistemológicas conocen, la forma en que los docentes universitarios enseñan y la forma en que los estudiantes aprenden es la conversación²⁸, en donde habita la pregunta y la respuesta de unos y de otros. De acuerdo con Álvarez, la forma dentro del proceso docente-educativo “[...] expresa la configuración externa del proceso [...] como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio-temporal durante su ejecución, a partir de los recursos humanos y materiales que posea [...]” (Álvarez, 1999:30). Así, que la conversación en tanto es la forma que adopta la secuencia de preguntas, es la configuración del proceso docente-educativo, es la manera de enseñar en la universidad.

Es con la conversación que se va orientando el método y se va transitando por él. Al respecto un profesor señalaba: “[...] a mi quizás, la formación y los años me permite tener una especie de telón de fondo donde podés ir amarrando preguntas y respuestas, preguntas que vienen de otros, preguntas que salen de ti y las respuestas que se van dando y que sirve como un tapete de preguntas y de respuestas.” De modo que el método de enseñanza orientado y transitado por medio de la conversación, lleva a la construcción de un “tapete de preguntas y respuestas”, que en tanto un acuerdo, se dispone según la lógica del saber que se enseña. Este “tapete”, como una traducción, se construye con las preguntas del profesor (las cuales son de diversos tipos) que como “hilvanes o puntadas” van orientando y comunicando la lógica del saber. Son los puentes o proyecciones de sentido de los que se hablaba en el método, los “hilvanes o puntadas” que comunican el estudiante con el contenido, pero siguiendo la lógica del saber que se enseña. Porque no se trata de formular preguntas sin un sentido. Se trata más bien de construir con el estudiante –en el marco de la conversación- ese “tapete

²⁸ De acuerdo con Gadamer “¿Qué es una conversación? Todos pensamos sin duda en un proceso que se da entre dos personas y que, pese a su amplitud y su posible inconclusión, posee no obstante su propia unidad y armonía. La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. [...]” (Gadamer, 2006:206).

de preguntas y respuestas”. Y dado que el profesor universitario posee el saber que enseña (lo comprende), le resulta más fácil saber y mostrar dónde colocar cada puntada para darle la forma al tapete según la lógica del área disciplinar a la que pertenece y en la que se está formando el estudiante.

Entender la didáctica universitaria como traducción de saberes que toma la forma de la conversación, supone entonces del profesor y del estudiante una cierta capacidad para preguntar y para preguntarse a sí mismo frente a las cosas. Se necesita de una actitud reflexiva y crítica que permita develar o descubrir el sentido del saber que se enseña y se aprende para poder traducir (de ahí que la pregunta se ubica entre la mediación y la traducción). En el docente universitario, esta capacidad se dirige a preguntar y a preguntarse a sí mismo respecto al saber disciplinar y respecto a su didáctica, con lo que se manifiesta el dominio que posee de estas dos áreas, porque para preguntar hay que saber, es decir, en tanto el profesor pregunta y se pregunta a sí mismo sobre el saber, accede a su sentido, lo comprende y puede expresarlo, sea a la misma comunidad de especialistas (como un especialista más) o a los estudiantes (como un docente universitario). Cuando la comprensión del sentido la comunica a los estudiantes, el docente universitario necesita además, preguntar y preguntarse sobre cómo enseñar o mostrar ese sentido, de lo cual surge el lenguaje didáctico del que se hablaba previamente, manifiesto en las actividades que emprende para acercar el estudiante al contenido. Se podría afirmar que la enseñanza universitaria debe mostrar didácticamente la forma de preguntar de las comunidades científicas o artísticas. Por esto, resulta importante que el docente universitario “viva” el saber, se pregunte respecto al saber, para que pueda comunicar a los estudiantes el sentido y el propio proceso de preguntar (es decir, su propio proceso de traducción) y como él hace parte de esa cultura científica o artística que enseña, pues entonces, su manera de preguntar estará asociada al modo de preguntar de dicha comunidad. Y así, su método de enseñanza se corresponde con el método de conocer propio de las comunidades epistemológicas. De ahí que la capacidad del profesor de preguntar y preguntarse a sí mismo se constituya en una mediación para la traducción de los saberes.

Pero igualmente, en la traducción y en la conversación se demanda del estudiante una capacidad para preguntar y preguntarse a sí mismo frente al saber que está aprendiendo, porque para saber hay que preguntar. En la medida en que el docente pregunta, en esa medida el estudiante se va aproximando al contenido y a la vez, va aprendiendo a preguntar de acuerdo con la lógica del saber, con lo cual gana independencia para indagar, para conocer otros lugares. Porque la comprensión del saber no se alcanza exclusivamente por la traducción que realiza el docente universitario (es decir, por medio de las preguntas que funcionan como proyecciones de sentido del contenido), sino que también se logra por medio de los cuestionamientos propios del estudiante respecto al saber, lo que conduce al establecimiento de la lógica común, del lenguaje compartido. Si bien, el docente universitario inicialmente realiza una traducción al establecer el lenguaje didáctico, que como un camino orienta al estudiante hacia el contenido, es el estudiante al recorrer este camino quien realiza una retraducción –así como lo menciona Ricoeur (2005)-, al develar los sentidos del contenido para comprenderlo; porque saber es traducir. De ahí, la importancia de que el estudiante pregunte y se pregunte a sí mismo.

Así, el encargo de la enseñanza universitaria concebida como traducción no es sólo acercar el estudiante al contenido, también es desarrollar en el estudiante la capacidad de preguntar y preguntarse a sí mismo para facilitarle la comprensión del saber. Al respecto afirma Freire: “Para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas. Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, cómo preguntar mejor” (Freire, 1986:56).

Pero resulta importante resaltar que la secuencia de preguntas del profesor y del estudiante que suceden en la conversación, son preguntas del alto nivel cognitivo -

que “ponen a pensar”-, son preguntas que estimulan el pensamiento, es decir son preguntas que dejan abiertas las posibilidades de respuesta, ya que la apertura de la pregunta, es la que posibilita el establecimiento del acuerdo, de la lógica común. A decir de los profesores que participaron en el trabajo de campo, son preguntas que posibilitan expresar el propio pensar, que posibilitan el pensar epistémico, es decir, que permiten la creación de algo, la recreación, el cuestionamiento y la contextualización del contenido. Al respecto señala Gadamer sobre la pregunta pedagógica:

“Toda pregunta formulada tiene su motivación. Uno sabe por qué pregunta algo, y uno debe saber por qué le preguntan algo para poder entender –y en su caso responder- realmente la pregunta. [...] Cada pregunta tiene su motivación. Toda pregunta adquiere sentido por la naturaleza de su motivación. Todos sabemos lo que significa, en la denominada pregunta pedagógica, una interrogación que no es impulsada por el deseo de saber. En tal caso es evidente que el interrogador sabe aquello que pregunta. ¿Qué clase de pregunta es ésta, si ya sé la respuesta? La pregunta pedagógica así formulada debe calificarse de a-pedagógica por razones hermenéuticas. Sólo se puede justificar diciendo que el curso de la conversación supera lo absurdo de tales preguntas conduciendo finalmente a preguntas “abiertas”. Sólo en éstas se pone de manifiesto la capacidad de uno” (Gadamer, 2006:86).

De lo que se trata pues, es de posibilitar al estudiante múltiples respuestas a las preguntas, en donde de verdad se ponga de manifiesto la capacidad del estudiante para comprender, en donde puedan establecerse acuerdos para apropiarse del contenido que es ajeno, que en tanto el estudiante va traduciendo es decir, recorriendo el camino trazado por el profesor, el contenido va perdiendo el elementos de extrañeza y se va apropiando de él. No se trata pues, de respuestas verdaderas o falsas, se trata de respuestas que dan cuenta de la comprensión que tiene el estudiante del contenido. Asegura Gadamer:

“Abordamos el fenómeno interhumano de la pregunta en su plena concreción cuando dejamos de lado la relación teórica entre pregunta y respuesta que constituye la ciencia y reflexionamos sobre situaciones específicas en las que los seres humanos se sienten llamados e interrogados y se preguntan a sí mismos. Entonces se ve que la naturaleza del enunciado experimenta una ampliación. [...] Ambos [pregunta y respuesta] son interpelación. [...] sólo hay verdad en el enunciado en la medida que éste es interpelación. El horizonte situacional que constituye la verdad de un enunciado implica a la persona a la que se dice algo con el enunciado” (Gadamer, 2006:59).

Por esto, la pregunta (o la secuencia de preguntas) se considera una mediación que posibilita la traducción, porque el sentido inmediato que debe comprenderse del contenido se refleja en una construcción nueva, la cual se comprende en un contexto diferente al que le dio origen: se comprende en el contexto del estudiante, pero teniendo como marco la cultura científica o artística en la cual debe insertarse; porque como se señalaba en la aproximación histórica al concepto mediación, la mediación resuelve un conflicto cultural.

Así, la conversación como una estimulación recíproca de ideas, constituye la traducción misma, el camino que al recorrerse aproxima el estudiante al contenido y posibilita establecer un lenguaje común. En tanto se va conversando, se va traduciendo, se va conociendo, porque se van recorriendo conscientemente los puentes de sentido que diseñó el docente universitario a partir de sus preguntas – además, de las preguntas del estudiante-, para llegar a un acuerdo, a un entendimiento, al establecimiento de la lógica común. Por esto afirma Danilov: “[...] el signo más relevante de una lógica acertada en la explicación del nuevo material consiste en que cada nuevo concepto o ley se forma en la conciencia de los alumnos como respuesta a una pregunta surgida en ellos o planteada por el profesor y como una construcción lógica indispensable, dimanante del análisis del material presentado por el profesor” (Danilov, 1968:179).

Aproximarse al contenido quiere decir, entenderlo y comprenderlo. Entenderlo, en tanto se establece un lenguaje compartido, es decir, un lenguaje que tiene sentido para el estudiante, pero que en ningún caso es el lenguaje ordinario de él, sino el lenguaje especializado de las comunidades epistemológicas. Este lenguaje es compartido, en tanto el estudiante se va apropiando de él por medio de la conversación. Y comprenderlo, quiere decir, que el sentido que porta el lenguaje especializado hace parte de uno de forma inmediata, es apropiarse de algo que antes era extraño pero que por la mediación de la pregunta en la forma de la conversación, se hace propio, se hace mediato. Así, con la traducción como una aproximación al contenido por medio de la secuencia de preguntas, el estudiante incorpora una forma de hablar y de pensar acorde con el campo del saber en que se está formando. De ahí, que la pregunta en tanto mediación posibilita el entendimiento, la comprensión y la formación de los estudiantes. Entendida la formación como la apropiación de un sentido que es comunicado por medio de la secuencia de preguntas, la cual lleva a que se transformen situaciones y uno mismo, en tanto las partes comprendidas se incorporan -según el sentido comunicado-, en uno mismo como un todo. En la medida en que el estudiante va entendiendo, comprendiendo y se va formando en el lenguaje especializado, va siendo capaz cada vez de preguntar y preguntarse respecto al saber, de lo que resulta el aprendizaje. Porque para preguntar hay que saber. Dice Gadamer: “[...] la comprensión debe concebirse partiendo del saber. Es una capacidad de aprendizaje [...]” (Gadamer, 2006:299).

Podría decirse entonces que el aprendizaje del estudiante, en tanto es la comprensión que tiene del sentido del contenido, es a la vez, su propia traducción. El estudiante llega a esta síntesis, gracias a que el profesor le señala el método y el sentido de los contenidos científicos o artísticos, pero también es él –el estudiante-, a través de sus propias preguntas quien devela o descubre el sentido de los mismos. De este modo, el aprendizaje es un reflejo de la traducción que realiza el estudiante, en tanto el estudiante aprende y transita el método para realizar la traducción según se lo indica el profesor mediante la conversación, pero a la vez es él quien realiza sus propias interpretaciones, las cuales materializa en

los resultados²⁹ o productos del proceso docente-educativo, como evidencia de sus aprendizajes, los cuales son el insumo para realizar la evaluación formativa. De acuerdo con Álvarez y González “la evaluación formativa busca determinar el grado de adquisición de los conocimientos, habilidades y valores de los estudiantes para autogestionar su proceso de formación” (Álvarez & González, 2002:65).

En la medida en que el estudiante se ejercita en el método del saber y adquiere su lógica mediante la conversación en la clase, se va acercando cada vez más al saber, perdiendo utilidad las traducciones del profesor. Por el contrario, el estudiante va ganando la capacidad de realizar sus propias traducciones de los objetos de conocimiento porque ya comprende el método y la lógica de ellos. Es decir, es capaz de preguntar y preguntarse respecto al saber de manera independiente. Es cuando el estudiante ha aprendido y se ha insertado en las comunidades epistemológicas. Al respecto afirma Gadamer:

“Si el intérprete [el docente] supera el elemento extraño de un texto y ayuda así al lector [el estudiante] en la comprensión de éste, su retirada no significa desaparición en sentido negativo, sino su entrada en la comunicación, resolviendo así la tensión entre el horizonte del texto y el horizonte del lector: lo que he denominado *fusión* de horizontes. Los horizontes separados como puntos de vista diferentes se funden en uno. Por eso la comprensión de un texto tiende a integrar al lector en lo que dice el texto, que desaparece de ese modo” (Gadamer, 2005: 338).

En ese momento entonces, el estudiante entra en comunicación con la comunidad epistemológica en que se formó, sin mediar la traducción del profesor, porque él ya habla el mismo lenguaje especializado, ya que el horizonte del saber ha sido

²⁹ De acuerdo con Álvarez “el *resultado* es otro componente del proceso que nos da la medida de que lo aprendido por el estudiante se acerca al objetivo propuesto. [...] Mediante la constatación del resultado se puede [...] determinar el grado en que se aprendió, en que se cumplieron los objetivos” (Álvarez, 1999:89).

incorporado por el estudiante: el estudiante habla y piensa como hablan y piensan los integrantes de su comunidad epistemológica. “Allí donde hay acuerdo no se traduce sino que se habla [...]” (Gadamer, 2005:462).

Al decir de Gadamer, “entender una lengua extraña quiere decir justamente no tener que traducirla a la propia. Cuando alguien domina de verdad una lengua no sólo no necesita ya traducciones, sino que incluso cualquier traducción parece imposible” (Gadamer, 2005:462-463). Así pues, el estudiante transforma su lenguaje ordinario y habla como los especialistas del área, por lo tanto, no necesita de la traducción del profesor para entender y comprender el saber. El estudiante formado habla bien el saber en que se formó y es capaz de acercarse independiente al él. Cobra sentido pues, la evaluación de acreditación entendida como “aquella en la cual un estudiante necesita demostrar su formación integral para ser promovido de un nivel de educación a otro superior o para ser promovido al mundo del trabajo” (Álvarez & González, 2002:65). Si el estudiante habla bien el saber y lo comprende es promovido a un nivel superior hasta egresar de la universidad.

Así, la dificultad para entender el lenguaje especializado del saber -que era extraño al estudiante-, se supera por medio de la conversación, por medio del establecimiento en comunidad de un acuerdo o lógica común. De acuerdo con Gadamer, “[...] la comprensión desemboca siempre en el entendimiento restablecido [...]” (Gadamer, 2001:103). De modo que con la conversación, en tanto preguntas y respuestas del docente universitario y del estudiante, se alcanza el entendimiento, la comprensión y la apropiación de los contenidos. En la conversación, el estudiante hace propio lo ajeno, en tanto vive el método de la ciencia. Así, lo que antes era extraño para él, ahora le resulta comprensible, propio, gracias a la mediación de la pregunta y de la conversación en la traducción de los saberes. Es como señala Alcaraz: “el medio resuelve una asimetría cultural” (Alcaraz, 2007:8); en este caso, la pregunta que toma la forma de la conversación, resuelve la asimetría cultural entre los especialistas y los estudiantes.

Se comprende entonces, que la pregunta dentro del proceso docente-educativo se constituye en un medio para comunicar sentidos didácticos del contenido y del método de enseñanza, en tanto fundamenta la serie de actividades que emprende el docente universitario para comunicar dichos sentidos. La comunicación de estos sentidos se da en el marco de la conversación (la cual es posible por la didáctica de la pregunta y la respuesta), con miras a establecer un lenguaje común o un acuerdo que posibilite el entendimiento y la comprensión del sentido del saber que se enseña y se aprende. Lo cual supone una cierta capacidad de preguntar y preguntarse a sí mismo del docente universitario y del estudiante para develar en comunidad el sentido que porta el lenguaje especializado del contenido. De modo que tanto el docente universitario como el estudiante viven en la pregunta. Pero también, la pregunta como medio que toma la forma de la conversación, orienta el método de enseñanza y hace posible su tránsito para aproximar el estudiante al contenido, con el fin de aprender la forma de pensar y de hablar propia del área del saber en que se está formando.

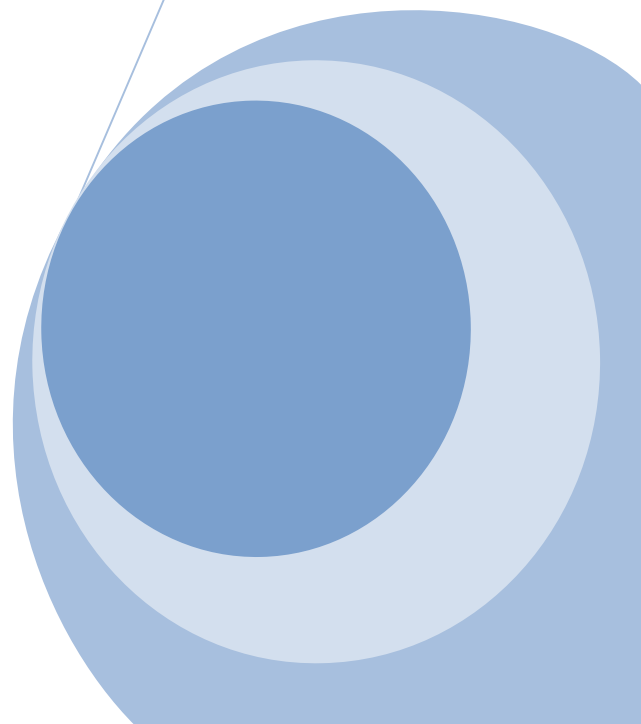
6.4 ACERCA DE UNA NUEVA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

En síntesis, la didáctica universitaria queda comprendida como un proceso de traducción, lo que significa que la práctica del docente universitario consiste en comunicar en clase, en una forma nueva y en el contexto de los estudiantes, el sentido que porta el lenguaje especializado del saber que enseña. Es decir, el profesor universitario por medio de una secuencia de preguntas de alto nivel cognitivo crea una serie de actividades que siguen la lógica del método con que las comunidades epistemológicas construyeron el saber que enseña, para hacerlo entendible y comprensible. Estas actividades o secuencia de preguntas, como proyecciones de sentido del contenido, constituyen el método de enseñanza que se expresa a través de un lenguaje didáctico, que como un sistema de signos, porta el sentido del contenido y del método de construcción del saber para comunicarlo a los estudiantes en el contexto de la conversación. En tanto, el

estudiante recorre este método se va aproximando al saber, a su forma de pensar y de expresarse y por medio de la conversación con el profesor, con sus compañeros y con el contenido, se establece un acuerdo en el sentido del mismo; se instaura entonces, una lógica común. De modo que la pregunta como medio, se constituye en una mediación para la traducción, en tanto, comunica sentidos y posibilita la conversación y el establecimiento de acuerdos.

Esta nueva conceptualización está pues ahí, para que otros en el futuro la amplíen en círculos hermenéuticos que lleven a otra comprensión de la didáctica universitaria.

CAPÍTULO SIETE
Acerca del aval de las
autoridades en
didáctica universitaria



7. CONVERSACIÓN CON LAS AUTORIDADES EN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

*“La verdadera esencia de la autoridad
reside en no poder ser irracional,
en ser un imperativo de la razón,
en presuponer en el otro un conocimiento superior
que rebasa el juicio propio”
Gadamer, 2006*

Basada en el estado en cuestión, en el acercamiento histórico a los conceptos y en el trabajo de campo realizado, se propuso, en forma de síntesis, la traducción como un principio didáctico y la pregunta como una mediación para posibilitarla. Esta construcción tuvo el aval de cuatro expertos internacionales considerados autoridades en didáctica, con quienes se conversó en busca de la unidad de sentido, durante las pasantías en la Universidad de Barcelona (España) y en la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Los aportes hechos por estas autoridades fueron un insumo para ajustar el principio didáctico de la traducción y la interpretación de la pregunta como una mediación didáctica para posibilitar dicha traducción.

Uno de los expertos internacionales fue el Doctor José Luis Medina Moya, profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (España), a quien se le presentó en octubre de 2008 los avances de la investigación, vislumbrándose al docente universitario como un traductor de saberes y a la pregunta como una mediación didáctica para posibilitarla. En esta ocasión, el Dr. Medina manifestó estar de acuerdo con esta tesis y consideró de importancia la relación que se establece con el conocimiento didáctico del contenido propuesto por Shulman, en donde se vincula el saber disciplinar y didáctico en la enseñanza de un contenido.

Posteriormente, en septiembre de 2009, en el marco del I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria llevado a cabo en Buenos Aires (Argentina), se conversó con las Doctoras Edith Litwin (†) y Alicia de Camilloni, profesoras de la Universidad de Buenos Aires y con el Dr. Ángel Díaz Barriga de la Universidad Nacional Autónoma de México a quienes se les compartió la tesis que se venía trabajando. Particularmente, a la Dra. Edith Litwin se le presentó sucintamente toda la investigación quien dio el aval metodológico para llegar a la construcción del principio didáctico de la traducción y a la interpretación de la pregunta como su mediación, síntesis con la cual también estuvo de acuerdo, pero enfatizó que la traducción resuelve principalmente un problema de lenguajes porque los saberes están expresados en un lenguaje especializado.

Por su parte, la Dra. Camilloni expresó también estar de acuerdo con el principio didáctico de la traducción de saberes y con la pregunta como su mediación, aclarando que “en realidad el trabajo del docente es enseñarle al otro para que aprenda la ciencia” lo cual lleva implícito la traducción, en tanto se trata de encontrar el modo de que el estudiante entienda. Así pues, se puede interpretar que la enseñanza trata de resolver un problema de entendimiento, cosa que también busca la traducción. Pero además, señaló de manera reiterada, que esta traducción no es posible por medio de una pregunta aislada, sino por una secuencia de preguntas y por diferentes tipos de preguntas, las cuales en su conjunto llevan a la comunicación del sentido y a la expresión del estudiante. De esta forma, se le posibilita al estudiante rehacer el camino hacia el saber. Agregó además, que no se trata solamente de la capacidad de preguntar del profesor lo que posibilita el entendimiento de los saberes, sino que también es fundamental, la capacidad del estudiante para formular preguntas.

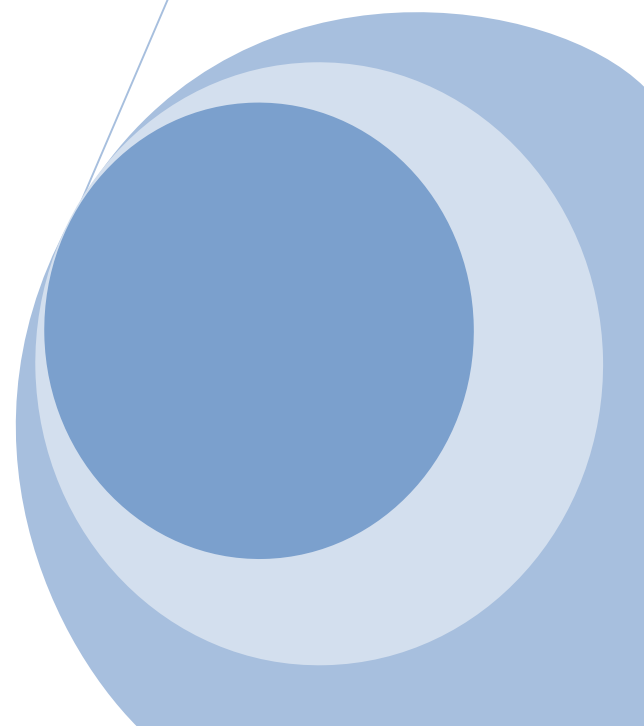
Finalmente, el Dr. Díaz Barriga expresó que considerar al profesor universitario como un traductor de saberes, lleva a pensarlo como un poseedor del saber para poder realizar la traducción, resaltándose de esta manera, la posición del saber dentro de la enseñanza. Aseguró también que “lo que trabaja el profesor con los estudiantes es una capacidad de síntesis”, es decir, “¿cuál es el plus que el

profesor le puede dar al estudiante?” De acuerdo con esta autoridad, el profesor le puede dar al estudiante una síntesis y una organización o una estructura del saber, que el estudiante no puede descubrir por sí solo. Por eso, la enseñanza se convierte en una creación del profesor dentro de la estructura del saber. Resaltó además el Dr. Díaz Barriga que, para construir esta síntesis, el profesor requiere no solo del saber científico sino de una preocupación por los asuntos didácticos, dada por la teoría en didáctica o por la experiencia. Al igual que la Dra. Camilloni, destacó la importancia del tipo de preguntas para realizar la traducción, incluso consideró diferentes grados de la traducción: en los semestres iniciales y en los semestres avanzados. Finalmente, planteó la posibilidad de considerar la traducción de saberes desde la programación misma que hace el profesor de la clase.

Así las cosas, el principio de la traducción de saberes y la interpretación de la pregunta como una mediación didáctica que la posibilita, es una tesis que responde favorablemente al conocimiento de las autoridades consultadas.

CAPÍTULO OCHO

Proposiciones finales



8. CONCLUSIONES

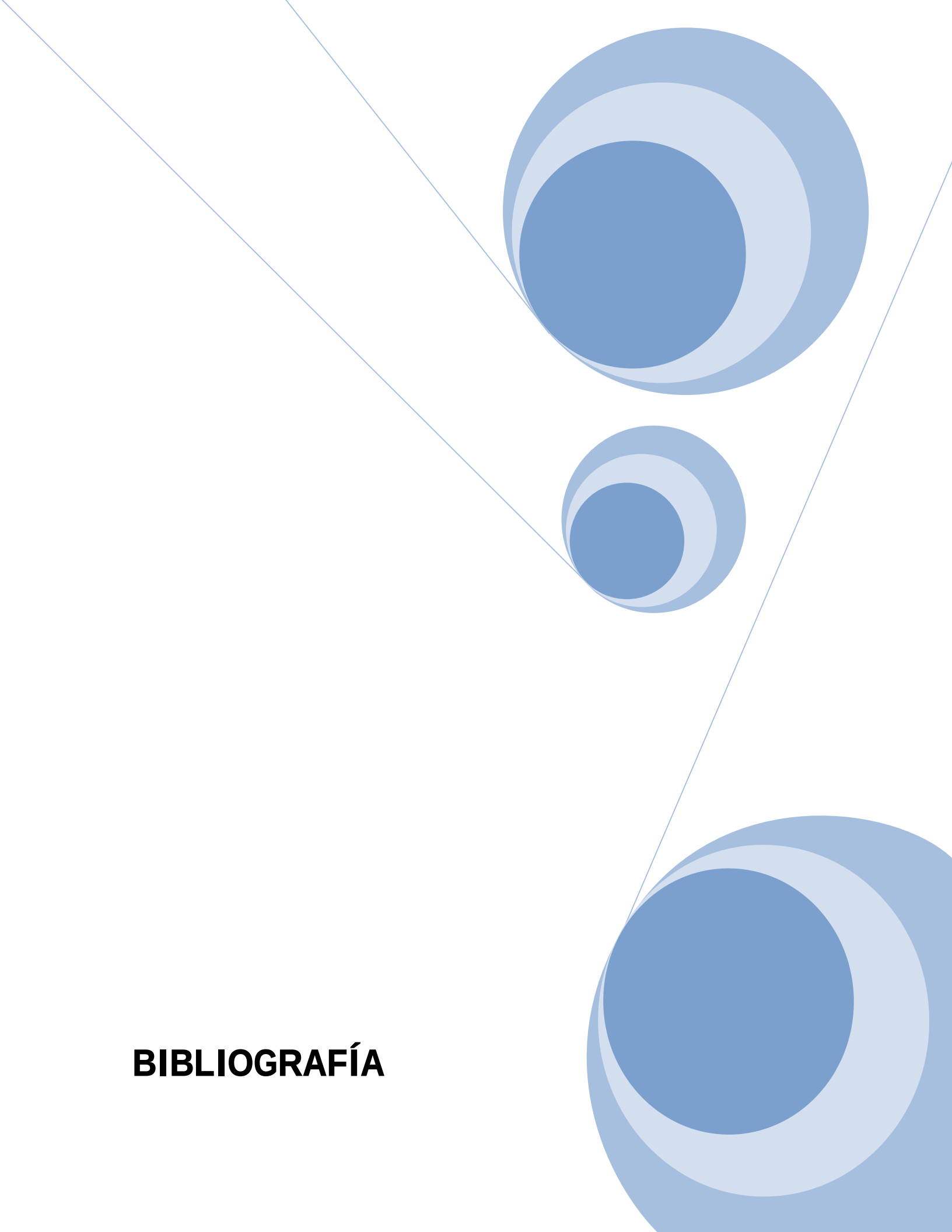
1. El principio didáctico de la traducción de saberes sostiene que la enseñanza superior no se limita exclusivamente a la comunicación del contenido ni exclusivamente a tener buenos métodos de enseñanza. Se trata más bien, de traducir el sentido del contenido y del método en la pregunta que como un medio de enseñanza toma la forma de la conversación.
2. La didáctica universitaria se configura como un proceso de traducción de un lenguaje especializado a un lenguaje didáctico para posibilitarle al estudiante el acercamiento al contenido, en tanto el método de enseñanza sigue la lógica de construcción del saber, traducida en una secuencia de preguntas de alto nivel de complejidad, que al ser recorrida por el estudiante de manera consciente, entiende, comprende y se apropia de la forma de hablar y de pensar de los especialista.
3. La traducción es una síntesis y un proceso que media el entendimiento y comprensión del sentido de los textos extraños. Como síntesis, la traducción es una creación para expresar y comunicar la comprensión del sentido que se tiene de un texto extraño, creación que se expresa en una forma y en un lenguaje nuevo con el fin de hacer más inteligible dicho texto. Como proceso, la traducción es un camino artificioso, que sigue las huellas y la lógica del texto original, para crear vínculos o puentes, como proyecciones de sentido, que permiten comunicar el texto y el lector, para hacer posible la transmisión de sentidos que lleven al establecimiento de acuerdos entre el sentido del texto y el lector en el marco de la conversación; acuerdos que se dirigen hacia el establecimiento de un lenguaje común, en tanto se comparte un horizonte que hace posible el entendimiento y la comprensión del texto.
4. La mediación como un proceso dialéctico busca instaurar, con la ayuda de un medio (un tercero) y en el marco de una cultura, una lógica común que posibilite la comunicación entre dos partes que tienen lógicas y formas

diferentes de comunicarse. Como proceso dialéctico, relaciona las partes –que están dadas de manera independiente- para establecer un acuerdo consensuado, a partir de la comunicación de sentidos, que como puentes vincula las partes y acorta la distancia que había entre ellas para comprenderse, transformarse y comunicarse conforme la cultura. La mediación instaaura la cultura y a su vez, la cultura instaaura la mediación.

5. En el ámbito de la enseñanza universitaria, la pregunta ha sido estudiada básicamente desde tres perspectivas: 1) tipos de preguntas y sus efectos en el aprendizaje; 2) estrategias didácticas basadas en la pregunta y 3) pensamiento crítico.
6. La pregunta dentro del proceso docente-educativo se constituye en un medio para comunicar sentidos didácticos del contenido y del método de enseñanza, en tanto fundamenta la serie de actividades que emprende el docente universitario para comunicar dichos sentidos. La comunicación de estos sentidos se da en el marco de la conversación, con miras a establecer un lenguaje común o un acuerdo que posibilite el entendimiento y comprensión del sentido del saber que se enseña y se aprende.
7. El contenido dentro del proceso docente-educativo, responde a una mediación entre el problema y los objetivos de formación que se refleja en los textos especializados seleccionados de las comunidades epistemológicas para posibilitarle al estudiante apropiarse de una cultura, textos que se expresan por medio del lenguaje científico o artístico y que además, portan los sentidos propios de las comunidades que los originaron. Como textos portadores de sentido, el contenido es susceptible de ser traducido para comunicarlo a otras comunidades que no son especializadas, con el fin de alcanzar su entendimiento y apropiación.
8. El método dentro del proceso docente-educativo expresa una propiedad sintetizadora, en tanto responde a una traducción que realiza el docente universitario del lenguaje especializado con que se comunica el contenido de

enseñanza para construir un lenguaje didáctico comprensible por los estudiantes. Este lenguaje didáctico corresponde a las diferentes actividades que se llevan a cabo en la clase, las cuales siguen “el modo de hacer” del contenido mismo, que como proyecciones de sentido comunica el sentido del contenido de enseñanza. El método, en tanto es traducción y toma la forma de la conversación, se presenta para el docente universitario y para el estudiante, como una oportunidad para pensar, interrogar-se y comunicar-se el sentido del contenido.

9. El lenguaje es una construcción social que dialécticamente relaciona el pensamiento y la cultura para llegar a acuerdos, con el fin de entenderse y comprenderse. En tanto es un sistema de signos, posee significados y sentidos que se entretajan socialmente, los cuales deben ser esclarecidos mediante el diálogo, esclarecimiento que a la vez, da cuenta del pensamiento y la lógica de las comunidades de habla.

The background of the page features an abstract graphic design. It consists of three concentric circles in shades of blue, located in the upper right and lower right areas. Two thin, light blue lines intersect diagonally, forming a large 'X' shape that spans the page. The word 'BIBLIOGRAFÍA' is positioned in the lower left quadrant, below the 'X' and to the left of the circles.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Abrandt, M., & Öberg, G. (2001) Questioning to learn and learning to question: Structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education. *Higher Education* 41 (3): 263-282. Academic OneFile. Gale. Universidad de Antioquia. Marzo 22 de 2008.

Acosta, C. (1998). La pregunta socrática como facilitadora del desarrollo del pensamiento. *Psicología desde el Caribe*, N°1:7-20.

Aguirre, A. (2005). *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo. Extraído el 5 de marzo, 2010 de <http://books.google.com.co/books?id=4jrAO55GhwQC&printsec=frontcover&dq=La+mediaci%C3%B3n+escolar:+una+estrategia+para+abordar+el+conflicto&cd=1#v=onepage&q=&f=false>

Alcaraz, E. (2007). La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas. En E. Alcaraz Varó, J. M. Martínez, & F. Yus Ramos, *Las lenguas profesionales y académicas* (págs. 3-12). Barcelona: Ariel.

Álvarez, C. M. & González, E. M. (2000). El modelo pedagógico de los procesos conscientes. *Revista Cintex* , 8, 18-24.

_____ (2002). *Lecciones de Didáctica General*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Álvarez, C. M. (1999). *La escuela en la vida: didáctica* (3° ed.). La Habana: Pueblo y Educación.

Arburn, T. M. & Bethel, L. M. (1999). Teaching Strategies Designed To Assist Community College Science Students' Critical Thinking. (ED443663). ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Aristóteles. (1975). *Órganon: escritos de lógica*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Barajas, D. S. (2006). *Las relaciones que establece el profesor universitario de biología con la disciplina que enseña. Una explicación epistemológica en dos estudios de caso en la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba"*. Trabajo de Investigación para optar al Título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura: una crítica del discurso sobre el lenguaje*. España: Alianza.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* , 9 (2), 1-39 [Versión electrónica] Extraído el 22 de septiembre, 2009, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>.

Bowen, J. (1979). *Historia de la educación occidental. Tomo II*. Barcelona: Editorial Herder.

Brugger, W. (1972). *Diccionario de filosofía*. (5ª ed.) España: Herder.

Bush, R. A. B. & Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación: cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Argentina: Granica.

Cabré, M. T., & Gómez, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global*. Madrid: Gredos.

Calderón, H., & González, E. M. (2006). Acerca de dónde enseñaron Sócrates, Platón y Arstóteles o sobre el silencio en los espacios dialogantes. *Uni-pluri/versidad* , 6 (1), 41-46.

Calvo, J. (2005). Los sentidos del lenguaje. En Á. López, & B. Gallardo, *Conocimiento y lenguaje* (págs. 217-258). Valencia: Universitat de València.

Camilloni, A. de (2008a). Didáctica general y didácticas específicas. En: De Camilloni, Alicia (Comp.) *El saber didáctico* (pp. 23-39). Buenos Aires: Paidós.

_____ (2008b). Los profesores y el saber didáctico. En: Camilloni, Alicia (Comp.) *El saber didáctico* (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.

Campos, M. A. & Cortés, L. (2002). Conversar, argumentar, explicar: una estrategia para construir conocimiento abstracto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(4):115-156.

Cardona, B. L. (2005). *El proyecto de aula como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias en la enseñanza de la ingeniería: propuesta y aplicación en la asignatura mecánica de fluidos en la Corporación Universitaria Lasallista*. Monografía para optar al Título de Especialista en Didáctica Universitaria, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Castilla, M. & López, C. (2007). Los roles del docente en la educación médica. [Versión electrónica]. *Educación y Educadores*, 01 (10): 105-113. Extraído el 10 de octubre, 2007, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83410110>

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización: cuestiones para la educación de hoy*. Uruguay: Trilce.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. [Abstract] *Journal of Research in Science Teaching*, 6 (44): 815-843. Web of Science. Universidad de Antioquia. Marzo 29 de 2008.

Civarolo, M. M. (2008). *La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones*. Bogotá: Magisterio.

Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna* (2° ed.). Madrid: Reus S.A.

Comenio, J. A. (1992). *Pampedia: Educación Universal*. Valladolid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

_____ (2007). *Didáctica Magna* (17 ed.). México: Porrúa.

Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. (3ª ed. rev. y mejorada). España: Gredos.

Corripio, F. (1973). *Diccionario etimológico general de la lengua castellana*. España: Bruguera.

Dámaris, H. (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 1-10 [Versión electrónica] Extraído el 18 de mayo, 2010, de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.

Danilov, M. A. (1968). *El proceso de enseñanza en la escuela*. México: Grijalbo.

Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.

Descartes, R. (1972). *Discurso del método*. Argentina: Aguilar.

Dewey, J. (1951). *La educación de hoy*. Buenos Aires: Losada.

_____ (1993). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz, Á. (1992). *Didáctica: aportes para una polémica* (2º ed.). Argentina: Rei Argentina S.A.

El-Koumy, A. S. A. (1997). Effects of Three Questioning Strategies on EFL Reading Comprehension. (ED411696). ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Fajardo, J. del R. (2005). *Un sueño educativo frustrado: los jesuitas en el coro colonial*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Fasce, E.; Calderón, M.; Braga, L. *et al.* (2001). Utilización del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de física en estudiantes de medicina. Comparación con enseñanza tradicional. [Versión electrónica]. *Revista Médica de Chile*, 9 (129): 1031-1037. SciELO. Universidad de Antioquia. Abril 13 de 2008.

Fasko, D. & Jr Skidmore, R. (1999). The effects of questions and anxiety on attention, question confidence and metacognition. (ED435756). ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Ferrater, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. (Ed.rev y aum.) España: Ariel

Foucault, M. (2007). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* (33° ed.). México: Siglo XXI editores.

_____ (2005). *La arqueología del saber* (22° ed.). México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores

_____ (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.

_____ (1987). Pedagogía de la pregunta. *Educación y cultura*, N°11:56-60

Gadamer, H. G. (1993). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.

_____ (2001). *Antología*. Salamanca: Sígueme.

_____ (2005). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

_____ (2006). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores EU.

García, C. P. (2004). *Más allá de la hermenéutica y la mayéutica: el pensamiento creativo*. Monografía para optar al Título de Especialista en Didáctica Universitaria, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Giner, F. (1910). *Pedagogía universitaria: problemas y noticias* (2º ed.). Barcelona: Manuales Soler.

Giordano, M. F. & Moyano, M. A. (2003). La enseñanza para la comprensión en la formación universitaria. Una experiencia de aula. *Alternativas: espacio pedagógico*, 33 (08): 61-70.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1998). Estrategias de recogida de datos. En J. P. Goetz & M. D. LeCompte (Eds.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 124-171). España: Ediciones Morata.

Gómez, J. (2003) Notas sobre la traducción científica y técnica durante el siglo XVIII. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*. Vol. VIII; p. 35-67. En Brigitte Lépinette & Antonio Melero (Eds.) *Historia de la Traducción*. Valencia: Universidad de Valencia. [En línea] Extraído el 25 de noviembre, 2007 de <http://www.google.com.co/books?id=xy90OKyzGSoC&printsec=frontcover&dq=historia+de+la+traducci%C3%B3n&sig=s7FSwWhMTmmA6yWeptRpSzGvR-4#PPP1,M1>

González, E. M. & Díaz, D. P. (2008). Desde el currículo hasta la didáctica o sobre la circulación de los saberes y sus controles en la universidad: un ejemplo en la enseñanza de la Medicina. *Iatreia*, 1 (21): 83-93.

González, E. M. (1997). *La pedagogía de la imaginación: La vida en las letras*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

_____ (1999a). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Aula Abierta. Colección Educativa. Universidad de Antioquia.

_____ (1999b). *La educación: Metáfora de la vida. Modelo pedagógico basado en la comunicación para generar acciones creativas en el mundo de la vida*. Tesis

de grado para optar al Título de Doctora en Ciencia Pedagógicas, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

González, E. M. (1999c). El lenguaje estético como estrategia de conocimiento. *La Gaceta Didáctica*, N°1: 3-7.

_____ (2006a). *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

_____ (2006b). ¿Cómo la didáctica puede traducir los saberes? En Universidad de Antioquia (Comp.), *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria* (pp. 94-97). 2ª edición. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

_____ (2010). *Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento*. Documento en prensa.

Grover, K. (1996). Introducción a los programas de mediación comunitaria: pasado, presente y futuro. En: Grover D., K.; Grosch, J. W. & Olczak, P. V. (Comps.) *La mediación y sus contextos de aplicación: una introducción para profesionales e investigadores*. (pp. 51-65) Buenos Aires: Paidós.

Gutiérrez, F. & Prieto, C. D. (2007). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: La Crujía.

Gutiérrez, B. M. (1998). *La ciencia empieza en la palabra: análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Península.

Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006) Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. [En línea] *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 02 (08). Extraído el 28 de octubre, 2007 de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>

Hegel, G. W. F. (1968). *Ciencia de la lógica*. Argentina: Ediciones Solar S.A.

- Hegel, G. W. F. (1973). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Argentina: Porrúa.
- _____ (2006). *La lógica de la enciclopedia*. Buenos Aires: Levitan.
- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J. F. (sin fecha). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Hernández, A. & Lacuesta, R. (2007). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*, p. 30-43. DialNet. Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.
- Hernández, A. R. y Alvarado, G. (2003). Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentativos. [Versión electrónica]. *Universidades*, 25: 45-54. Extraído el 10 de octubre, 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37302505>
- Honderich, T. (2001). *Enciclopedia Oxford de filosofía*. España: Tecnos
- Inciarte, E. (1990). *Sócrates y la educación adulta*. México: CREFAL.
- Jalilifar, A.; Hayati, M. & Saki, A. (2008). Question strategies in testing reading comprehension: A comparative study of pre-questioning, post-questioning, and infixing. *Journal: Iranian Journal of Language Studies*, 2(2): 215-236.
- Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *Journal: L1 Educational Studies in Language and Literature*, 2(2): 95-120.
- Kebede, S. (1999). The relationship between uptake and questioning. *System*, 2 (27):261-275. Science Direct. Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 5 (2), 85-108.

Lin, H. L.; Gorrell, J. & Porter, K. (1999). The Road to Pre-service Teachers' Conceptual Change. (ED436508). ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Linck, D. (1996). Mediación y comunicación. En: Gottheil, J. & Schiffrin, A. (Comps.) *Mediación: una transformación en la cultura*. (pp. 135-151) Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En De Camilloni, A. W. et al. (Comp.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 90-115). Argentina: Paidós.

_____ (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. México: Editorial Paidós.

Llácer, E. V. (1997). *Introducción a los estudios sobre traducción, historia, teoría y análisis descriptivos. Cuadernos de Filología. Anexo XX. Valencia: Universidad de Valencia. [En línea]* Extraído el 25 de noviembre, 2007 de http://books.google.com/books?id=7tBvSLIXvhkC&pg=PP12&lpg=PP12&dq=introducci%C3%B3n+a+los+estudios+sobre+traducci%C3%B3n&source=web&ots=Bwm_2yxCc1&sig=2oAl6nS8isAp01ISxwsXu7DY10E#PPA114,M1

Loneragan, B. (1999). *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.

Loy, G. L.; Gelula, M. H. & Vontver, L. A. (2004). Teaching students to question. [Abstract] *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 5 (191): 1752-1756. Web of Science. Universidad de Antioquia. Marzo 29 de 2008.

Lucerga, M. J. (1997). Sobre árbitros, traductores y celestinas: la figura del mediador como instancia metacomunicativa. *Revista de Investigación Lingüística* 1(1):111-134.

Martín Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Martín Serrano, M. (1977). *La mediación social*. Madrid: Akal.

Martínez, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos*. México: Paidós.

Martínez, A. (2003). El método escolástico: desarrollo histórico y evolución doctrinal. *Pensamiento*, 59 (225): 431 - 452.

Mejía, L. (2000). El currículo como mediación cultural y pedagógica. *Hojas Universitarias*, 49:24-31.

Menin, O. (2001). *Pedagogía y universidad: currículum, didáctica y evaluación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Morata, R. & Rodríguez, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. *Didáctica*, 9: 153 – 170. ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Enero 28 de 2007.

Moreno F., F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 4° edición. Barcelona: Ariel. Extraído el 18 de julio, 2010 de http://books.google.com.co/books?id=fJW_jLamOrkC&printsec=frontcover&dq=sociolog%C3%ADa+del+lenguaje&hl=es&ei=FR-dTNvsNIH98AaBtbWUAW&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Extraído el 7 de marzo, 2010 de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no2/contenido-noguez.pdf>

Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.

Orozco, G. (1989). Mediaciones cognoscitivas y videos educativos: un reto para la producción del aprendizaje. *Signo y pensamiento*, 14:9-19.

Orozco, G. (2002). Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales. *Signo y pensamiento*, 41(21):21-33.

Ortega y Gasset, J. (1980). *Miseria y esplendor de la traducción*. Granada: Universidad de Granada.

Paulsen, F. Thilly, F. & Elwang, W. (1906). *The German Universities and University Study*. New York: Bibliolife Network. [Versión electrónica]. Extraído el 13 de julio, 2010 de http://books.google.com.co/books?id=UYbg8-O8AQsC&printsec=frontcover&dq=friedrich+paulsen&hl=es&ei=Who-TKrTFsP6lweFrNX4BQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=2&ved=0CC8QuwUwAQ#v=onepage&q=university%20didactics&f=false

Phillips, N. & Duke, M. (2001). The questioning skills of clinical teachers and preceptors: a comparative study. [Abstract] *Journal of Advanced Nursing*, 4 (33): 523-529. Web of Science. Universidad de Antioquia. Marzo 29 de 2008.

Pierce, C. S. (1988). El hombre, un signo (Título original: The Collected papers of Charles Sanders Peirce). Barcelona: Editorial Crítica.

_____ (1974). La ciencia de la semiótica. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Platón. (1984). *Diálogos de Platón: Timeo o de la Naturaleza*. Bogotá: Ediciones Universales.

_____ (2005). *Diálogos de Platón: Apología de Sócrates*. Bogotá: Ediciones Universales.

Prieto, D. (2004). *La comunicación EN la educación*. 2ª. Ed. Buenos Aires: La Crujía.

Prieto, D. (2000). Mediación pedagógica y contexto digital. *Revista Universidad Pontificia Bolivariana*, 48 (147):27-38.

Profetto-McGrath, J.; Bulmer, K.; Day, R. A. & Yonge, O. (2004). The questioning skills of tutors and students in a context based baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today*, 5 (24): 363-372. Science Direct. Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Ricoeur, P. (2005). *Sobre la traducción*. Argentina: Editorial Paidós.

Ríos, F. de los (1997). *Obras completas III: escritos breves*. Barcelona: Anthropos. Extraído el 18 de julio, 2010 de http://books.google.com.co/books?id=mDKzZjNJYPsC&pg=PA60&dq=REIN+DIDA CTICA&hl=es&ei=TX1ETPefGYP58Aa77ekO&sa=X&oi=book_result&ct=result&res num=2&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false

Rodrigo, M. (2001). *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Rojas, C. (2006). *La ciencia como lenguaje*. Costa Rica: Universidad Nacional, Escuela de Filosofía.

Runge, A. K. (2007). Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki. Documento en preparación.

San Agustín de Hipona. (1824). *Las confesiones de nuestro gran padre San Agustín*. Libro II. Traducidas del latín al castellano por el R. P. Fr. Eugenio Ceballos, del orden de San Agustín. Cuarta edición. Madrid: Imprenta de Don Ramón Verges. [Versión electrónica]. Extraído el 11 febrero, 2010, de <http://books.google.com.co/books?id=w-3K8gjXsmAC&pg=PA220&dq=mediaci%C3%B3n+%26+san+agust%C3%ADn+de+hipona&ei=n8V0S7LgHIO0zAT424jgBA&cd=1#v=onepage&q=mediaci%C3%B3n&f=false>

Santoyo, J. C. (2003). *Un quehacer olvidado: Los intérpretes – traductores de navíos*. Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics. Vol. VIII; p. 1-21. En Brigitte Lépinette & Antonio Melero (Eds.) *Historia de la Traducción*. Valencia: Universidad de Valencia. [En línea] Extraído el 25 de noviembre, 2007 de <http://www.google.com.co/books?id=xy90OKyzGSoC&printsec=frontcover&dq=historia+de+la+traducci%C3%B3n&sig=s7FSwWhMTmmA6yWeptRpSzGvR-4#PPP1,M1>

Scheleiermacher, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Madrid: Gredos

Schiffrin, A. (1996). La mediación: aspectos generales. En: Gottheil, J. & Schiffrin, A. (Comps.) *Mediación: una transformación en la cultura*. (pp. 37-52) Buenos Aires: Paidós.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. [Versión electrónica]. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.

Suares, M. (1996). *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Argentina: Paidós.

Tomaschewsky, K. (1966). *Didáctica General*. México: Grijalbo.

Torre, E. (1994). *Teoría de la traducción literaria*. España: Síntesis.

Unamuno, M. de. (2003). *Del sentimiento trágico de la vida*. México: Editorial Porrúa.

Universidad de Antioquia. Acuerdo Académico 0080 de 17 de septiembre de 1996. Por el cual se establece la reglamentación que aplicará el Consejo Académico para el otorgamiento de la "Medalla Francisco José de Caldas a la Excelencia Universitaria".

_____ Acuerdo Académico 141 de 23 de febrero de 1999. Por el cual se reglamenta la distinción Excelencia Docente.

Universidad de Antioquia. Acuerdo Superior 140 de 6 de julio de 1998. Por el cual se modifican los artículos 73 y 75 del Acuerdo Superior 083 de 1996 (Estatuto Profesor)

Valera, G. & Madriz, G. (1998). La pregunta en la enseñanza de las ciencias humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria. [Versión electrónica]. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 22 de marzo de 2008, de www.rieoei.org/deloslectores/034Madriz.PDF

Vega, M. A. (1994). *Textos clásicos de teoría de la traducción*. España: Cátedra.

Voltaire. (1976). *Diccionario filosófico*. España: Akal.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Wang, CH. (2005). Questioning skills facilitate online synchronous discussions. [Abstract] *Journal of Computer Assisted Learning*, 4 (21): 303-313. Web of Science. Universidad de Antioquia. Marzo 29 de 2008.

Wang, W. (2001). The Relative Effectiveness of Structured Questions and Summarizing on Near and Far Transfer Tasks. (ED470123). ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Whipp, J. L. (2003). Scaffolding critical reflection in online discussions - Helping prospective teachers think deeply about field experiences in urban schools. [Abstract] *Journal of Teacher Education*, 4 (54): 321-333. Web of Science. Universidad de Antioquia. Marzo 29 de 2008.

Willmann, O. (1947). *Teoría de la formación humana: la didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación*. Madrid: CSIC.

Wittgenstein, L. (1986). *Diario filosófico*. Barcelona: Planeta - Agostini.

_____ (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A.

_____ (2004a). *Diseño y desarrollo curricular*. Novena edición. Madrid: Narcea S.A.

_____ (9 de Febrero de 2005). *Didáctica universitaria. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana (Cali)*. Extraído el 11 de octubre, 2007 de www.portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Didactica/DIDACTICAUNIVERSITARIA.pdf.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aebli, H. (2002). *Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la psicología*. 6ª ed. Madrid: Narcea.

Aguilar, L. A. (2002) Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado. Contribuciones de Hans Georg Gadamer para una formación integral. [Versión electrónica] *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXII, número 3; p. 45-63. Extraído el 21 de marzo, 2008, de <http://redalyc.uaemex.mx>

Alves, L. (1970). *El lenguaje didáctico en la enseñanza moderna: El lenguaje didáctico. La exposición didáctica y su técnica. El interrogatorio didáctico y su técnica. Lenguaje y experiencia*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

Andrade, S. J. (2007). Aportes de una teoría de la argumentación al diálogo filosófico. En: Gómez, C. M. & Rojas, V. A. (Comps.) *Filosofía para niños: ideas fundamentales y perspectivas sociales*. (pp.69-86) Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2007). Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas. *Folios, segunda época*, N°25, pp. 81-95

Barell, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.

Barrio, J. M. (2006). Educación, lenguaje y realidad. Una propuesta socrática frente al nihilismo. [Versión electrónica] *Educación y Educadores*, 9 (001):55-72.

Bateman, W. (1999). *Alumnos curiosos: preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. España: Gedisa

Bilbeny, N. (1998). *Sócrates: El saber como ética*. Barcelona: Ediciones Península.

Bixio, C. (2006). Nuevas perspectivas didácticas en el aula. En: Boggino, N (Comp.), *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. (pp. 95-124). Argentina: Homo Sapiens Ediciones

Burbules, N. C. (1993). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Cabrera, A. & Pelayo, N. (2001). Lenguaje y comunicación: conceptos básicos, aspectos teóricos generales, características, estructuras, naturaleza y funciones del lenguaje y de la comunicación oral y escrita. Venezuela: CEC. Extraído el 18 de julio, 2010 de http://books.google.com.co/books?id=5rqRZJjSZQsC&printsec=frontcover&dq=lenguaje+y+comunicacion&hl=es&ei=vwKdTMn3KoKC8gauq8X9DA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q=lenguaje%20y%20comunicacion&f=false

Cabrera, R. (2004). El seminario: una estrategia didáctica para la investigación formativa. *Círculo de Humanidades*, 12(25):76-81.

Calderón, K. (2001). *La didáctica hoy: concepciones y aplicaciones*. San José (Costa Rica): EUNED.

Calderón, H. (2006). *Recuperación del sentido originario de lo académico desde la didáctica universitaria*. Trabajo de Investigación para optar al título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Camilloni, A de. (1996). De herencias, deudas y legados: una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En: Camilloni, Alicia de y otros (Comp.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.17-39). Buenos Aires: Paidós

_____ (2002). *Educación y teorías de la mente. Propuesta Educativa. Año 12 – N°25 – octubre de 2002*, 8-11.

_____ (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: Camilloni, Alicia de y otros. (Comp.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós

Carvajal, E. A. (2002). *La trascendencia del método, la metodología, la didáctica, la estrategia, la metódica y la mediación en el proceso docente investigativo universitario*. Trabajo de Investigación para optar al título de Especialista en Didáctica Universitaria, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Casares & Sánchez, J. (1977). *Diccionario ideológico de la lengua española: desde la idea a la palabra desde la palabra a la idea*. España: Gustavo Gili.

Claparède, E. (sin fecha). *La escuela a la medida*. Traducción de Mercedes Rodrigo. Madrid: Ediciones de la Lectura.

Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Primera edición en español. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.

Cols, E. (2008). Problemas de la enseñanza y propuestas a través del tiempo. En A. de Camilloni, *El saber didáctico* (págs. 71-124). Buenos Aires: Paidós.

Córdova, J. L., Ferregrino, V. M. & Dosal, A. (2007). La importancia de las preguntas. *Alambique N°54*: 16-27.

Cruz, R. (1994). *El hombre pregunta: hacia una antropología metafísica*. México: Universidad Iberoamericana.

Daniel, M. F. et al. (2003). ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles Educativos*, 25 (102): 22-39.

Dewey, J. (1960). *Las escuelas de mañana*. (3ª ed.). Buenos Aires: Losada.

Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Extraído el 18 de julio, 2010 de

http://books.google.com.co/books?id=Xrupzj1hkC&pg=PA43&dq=did%C3%A1ctica+especial&hl=es&ei=LhJGTN7jAYH98AaV6ZiaBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q=did%C3%A1ctica%20especial&f=false

Eyzaguirre, A. et al. (2003). *Manual para seminarios socráticos*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos

Fallas, L. A. (2000). Sócrates educador. *U.S.B. Revista Itinerario Educativo*, 35 (año XIII): 35-46.

Folger, J. P. & Jones, T. S. (1997). *Nuevas direcciones en mediación: investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós.

Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. 45ª ed. México: Siglo XXI Editores.

Gaarder, J. (2003). *El mundo de Sofía: Novela sobre la historia de la filosofía*. (54ª ed.) Madrid: Ediciones Siruela.

Gallego-Badillo, R. (1992). *Saber pedagógico*. Bogotá: Editorial Magisterio

Gallo, L. E. (2004) Una mirada didáctica desde la formación categorial. Perspectiva de análisis didáctico para la educación física. [Versión electrónica]

Revista Iberoamericana de Educación. Extraído el 22 de marzo, 2008, de www.rieoei.org/deloslectores/1094Gallo1.pdf ISSN: 1681-5653

García, C. E. (2005). ¿Quién le teme a la filosofía para niños? *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades. Universidad Pedagógica Nacional*. N°22:107-116

García, I. (2000). *Análisis textual aplicado a la traducción*. España: Tirant Lo Blanch.

García, N. (1999). El aprendizaje basado en problemas (ABP): una estrategia didáctica para la indagación y la integración del conocimiento. *La Gaceta Didáctica*, N°1: 9-11.

García, C. P. & Uribe, D. M. (2006). Hacia la conceptualización del pensamiento de orden superior. *Uni-pluri/versidad*, 3 (6):51-58

Gaudig, H. (1909). *Didaktische präludien*. Teubner: Leipzig.

Gil, M. G. (2002). El ideal de una comunidad de indagación autónoma. *Revista Ciencias Humana*, 5 (2):87–101.

_____ (2004). Actitud filosófica y filosofía para niños (Propuesta para una Escuela reflexiva y crítica). En: Cubillos B. J. S. *et al. Educar para pensar: la enseñanza de la actitud filosófica*. (pp. 21-36) Cali: Universidad del Valle

González, E. M. (2001). El proyecto de aula o la formación en investigación. *Lectiva N°5*: 69-74.

_____ (2002). Algunas razones para considerar la didáctica como un sistema complejo. *Círculo de Humanidades*, 21-22 (10): 83-73.

_____ (2008) Acerca de la historia del concepto de competencias. En González Agudelo, E. M. *et al* (Comp.), *Acerca de un sistema de evaluación por competencias en la formación por ciclos propedéutico* (pp. 3-13). Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

González, A. & D'Angelo, O. (1997). *Fundamentos y estrategias de aprendizaje crítico reflexivo*. Medellín: Universidad de Antioquia, Programa de Desarrollo Pedagógico Docente.

González, A. (1999) Reflexión y creatividad: métodos de indagación del programa PRYCREA. [Sitio en Internet] Extraído el 14 de enero, 2007 de www.dict.uh.cu/Revistas/PS2002/PS%2019102-7.doc.

_____ (1994). *PRYCREA: Desarrollo multilateral del potencial creador*. La Habana: Editorial Academia.

Heidegger, M. (1975). *La pregunta por la cosa: La doctrina kantiana de los principios trascendentales*. Buenos Aires: Ediciones Orbis S.A.

Henao, J. I., & Castañeda, L. E. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación del coocimiento*. Bogotá: ICFES.

Herrera, J. L., Addine, F. & Lazo. J. (2005). Didáctica del proceso docente-educativo para el desarrollo de la práctica investigativo-laboral en las unidades docentes. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5 (X): 42-77

Heursen, G. (1993). Didácticas de las áreas. En W. Kuper, *Currículo y didáctica general: contribuciones de la pedagogía alemana* (págs. 145-160). Quito: ABYA-YALA. Extraído el 18 de julio, 2010 de http://books.google.com.co/books?id=8ziBUsevsEC&pg=PA211&dq=DID%C3%81CTICA+ESPECIAL&hl=es&ei=mnPETI3dKsGB8gaQnli1Cg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEIQ6AEwBTgK#v=onepage&q=DID%C3%81CTICA%20ESPECIAL.

Hurtado, J. I. (1999). Medios, mediaciones y currículo: notas para la gestión educativa. *Universidad de La Salle*, 29 (Año XX): 87-95.

Hurtado., R. D. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. *Revista Lenguaje* N°33: 79-96.

Iliescu, C. (2007). La mediación interlingüística e intercultural en contextos especializados. En E. Alcaraz Varó, J. M. Martínez, & F. Yus Ramos, *Las lenguas profesionales y académicas* (págs. 107-118). Barcelona: Ariel.

Iser, W. (2005). *Rutas de la Interpretación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Johonnot, J. (1887). *Principios y práctica de la enseñanza*. Nueva York: D. Appleton y compañía.

Kenny, A. (1995). *Wittgenstein*. España: Alianza.

Lafarga, F. (2005). Sobre la historia de la traducción en España: contextos, métodos, realizaciones. *Meta, L* (4): 1133-1147.

Landaverde y Trejo, J. (2005). Modelo didáctico mediacional para promover el aprendizaje de segundas lenguas. *RIED, 1 y 2* (8): 67-82

Larrosa, J. (2003). Leer es traducir. En J. Larrosa, (Ed.), *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 75-110). Barcelona: Laertes S.A.

Larson, M. (1989). *La traducción basada en el significado*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Editorial Ariel.

Lipman, M. (1992). Dirigir una discusión filosófica. En: Lipman, M. *La filosofía en el aula*. (pp. 193-228) Madrid: Editorial La Torre.

_____ (1996). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Barcelona: Gedisa.

Lischinsky, S. (2007). El (mal) uso del concepto de transposición didáctica en la didáctica de las ciencias sociales, historia y geografía. *Alternativas – Serie: Espacio Pedagógico, año 12* (46-47): 25-30.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós

Llácer, E. V. (2004). *Sobre la traducción: Ideas tradicionales y teorías contemporáneas*. Valencia: Universitat de València.

Márquez, C. & Roca, M. (2006). Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 45 (18): 63-71.

Martín Barbero, J. (2008). Pistas para entre-ver medio y mediaciones. *Arthropos*, 219:43-48.

Martín Molero, F. (1988). *La teoría didáctica: algunas causas que explican su rezago histórico*. España: Editorial CYOPS.

Martín Serrano, M. (1997). La mediación de los medios. En: Martín-Barbero, J. & Silva, A. *Proyectar la comunicación*. (pp. 137-156). Bogotá: Tercer Mundo S.A.

Martínez-Salanova, E. (2006) *Hacer preguntas*. Extraído el 17 de julio, 2008 de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0052hacerpreguntas.htm>

Meléndez, G. (2005). Interrogación socrática. ¿Es posible enseñar a filosofar? *Folios. Segunda época*, 22: 29-38.

Mounin, G. (1971). *Los problemas teóricos de la traducción*. Madrid: Editorial Gredos S.A.

Moyano, M. A. & Giordano, M. F. (2007). Interrogantes didácticos clásicos y nuevas respuestas. *Alternativas – Serie: Espacio Pedagógico, Año 12* (46-47): 99-106.

Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. España: Universidad de La Rioja.

Navarro, N. (1983). *El seminario investigativo*. Bogotá: ASCÚN.

Orozco, G. (2008). La “mediación” de J. Martín Barbero. *Arthropos*, 219:136-138.

Parra, H. F. (2006). Filosofía para niños: metodología para una efectiva normalización. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 27(95):323-332.

Pestalozzi, J.H (1980). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. 2 ed. México: Ed. Porrúa.

Pineda, D. A. (2002). Filosofía para niños: un proyecto de educación filosófica. *Educación Hoy*, 31(151):73-101.

_____ (2007). La democracia como forma de vida. Reflexiones sobre la perspectiva política de “Filosofía para Niños”. En: Gómez, C. M. & Rojas, V. A. (Comps.) *Filosofía para niños: ideas fundamentales y perspectivas sociales*. (pp.25-53) Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Plata, J. J. (2005). El encanto de la pregunta para superar la trivialización de los alumnos. *Colombia: Ciencia y Tecnología*, 1(23): 48-53.

Polanco, A. (2004). La pregunta pedagógica en el nivel inicial. [Versión electrónica] *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, Julio-Diciembre, 4 (002).

Pulido, M. L. (2003). *Filosofía e historia en la práctica de la traducción*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, vol. 8:9-19.

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva* (2° ed.). Madrid: Cristiandad.

Roca, M. (2005) Las preguntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. [Versión electrónica] *Educación*, Abril – Junio, p. 73-80

Rojas, V. A. (2007). Diálogo filosófico y desarrollo de la autonomía en un contexto de reeducación con menores infractores. En: Gómez, C. M. & Rojas, V. A. (Comps.) *Filosofía para niños: ideas fundamentales y perspectivas sociales*. (pp.87-100) Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Rousseau, J.J. (1978). *Emilio, o de la educación*. 5 ed. México: Porrúa.

Ruiz, R. (1916). *El arte de enseñar o Didáctica General con un resumen de paidología*. Barcelona: Librería Religiosa.

Sánchez, N. & Sanfélix, V. (2000). Traducción. Indeterminación de la traducción. En Muñoz, J. & Velarde, J, (Comp.), *Compendio de epistemología* (pp. 558-560). Madrid: Trotta S.A.

Sánchez, J. J. (1999). Mediación, metáfora y complejidad. *ER, Revista de Filosofía (Sevilla)*, N°26:47-83.

Sanjurjo, L. & Rodríguez, X. (2009). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Schmieder, A. & J. (1932). *Didáctica general*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Segura, C. (2006). Aprender a aprender. Claves para su enseñanza. [Versión electrónica] *Educación y Educadores* 5:0. Extraído el 9 de octubre, 2007, de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562/708>

Shagoury, R. & Miller, B. (1999). *Living the questions. A guide for teacher-reserchers*. Estados Unidos: Stenhouse.

Short, K. G. et al. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación: docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Barcelona: Gedisa.

Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: estudio experimental. *Revista Signos* 39(62):493-510.

Six, J.F. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona: Paidós.

Slyck, M. van & Stern, M. (1996). La resolución del conflicto en marcos educativos: evaluación del impacto de los programas de mediación paritarios. En: Grover D., K.; Grosch, J. W. & Olczak, P. V. (Comps.) *La mediación y sus contextos de aplicación: una introducción para profesionales e investigadores*. (pp. 305-323) Buenos Aires: Paidós.

Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

Tébar, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman: un análisis crítico y aportaciones metodológicas a partir del programa de enriquecimiento instrumental del profesor Reuven Feuerstein. [Versión electrónica]. *Indivisa. Boletín de estudios e investigaciones*, N°6: 103-116.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Torp, L & Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas: desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Argentina: Amorrortu Editores.

Vargas, A., & Hernández, D. (2006). Los principios didácticos, guía segura del profesor. *Revista Pedagogía Universitaria* , XI (3), 15-44.

Vázquez-Ayora, G. (1977). *Introducción a la Traductología: Curso básico de traducción*. Washington: Georgetown University Press

Vogler, K. (2004). Using political cartoons to improve your verbal questioning. *The Social Studies*, 95.1 (Jan-Feb 2004):11(5). Academic OneFile. Gale. Universidad de Antioquia. 20 Apr. 2008

Vygotsky, L. S. (1982). *Obras completas*. Tomo II. España: Visor.

Wagensberg, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? Y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre*. Barcelona: Tusquets Editores.

Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Watzlawick, P.; Helmick-Beavin, J. & Jackson. D. (1967). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Argentina: Tiempo Contemporáneo.

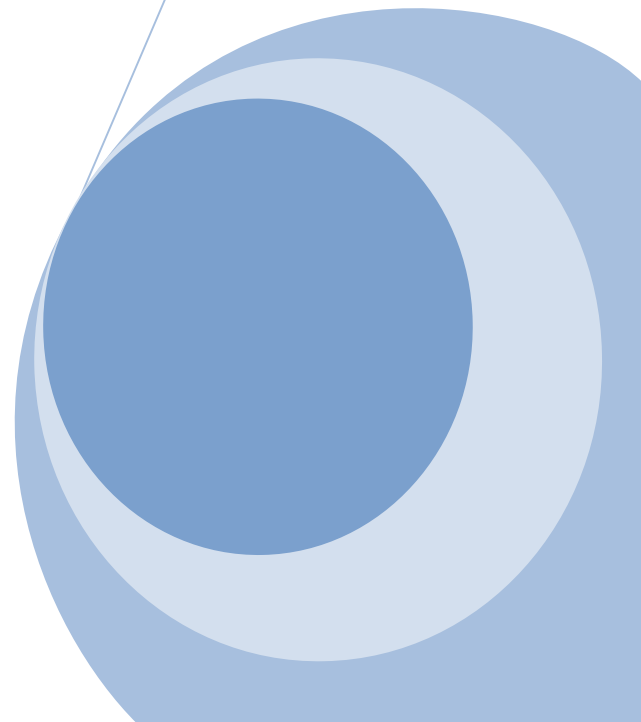
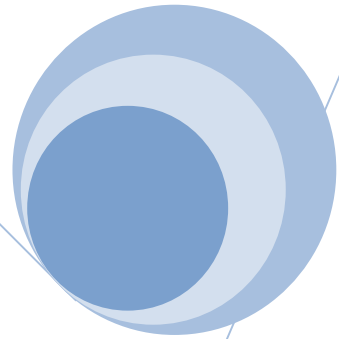
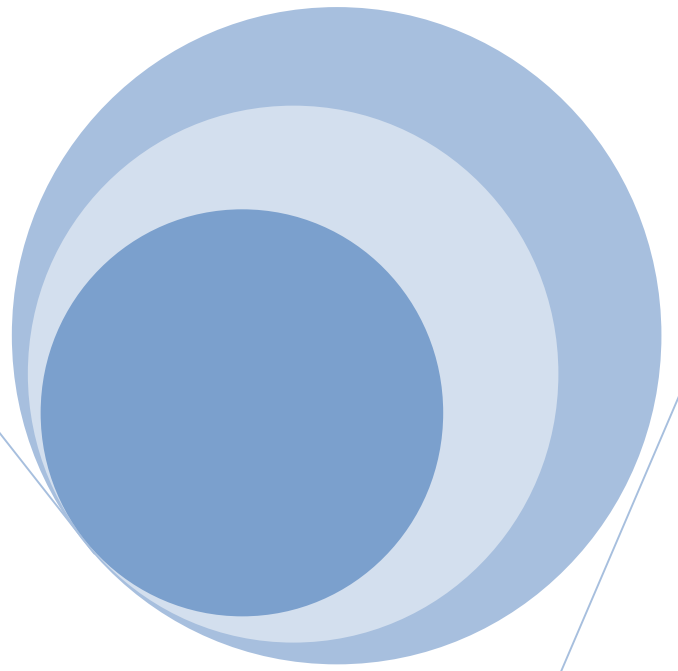
Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M. A. (2004b). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Segunda edición. Madrid: Narcea S.A.

Zayago, Z. B. (2003). Los proyectos pedagógicos de aula entre lo real y lo posible. *Educere*, 023 (7): 417-422

Zuleta, O. (2002). La pedagogía de la pregunta: una contribución para el aprendizaje. *Educación y Cultura*, N°59:48-53.

ANEXOS



Anexo 1. Ficha de registro de la búsqueda en bases de datos: perfil de búsqueda

FICHA DE REGISTRO DE LA BÚSQUEDA EN BASE DE DATOS DOCUMENTAL PERFIL DE BÚSQUEDA

NOMBRE DE LA BASE DE DATOS CONSULTADA: Web of Science

REALIZACIÓN DE BÚSQUEDA A TRAVÉS DE UN PERFIL DE BÚSQUEDA

1. **Título** de la investigación o resumen donde figuren claramente expresados los contenidos más importantes de la investigación:

Desde la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción en cuanto principio didáctico en la educación superior

2. **Señalar las “palabras claves” que expresen el contenido de la búsqueda**

Traducción Pregunta Mediación Didáctica universitaria
--

3. **Pasar las “palabras claves” al idioma Inglés**

Palabras clave (en orden de prioridad)	Castellano	Inglés
1. Traducción	Traducción	Translation
2. Didáctica de la pregunta	Pregunta	Question
3. Mediación	Mediación	Mediation
4. Didáctica	Didáctica	Didactic
5. Educación superior	Educación superior	Higher education

4. **Consultar TESAURO**

Descriptores sugeridos por las palabras clave)	Palabra-clave en Inglés	Descriptores sugeridos por el Tesauro de la UNESCO
1. Traducción	Translation	Translation
2. Interrogación (método pedagógico)	Question	Questioning (teaching method)
3. Recursos educacionales	Mediation	Educational resources
4. Material didáctico (material pedagógico, medio pedagógico)	Mediation	Teaching materials
5. Técnica didáctica	Didactic	Classroom techniques
6. Enseñanza superior	Higher education	Higher education
7. Enseñanza de las ciencias	Higher education	Science education

5. **Formación de conjuntos:** Salimos del TESAURO y nos vamos al formulario de búsqueda. En él vamos introduciendo los descriptores principales decididos para nuestro perfil.

Descriptor	Nº docs	Refinar búsqueda
1. Translation	57852	Education & Educational Research (506); artículos (442); questioning (2) Philosophy (344); artículos (212); questioning (2)
2. Questioning (teaching method)	3137	Education & Educational Research (301); artículos (269): translation (2) y teaching method (14) Philosophy (108); artículos (90): translation (2) y teaching method (0)
3. Educational resources	3055	Education & Educational Research (1870); artículos (1717): questioning (2) y teaching method (45)
4. Teaching materials	2495	Education & Educational Research (1747); artículos (2140): questioning (5) y teaching method (1)
5. Classroom techniques	637	Education & Educational Research (424); artículos (371): questioning (0) y teaching method (19)
6. Higher education	19869	Education & Educational Research (9285); artículos (8471): questioning (21), teaching method (208) y educational resources (225)
7. Science education	14191	Education & Educational Research (8681); artículos (7053): questioning (28), teaching method (179) y educational resources (3)

6. Ecuación de búsqueda

- a. Intersecciones binarias, seleccionando artículos del área de Education & Educational Research

Nº de documentos por descriptor	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
1. Translation		2	9	10	3	20	35
2. Questioning (teaching method)			2	4	0	21	28
3. Educational resources				99	14	225	260
4. Teaching materials					18	123	229
5. Classroom techniques						17	73
6. Higher education							814
7. Science education							

b. Intersecciones múltiples a partir de la prioridad asignada seleccionando artículos del área de Education & Educational Research

- #1 AND #2 AND #6: 0 documentos
- (#1 OR #2) AND #6: 41 documentos
- (#2 AND #3) OR (#2 AND #4): 7 documentos
- #2 AND #3 AND #6: 0 documentos
- #2 AND #4 AND #6: 0 documentos

c. Ecuación de búsqueda definitiva seleccionando artículos del área de Education & Educational Research

- (#2 AND #3) OR (#2 AND #4): 7 documentos
- (#1 OR #2) AND #6: 41 documentos. A continuación se muestra la gráfica para estos resultados:

Field: Subject Area	Record Count	% of 41	Bar Chart
EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH	41	100.0000 %	
PSYCHOLOGY	32	78.0488 %	
BEHAVIORAL SCIENCES	22	53.6585 %	
HEALTH CARE SCIENCES & SERVICES	19	46.3415 %	
PUBLIC, ENVIRONMENTAL & OCCUPATIONAL HEALTH	9	21.9512 %	
COMMUNICATION	8	19.5122 %	
PEDIATRICS	7	17.0732 %	
SOCIOLOGY	7	17.0732 %	
INFORMATION SCIENCE & LIBRARY SCIENCE	5	12.1951 %	
NURSING	5	12.1951 %	
Field: Subject Area	Record Count	% of 41	Bar Chart

Se observa en la gráfica que en otras materias como psicología, ciencias del comportamiento y ciencias de la salud se encuentran trabajos relacionados con traducción o didáctica de la pregunta en el contexto de la educación superior.

(Razonable entre 20 y 40 documentos máximo)

7. Listado de Documentos:

1. A global scale to measure the family environment. Author(s): Steinhausen, HC; Wolgensinger, E. Source: ZEITSCHRIFT FUR KINDER-UND JUGENDPSYCHIATRIE UND PSYCHOTHERAPIE Volume: 32 Issue: 1 Pages: 29-35 Published: FEB 2004. Times Cited: 0
2. Americanization and UK higher education: towards a history of transatlantic influence on policy and practice. Author(s): Smith, D; Baston, L; Bocock, J, et al. Source: JOURNAL OF EDUCATION POLICY Volume: 17 Issue: 4 Pages: 443-461 published: AUG 2002. Times Cited: 4
3. Apiculture extension education needs in the US. Author(s): Nabors, RA; Marler, R. Source: AMERICAN BEE JOURNAL Volume: 138 Issue: 2 Pages: 129-132 Published: FEB 1998. Article Number: ISSN 0002-7626 Article Number: ISSN 0002-7626
4. Asthma diagnosis and management in adults: Is the risk of underdiagnosis and undertreatment related to patients' education levels? Author(s): Al-Shadli, AM; Bener, A; Brebner, J, et al. Source: JOURNAL OF ASTHMA Volume: 38 Issue: 2 Pages: 121-126 Published: 2001. Article Number: ISSN 0277-0903 Article Number: ISSN 0277-0903. Times Cited: 3
5. Attitudes, perceptions, and knowledge of pre-service teachers regarding the educational isolation of sexual minority youth. Author(s): Mudrey, R; Medina-Adams, A. Source: JOURNAL OF HOMOSEXUALITY Volume: 51 Issue: 4 Pages: 63-90 Published: 2006. Times Cited: 1
6. Cancer and religiosity: does knowledge of disease affect the degree of faith in God? Author(s): Maalouf, A; Sleilati, G; Sarkis, R. Source: JOURNAL DE CHIRURGIE Volume: 144 Pages: 415-420 Published: 2007. Article Number: ISSN 0021-7697 Article Number: ISSN 0021-7697. Times Cited: 0
7. Development of educational and training materials on safety and health - Targeting hispanic workers in the construction industry. Author(s): Brunette, MJ. Source: FAMILY & COMMUNITY HEALTH Volume: 28 Issue: 3 Pages: 253-266 Published: JUL-SEP 2005. Article Number: ISSN 0160-6379 Article Number: ISSN 0160-6379. Times Cited: 2
8. Education effects on cognitive function in a healthy aged Arab population. Author(s): Inzelberg, R; Schechtman, E; Abuful, A, et al. Source: INTERNATIONAL PSYCHOGERIATRICS Volume: 19 Issue: 3 Pages: 593-603 Published: JUN 2007. Times Cited: 0
9. Effects of formal training in communication skills on the ability of veterinary students to communicate with clients. Author(s): Latham, CE; Morris, A. Source: VETERINARY RECORD Volume: 160 Issue: 6 Pages: 181-+ Published: FEB 10 2007. Article Number: ISSN 0042-4900 Article Number: ISSN 0042-4900. Times Cited: 2
10. Emancipatory education versus school-based prevention in African American communities. Author(s): Potts, RG. Source: AMERICAN JOURNAL OF COMMUNITY PSYCHOLOGY Volume: 31 Issue: 1-2 Pages: 173-183 Published: MAR 2003. Article Number: ISSN 0091-0562 Article Number: ISSN 0091-0562. Times Cited: 3
11. Evaluation of dietetic students' and interns' application of a lifestyle-oriented nutrition-counseling model. Author(s): Horacek, TA; Salomon, JE; Nelsen, EK. Source: PATIENT EDUCATION AND COUNSELING Volume: 68 Pages: 113-120 Published: 2007. Times Cited: 0
12. Even higher learning takes place by doing: From postmodern critique to pragmatic action. Author(s): Kivinen, O; Ristela, P. Source: STUDIES IN HIGHER EDUCATION

Volume: 27 Issue: 4 Pages: 419-430 Published: OCT 2002. Times Cited: 6

13. Exploring organizational characteristics associated with practice changes following a mentored online educational module. Author(s): Rappolt, S; Pearce, K; McEwen, S, et al. Source: JOURNAL OF CONTINUING EDUCATION IN THE HEALTH PROFESSIONS Volume: 25 Issue: 2 Pages: 116-124 Published: SPR 2005. Article Number: ISSN 0894-1912 Article Number: ISSN 0894-1912. Times Cited: 5
14. Frontiers and frontlines: metaphors describing lecturers' attitudes to ICT adoption. Author(s): Gilbert, J. Source: EDUCATIONAL TECHNOLOGY & SOCIETY Volume: 8 Issue: 3 Pages: 110-121 Published: 2005. Article Number: ISSN 1436-4522 Article Number: ISSN 1436-4522. Times Cited: 0
15. Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. Author(s): Vaira, M. Source: HIGHER EDUCATION Volume: 48 Issue: 4 Pages: 483-510 Published: DEC 2004 . Article Number: ISSN 0018-1560 Article Number: ISSN 0018-1560. Times Cited: 1
16. Helping tomorrow's doctors to gain a population health perspective - good news for community stakeholders. Author(s): Howe, A; Billingham, K; Walters, C. Source: MEDICAL EDUCATION Volume: 36 Issue: 4 Pages: 325-333 Published: APR 2002. Article Number: ISSN 0308-0110 Article Number: ISSN 0308-0110. Times Cited: 2
17. How video cases should be used as authentic stimuli in problem-based medical education. Author(s): de Leng, BA; Dolmans, DHJM; van de Wiel, MWJ, et al. Source: MEDICAL EDUCATION Volume: 41 Issue: 2 Pages: 181-188 Published: FEB 2007. Times Cited: 0
18. Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. Author(s): Gajria, M; Jitendra, AK; Sood, S, et al. Source: JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES Volume: 40 Issue: 3 Pages: 210-225 Published: MAY-JUN 2007. Article Number: ISSN 0022-2194 Article Number: ISSN 0022-2194. Times Cited: 1
19. Influence of the interleukin-6-174 G/C gene polymorphism on exercise training-induced changes in glucose tolerance indexes. Author(s): McKenzie, JA; Weiss, EP; Ghiu, IA, et al. Source: JOURNAL OF APPLIED PHYSIOLOGY Volume: 97 Issue: 4 Pages: 1338-1342 Published: OCT 2004. Times Cited: 11
20. Interrupting narratives of displacement: 44 international students in the United States. Author(s): Matus, C. Source: PERSPECTIVES IN EDUCATION Volume: 24 Issue: 4 Pages: 81-92 Published: DEC 2006. Article Number: ISSN 0258-2236 Article Number: ISSN 0258-2236. Times Cited: 0
21. Language barriers to prescriptions for patients with limited English proficiency: A survey of pharmacies. Author(s): Bradshaw, M; Tomany-Korman, S; Flores, G. Source: PEDIATRICS Volume: 120 Issue: 2 Pages: E225-E235 Published: AUG 2007. Times Cited: 0
22. Modified Delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. Author(s): Bulger, SM; Housner, LD. Source: JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION Volume: 26 Issue: 1 Pages: 57-80 Published: JAN 2007. Article Number: ISSN 0273-5024 Article Number: ISSN 0273-5024. Times Cited: 0
23. Mood after various brief exercise and sport modes: Aerobics, hip-hop dancing, ice skating, and body conditioning. Author(s): Kim, S; Kim, J. Source: PERCEPTUAL AND MOTOR SKILLS Volume: 104 Issue: 3 Pages: 1265-1270 Part: 2 Published: JUN 2007. Times Cited: 0
24. Nurses', midwives' and health visitors' perceptions of the impact of higher education on professional practice. Author(s): Spencer, RL. Source: NURSE EDUCATION TODAY Volume: 26 Issue: 1 Pages: 45-53 Published: JAN 2006. Times Cited: 0

25. Nursing and midwifery students' approaches to study and learning. Author(s): Mansouri, P; Soltani, F; Rahemi, S, et al. Source: JOURNAL OF ADVANCED NURSING Volume: 54 Issue: 3 Pages: 351-358 Published: MAY 2006. Article Number: ISSN 0309-2402 Article Number: ISSN 0309-2402. Times Cited: 1
26. Outcomes of an ecological and participatory approach to prevent alcohol and other drug "abuse" among multiethnic adolescents. Author(s): Dedobbeleer, N; Desjardins, S. Source: SUBSTANCE USE & MISUSE Volume: 36 Issue: 13 Pages: 1959-1991 Published: 2001. Article Number: ISSN 1082-6084 Article Number: ISSN 1082-6084. Times Cited: 3
27. Poor knowledge regarding the pap test among low-income women undergoing routine screening. Author(s): Breitkopf, CR; Pearson, HC; Breitkopf, DM. Source: PERSPECTIVES ON SEXUAL AND REPRODUCTIVE HEALTH Volume: 37 Issue: 2 Pages: 78-84 Published: JUN 2005. Article Number: ISSN 1538-6341 Article Number: ISSN 1538-6341. Times Cited: 5
28. Proving the value of simulation in laparoscopic surgery. Author(s): Fried, GM; Feldman, LS; Vassiliou, MC, et al. Source: ANNALS OF SURGERY Volume: 240 Issue: 3 Pages: 518-525 Published: SEP 2004. Times Cited: 70
29. Public education on hypertension: A new initiative to improve the prevention, treatment and control of hypertension in Canada. Author(s): Campbell, NR; Petrella, R; Kaczorowski, J. Source: CANADIAN JOURNAL OF CARDIOLOGY Volume: 22 Issue: 7 Pages: 599-603 Published: MAY 15 2006. Article Number: ISSN 0828-282X Article Number: ISSN 0828-282X. Times Cited: 7
30. Questioning skills facilitate online synchronous discussions. Author(s): Wang, CH. Source: JOURNAL OF COMPUTER ASSISTED LEARNING Volume: 21 Issue: 4 Pages: 303-313 Published: AUG 2005. Article Number: ISSN 0266-4909 Article Number: ISSN 0266-4909. Times Cited: 2
31. Recognizing and evaluating disordered mental states: A guide for neurologists. Author(s): Moriarty, J. Source: JOURNAL OF NEUROLOGY NEUROSURGERY AND PSYCHIATRY Volume: 76 Pages: I39-I44 Supplement: 1 Published: MAR 2005. Times Cited: 0
32. Scaffolding critical reflection in online discussions - Helping prospective teachers think deeply about field experiences in urban schools. Author(s): Whipp, JL. Source: JOURNAL OF TEACHER EDUCATION Volume: 54 Issue: 4 Pages: 321-333 Published: SEP-OCT 2003. Times Cited: 2
33. Student engagement with simulations: a case study. Author(s): Davies, CHJ Source: COMPUTERS & EDUCATION Volume: 39 Issue: 3 Pages: 271-282 Published: NOV 2002. Article Number: PII S0360-1315(02)00046-5|ISSN 0360-1315 Article Number: PII S0360-1315(02)00046-5|ISSN 0360-1315. Times Cited: 7
34. Student perspectives on learning-oriented interactions in the tutorial group. Author(s): Visschers-Pleijers, AJSF; Dolmans, DHJM; Wolfhagen, IHAP, et al. Source: ADVANCES IN HEALTH SCIENCES EDUCATION Volume: 10 Issue: 1 Pages: 23-35 Published: MAR 2005. Times Cited: 6
35. Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. Author(s): Chin, C. Source: JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING Volume: 44 Issue: 6 Pages: 815-843 Published: AUG 2007 Times Cited: 0
36. Teaching students to question. Author(s): Loy, GL; Gelula, MH; Vontver, LA. Source: AMERICAN JOURNAL OF OBSTETRICS AND GYNECOLOGY Volume: 191 Issue: 5 Pages: 1752-1756 Published: NOV 2004. Times Cited: 1

37. The evaluation of a workshop to promote interactive lecturing. Author(s): Nasmith, L; Steinert, Y. Source: TEACHING AND LEARNING IN MEDICINE Volume: 13 Issue: 1 Pages: 43-48 Published: WIN 2001. Article Number: ISSN 1040-1334 Article Number: ISSN 1040-1334. Times Cited: 8
38. The impact of part-time post-registration degrees on practice . Author(s): Hardwick, S; Jordan, S. Source: JOURNAL OF ADVANCED NURSING Volume: 38 Issue: 5 Pages: 524-535 Published: JUN 2002. Article Number: ISSN 0309-2402 Article Number: ISSN 0309-2402. Times Cited: 7
39. The Japanese University in crisis. Author(s): Amano, I; Poole, G. Source: HIGHER EDUCATION Volume: 50 Issue: 4 Pages: 685-711 Published: NOV 2005. Times Cited: 0
40. The questioning skills of clinical teachers and preceptors: a comparative study. Author(s): Phillips, N; Duke, M. Source: JOURNAL OF ADVANCED NURSING Volume: 33 Issue: 4 Pages: 523-529 Published: FEB 2001. Article Number: ISSN 0309-2402 Article Number: ISSN 0309-2402. Times Cited: 9
41. The questioning skills of tutors and students in a context based baccalaureate nursing program. Author(s): Profetto-McGrath, J; Smith, KB; Day, RA, et al. Source: NURSE EDUCATION TODAY Volume: 24 Issue: 5 Pages: 363-372 Published: JUL 2004. Times Cited: 1
42. The results of questionnaire survey in the patients with affective disorders (European study). Author(s): Rotshtein, VG; Bogdan, MN. Source: ZHURNAL NEVROPATOLOGII I PSIKHIATRII IMENI S S KORSAKOVA Volume: 103 Issue: 10 Pages: 54-59 Published: 2003. Article Number: ISSN 0044-4588 Article Number: ISSN 0044-4588. Times Cited: 0
43. The role of professional discourses in the organizational adaptation of information systems. Author(s): Vasconcelos, AC. Source: INTERNATIONAL JOURNAL OF INFORMATION MANAGEMENT Volume: 27 Issue: 4 Pages: 279-293 Published: AUG 2007. Times Cited: 0
44. The Rosenberg self-esteem scale: Translation and validation in university students. Author(s): Martin-Albo, J; Nunez, JL; Navarro, JG, et al. Source: SPANISH JOURNAL OF PSYCHOLOGY Volume: 10 Pages: 458-467 Published: 2007. Article Number: ISSN 1138-7416 Article Number: ISSN 1138-7416. Times Cited: 0
45. Understanding molecular genetics through a drawing-based activity. Author(s): Rotbain, Y; Marbach-Ad, G; Stavy, R. Source: JOURNAL OF BIOLOGICAL EDUCATION Volume: 39 Issue: 4 Pages: 174-178 Published: FAL 2005. Article Number: ISSN 0021-9266 Article Number: ISSN 0021-9266. Times Cited: 0
46. Validating the medical data interpretation test in a Dutch population. Author(s): Smerecnik, CMR; Mesters, I. Source: PATIENT EDUCATION AND COUNSELING Volume: 68 Pages: 287-290 Published: 2007. Times Cited: 0
47. Visualizing coronary calcium is associated with improvements in adherence to statin therapy. Author(s): Kalia, NK; Miller, LG; Nasir, K, et al. Source: ATHEROSCLEROSIS Volume: 185 Issue: 2 Pages: 394-399 Published: APR 2006. Times Cited: 11
48. Who benefits from a GED? Evidence for females from High School and Beyond. Author(s): Tyler, JH; Murnane, RJ; Willett, JB. Source: ECONOMICS OF EDUCATION REVIEW Volume: 22 Issue: 3 Pages: 237-247 Published: JUN 2003. Times Cited: 6

8. Síntesis (Resumen del “estado en cuestión”)

En la búsqueda que se realizó en esta base de datos no se encontraron investigaciones que trabajen el tema de la pregunta como un medio para traducir las ciencias en la educación superior. Se encontraron 41 investigaciones que abordan la traducción o la pregunta en el contexto de la educación superior, siendo eminente el interés por investigar alrededor de la pregunta como estrategia didáctica. También se encontraron 7 investigaciones que trabajan el tema de la traducción en la educación superior o la pregunta como estrategia didáctica en este mismo nivel.

Del material seleccionado, solo uno está disponible en texto completo, de los otros 47 está disponible el resumen, el cual permite tener una aproximación a la investigación.

Se observa que la mayoría de los artículos encontrados están dirigidos al área de la salud, principalmente medicina y enfermería, enfatizando en trabajos comunitarios, salud pública o procedimientos técnicos. Solo 6 investigaciones se dirigen al uso de la interrogación como estrategia didáctica. Son ellas:

1. Questioning skills facilitate online synchronous discussions. Author(s): Wang, CH. Source: JOURNAL OF COMPUTER ASSISTED LEARNING Volume: 21 Issue: 4 Pages: 303-313 Published: AUG 2005. Article Number: ISSN 0266-4909 Article Number: ISSN 0266-4909. Times Cited: 2
2. Scaffolding critical reflection in online discussions - Helping prospective teachers think deeply about field experiences in urban schools. Author(s): Whipp, JL. Source: JOURNAL OF TEACHER EDUCATION Volume: 54 Issue: 4 Pages: 321-333 Published: SEP-OCT 2003. Times Cited: 2
3. Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. Author(s): Chin, C. Source: JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING Volume: 44 Issue: 6 Pages: 815-843 Published: AUG 2007 Times Cited: 0
4. Teaching students to question. Author(s): Loy, GL; Gelula, MH; Vontver, LA. Source: AMERICAN JOURNAL OF OBSTETRICS AND GYNECOLOGY Volume: 191 Issue: 5 Pages: 1752-1756 Published: NOV 2004. Times Cited: 1
5. The questioning skills of clinical teachers and preceptors: a comparative study. Author(s): Phillips, N; Duke, M. Source: JOURNAL OF ADVANCED NURSING Volume: 33 Issue: 4 Pages: 523-529 Published: FEB 2001. Article Number: ISSN 0309-2402 Article Number: ISSN 0309-2402. Times Cited: 9
6. The questioning skills of tutors and students in a context based baccalaureate nursing program. Author(s): Profetto-McGrath, J; Smith, KB; Day, RA, et al. Source: NURSE EDUCATION TODAY Volume: 24 Issue: 5 Pages: 363-372 Published: JUL 2004. Times Cited: 1

Las investigaciones se han hecho en Australia (Phillips, 2001), Canadá (Profetto-McGrath, 2004), Singapur (Chin, 2007), Taiwán (Wang, 2005) y Estados Unidos (Loy et al, 2004 y Whipp, 2003). Todas tienen entre sus palabras claves pensamiento crítico e interrogación y algunas hacen referencia al Aprendizaje Basado en Problemas (Profetto-McGrath, 2004). De acuerdo con las investigaciones la interrogación es un mecanismo para desarrollar el pensamiento crítico, el cual es una competencia fundamental en los profesionales.

La metodología de las investigaciones es de tipo cualitativo, en donde las experiencias se graban y codifican para posteriormente interpretar. Sin embargo, uno de los estudios (Loy, 2004) es de corte cuantitativo, empleando casos y controles para probar el valor de la pregunta en los estudiantes.

Las investigaciones de Profetto-McGrath (2004) y Phillips (2001) están orientadas a

determinar el nivel y el tipo de pregunta que hacen los profesores y los estudiantes. De acuerdo con Profetto-McGrath (2004) tanto los profesores como los estudiantes utilizan la pregunta en un nivel muy bajo principalmente, para comprender, aplicar y pedir información. Se sugiere utilizar la pregunta para analizar, sintetizar, evaluar, probar, explorar y explicar. Se reconoce la necesidad de que estudiantes y profesores aprendan a preguntar, a crear un ambiente propicio para la pregunta y a utilizar adecuadamente las estrategias para enseñar el uso de la interrogación. En el mismo sentido Phillips (2001) sostiene que los profesores deben aumentar el uso de preguntas de alto nivel en el momento de preguntar.

Chin (2007) en su investigación se propuso determinar cómo los profesores utilizan la pregunta en el salón de clase para ayudar a los estudiantes en la construcción del conocimiento. Los profesores utilizan la pregunta a través de diferentes estrategias didácticas como son la pregunta socrática, los crucigramas, preguntas por el significado y la elaboración de cuadros.

En síntesis, en los últimos tiempos se ha notado un interés particular en la pregunta como estrategia didáctica para facilitar el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes, pero queda por indagar sobre los efectos que tiene la pregunta sobre el pensamiento de profesor. Incluso, la posibilidad de traducir el lenguaje de las ciencias por medio de las pregunta.

Anexo 2. Investigaciones seleccionadas para la construcción del estado en cuestión

Abrandt, M., & Öberg, G. (2001) Questioning to learn and learning to question: Structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education. *Higher Education* 41(3):263-282. Academic OneFile. Gale. Universidad de Antioquia. Marzo 22 de 2008.

Arburn, T. M. & Bethel, L. M. (1999). Teaching Strategies Designed To Assist Community College Science Students' Critical Thinking. (ED443663). ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Barajas, D. S. (2006). *Las relaciones que establece el profesor universitario de biología con la disciplina que enseña. Una explicación epistemológica en dos estudios de caso en la Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba"*. Trabajo de Investigación para optar al Título de Magíster en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Cardona, B. L. (2005). *El proyecto de aula como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias en la enseñanza de la ingeniería: propuesta y aplicación en la asignatura mecánica de fluidos en la Corporación Universitaria Lasallista*. Monografía para optar al Título de Especialista en Didáctica Universitaria, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Castilla, M. & López, C. (2007). Los roles del docente en la educación médica. [Versión electrónica]. *Educación y Educadores*, 01 (10): 105-113. Extraído el 10 de octubre de 2007, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83410110>

Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. [Abstract] *Journal of Research in Science Teaching*, 6 (44):815-843. Web of Science. Universidad de Antioquia. Marzo 29 de 2008

El-Koumy, A. S. A. (1997). Effects of Three Questioning Strategies on EFL Reading Comprehension. (ED411696). ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Fasce, E.; Calderón, M.; Braga, L. *et al.* (2001). Utilización del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de física en estudiantes de medicina. Comparación con enseñanza tradicional. [Versión electrónica]. *Revista Médica de Chile*, 9 (129):1031-1037. SciELO. Universidad de Antioquia. Abril 13 de 2008.

Fasko, D. & Jr. Skidmore, R. (1999). The Effects of Questions and Anxiety on Attention, Question Confidence, and Metacognition. (ED435756). ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

García, C. P. (2004). *Más allá de la hermenéutica y la mayéutica: el pensamiento creativo*. Monografía para optar al Título de Especialista en Didáctica Universitaria, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Giordano, M. F. & Moyano, M. A. (2003). La enseñanza para la comprensión en la formación universitaria. Una experiencia de aula. *Alternativas: espacio pedagógico*, 33 (08): 61-70.

González, E. M. (1997). *La pedagogía de la imaginación: La vida en las letras*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

González, E. M. (1999b). *La educación: Metáfora de la vida. Modelo pedagógico basado en la comunicación para generar acciones creativas en el mundo de la vida*. Tesis de grado para optar al Título de Doctora en Ciencia Pedagógicas, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006) Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. [En línea] *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 02 (08). Extraído el 28 de octubre, 2007 de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>

Hernández, A. & Lacuesta, R. (2007). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: una experiencia práctica. *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*, p. 30-43. DialNet. Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Hernández, A. R. y Alvarado, G. (2003). Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentativos. [Versión electrónica]. *Universidades*, 25: 45-54. Extraído el 10 de octubre, 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37302505>

Kebede, S. (1999). The relationship between uptake and questioning. *System*, 2 (27):261-275. Science Direct. Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Lin, H. L.; Gorrell, J. & Porter, K. (1999). The Road to Pre-service Teachers' Conceptual Change. (ED436508). ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Loy, G. L.; Gelula, M. H. & Vontver, L. A. (2004). Teaching students to question. [Abstract] *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 5 (191):1752-1756. Web of Science. Universidad de Antioquia. Marzo 29 de 2008

Morata, R. & Rodríguez, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. *Didáctica*, 9: 153 – 170. ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Enero 28 de 2007.

Phillips, N. & Duke, M. (2001). The questioning skills of clinical teachers and preceptors: a comparative study. [Abstract] *Journal of Advanced Nursing*, 4 (33): 523-529. Web of Science. Universidad de Antioquia. Marzo 29 de 2008

Profetto-McGrath, J.; Bulmer Smith, K.; Day, R. A. & Yonge, O. (2004). The questioning skills of tutors and students in a context based baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today*, 5 (24):363-372. Science Direct. Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008

Valera, G. & Madriz, G. (1998). La pregunta en la enseñanza de las ciencias humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria. [Versión electrónica]. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 22 de marzo, 2008 de www.rieoei.org/deloslectores/034Madriz.PDF

Wang, CH. (2005). Questioning skills facilitate online synchronous discussions. [Abstract] *Journal of Computer Assisted Learning*, 4 (21): 303-313. Web of Science. Universidad de Antioquia. Marzo 29 de 2008

Wang, W. (2001). The Relative Effectiveness of Structured Questions and Summarizing on Near and Far Transfer Tasks. (ED470123). ERIC (The Education Resources Information Center). Universidad de Antioquia. Abril 20 de 2008.

Whipp, J. L. (2003). Scaffolding critical reflection in online discussions - Helping prospective teachers think deeply about field experiences in urban schools. [Abstract] *Journal of Teacher Education*, 4 (54):321-333. Web of Science. Universidad de Antioquia. Marzo 29 de 2008

Anexo 3. Descripción de las investigaciones seleccionadas para la comparación en el estado en cuestión

Autor (es) del artículo		Tipo de publicación							Identificación del documentos									
		Revista	Libro	Trabajo de investigación	Sistema de investigación	Educación formal			País	Idioma	Fecha de publicación	Archivo DIDES	Biblioteca	Bases de datos		Nombre Biblioteca o bases de datos	Impreso	Digital
						Monografía	Informe de investigación de maestría	Tesis doctoral						Texto completo	Referencial			
1	Abrandt y Öberg	X							Suecia	Inglés	2001			X		Academic OneFile		X
2	Arburn y Bethel			X					Estados Unidos	Inglés	1999			X		ERIC		X
3	Barajas						X		Colombia	Español	2006		X			U.de A. - CEDE		X
4	Cardona					X			Colombia	Español	2005		X			U.de A. - CEDE		X
5	Castilla y López	X							Colombia	Español	2007			X		REDALYC		X
6	Chin	X							Singapur	Inglés	2007				X	Web of Science		X
7	El-Koumy			X					Egipto	Inglés	1997			X		ERIC		X
8	Fasce <i>et al.</i>	X							Chile	Español	2001			X		Scielo		X
9	Fasko y Skidmore			X					Estados Unidos	Inglés	1999			X		ERIC		X
10	García					X			Colombia	Español	2004			X		U.de A. - CEDE y Cybertesis		X
11	González							X	Colombia	Español	1999	X						X
12	González			X					Colombia	Español	1997	X					X	
13	Giordano y Moyano	X							Argentina	Español	2003		X			U.de A. - CEDE	X	

Autor (es) del artículo		Tipo de publicación							Identificación del documentos									
		Revista	Libro	Trabajo de investigación	Sistema de investigación	Educación formal			País	Idioma	Fecha de publicación	Archivo DIDES	Biblioteca	Bases de datos		Nombre Biblioteca o bases de datos	Impreso	Digital
						Monografía	Informe de investigación de maestría	Tesis doctoral						Texto completo	Referencial			
14	Guzmán y Sánchez	X							México	Español	2006			X		REDALYC		X
15	Hernández y Alvarado	X							Colombia	Español	2003			X		REDALYC		X
16	Hernández y Lacuesta	X							España	Español	2007			X		DialNet		X
17	Kebede	X							Etiopía	Inglés	1999			X		Science Direct		X
18	Lin, Gorrell y Porter			X					Estados Unidos	Inglés	1999			X		ERIC		X
19	Loy, Gelula y Vontver	X							Estados Unidos	Inglés	2004				X	Web of Science		X
20	Morata y Rodríguez	X							España	Español	1997			X		ERIC		X
21	Phillips y Duke	X							Australia	Inglés	2001				X	Web of Science		X
22	Profetto-McGrath et al.	X							Canadá	Inglés	2004			X		Science Direct		X
23	Valera y Madriz	X							Venezuela	Español	1998		X			Bibliot. Digital OEI - RIE		X
24	Wang, CH	X							Taiwán	Inglés	2005				X	Web of Science		X
25	Wang, W.			X					Estados Unidos	Inglés	2001			X		ERIC		X
26	Whipp	X							Estados Unidos	Inglés	2003				X	Web of Science		X
	TOTAL	16	0	6	0	2	1	1				2	4	15	5		2	24

Anexo 4. Ficha referencial para la comparación de las investigaciones en el estado en cuestión

Ficha referencial (Estado del arte): Giordano, M. F. y Moyano, M. A. (2003). La enseñanza para la comprensión en la formación universitaria. Una experiencia de aula. *Alternativas: espacio pedagógico*, 33 (08): 61-70.

Tipo de publicación	Revista (X) Libro () Trabajo de investigación () Sistema de investigación ()	Educación formal en investigación: • Monografía () • Informe de investigación de maestría () • Tesis doctoral ()
Identificación del documento	Archivo personal () Biblioteca (X) Bases de datos () • Texto completo () • Referencial () Nombre Biblioteca o Base de datos: Universidad de Antioquia. Centro de Documentación Facultad de Educación	Impreso (X) Digital () Fecha de consulta: Abril 30 de 2008 Sitio Web: Revista: Alternativas: espacio pedagógico. Vol. 08, 33, 2003. p. 61-70
	Número de páginas: 10	Fecha de publicación: 2003
Título	La enseñanza para la comprensión en la formación universitaria. Una experiencia de aula	Palabras clave:
Autor	Maria F. Giordano y Marta A. Moyano (Argentina)	Enseñanza
Problema de investigación	Desde una racionalidad compleja sitúa la problemática de la enseñanza en el nivel superior (o sea las prácticas docentes) y la analiza desde la tensión existente entre el enseñar para saber y enseñar para comprender.	Comprensión
Pregunta de investigación	No se especifica	Universidad
Objetivos	Implementar la Enseñanza para la Comprensión en la formación de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la asignatura "La problemática pedagógico didáctica del Nivel Superior"	Práctica docente
Hipótesis	No se plantea	
Tipo de investigación	No se especifica. Sin embargo, es una trabajo que se realizó con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la asignatura "La problemática pedagógico didáctica del Nivel Superior", dentro de la cual, en la unidad 2 sobre la problemática de la enseñanza en el nivel superior, se implementó la enseñanza para la comprensión por medio de la elaboración, por parte de los estudiantes, de programaciones didácticas y portafolios ya que son herramientas propicias para crear marcos de pensamiento que posibilitan la comprensión. El eje temático que se desarrolló en esta unidad fue la enseñanza para la comprensión.	
Marco conceptual (autores)	Introduce los desarrollos realizados por la Línea de Enseñanza para la Comprensión dentro del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Consiste en un marco conceptual construido a partir de las investigaciones realizadas por grupos de docentes preocupados por la falta de comprensiones reales en	

	los espacios escolarizados. Algunos de los autores más reconocidos de todo este grupo son David Perkins, Howard Gardner, Vito Perrone, J. Bruner, Elmore y McLaughlin. Este marco conceptual ofrece una propuesta de trabajo que promueve la comprensión en las aulas.	
Nuevos conceptos	Comprensión: "La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe" (Perkins, 1999) Actividades de comprensión: Son tareas que aumentan la comprensión. La parte central del aprendizaje para la comprensión debe ser la realización de actividades de comprensión: relacionar, justificar, operar, aplicar, comparar, describir, diferenciar, relatar, diagramar, adecuar, analizar, decidir, representar, organizar, secuenciar, conjeturar, reflexionar y diseñar..	
Resultados de investigación	Los estudiantes realizaron programaciones didácticas utilizando el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Estas programaciones incluían una carátula de identificación, autores, hilos conductores o metas abarcadoras, tema o tópico generativo, metas de comprensión, desempeños o actividades de comprensión, evaluación diagnóstica continua. Igualmente, los estudiantes realizaron portafolios docentes para profundizar la reflexión personal, como una actividad de comprensión (la reflexión). El portafolio respondía a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las 5 evidencias de mi trayectoria de aprendizajes y/o enseñanza, donde integro, promuevo o genero diferentes PROCESOS DIÁCTICOS? Los resultados obtenidos desde la línea de la Enseñanza para la Comprensión, permite señalar que, tanto la teoría como así también las herramientas seleccionadas son adecuadas para lograr enseñar para la comprensión en alumnos del nivel superior.	
Bibliografía relevante a consultar	Perkins y Blythe (1999) <i>"Ante todo la comprensión"</i>. Dossier de textos. Seminario Comprensión y Autogestión en el aula, las organizaciones y las comunidades. Buenos Aires. Argentina. Perkins, D. (1986) <i>"Marcos para pensar"</i>. Thinking Frames Educational Leadership, 43. Pogré, P. (2002) Cap. III: <i>"Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica"</i>. En La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan. Papers editores.	
Observaciones	Resumen: En el presente trabajo se cuenta la experiencia de trabajo desarrollada en la asignatura "La problemática pedagógico didáctica del Nivel Superior" de las carreras de Lic. y Prof. En Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, durante el primer cuatrimestre del año 2003. En la Unidad 2 que aborda la problemática de la enseñanza en el Nivel Superior se incorporó el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Se incorporan algunos de los testimonios brindados por los alumnos y alumnas como evidencias de los resultados obtenidos.	
Fecha de inicio de la búsqueda: Horas de trabajo: 2 horas Fecha de terminación de la búsqueda:		

Anexo 5. Cálculo del tamaño muestral para la aplicación de las guías de prejuicios

Con base en la población de estudiantes de pregrado y de profesores presentada en el Boletín Estadístico 2006 de la Oficina de Planeación de la Universidad, se realizó un muestreo probabilístico aleatorio estratificado. Se consideró este tipo de muestreo con el fin de conformar diferentes estratos (cada una de las unidades académicas) para que estuviesen representadas adecuadamente en la muestra.

La distribución de la muestra en función de las diferentes unidades académicas se realizó bajo la modalidad de afijación proporcional, es decir, la distribución se hizo de acuerdo con el peso (es decir, el tamaño) de la población en cada estrato. Cada estrato funciona independientemente, pudiendo aplicarse dentro de ellos un muestreo aleatorio para elegir los elementos concretos que forman parte de la muestra. La muestra se definió a partir de una población de 1697 profesores y 32381 estudiantes de pregrado. Para determinar el tamaño muestral se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \left\{ \frac{Z_{1-\alpha/2}}{E} \right\}^2 \times p \times q$$

En donde:

n: Tamaño de la muestra

Z: Cuantil de la distribución normal en el que se acumula una confianza del 95%

E: Error de muestreo

p: Proporción de la variable que teóricamente se supone que presenta la población

q: 1 - p

Entonces,

$$n = \left\{ \frac{1.96}{0.05} \right\}^2 \times 0.3 \times 0.7$$

$$n = 322$$

Para poblaciones finitas se utiliza el factor de corrección:

$$n1 = \frac{n \times N}{N + n - 1}$$

Reemplazando, para la muestra de profesores:

$$n1 = \frac{322 \times 1697}{1697 + 321}$$

$$n1 = \mathbf{271 \text{ profesores}}$$

Reemplazando, para la muestra de estudiantes:

$$n1 = \frac{322 \times 32381}{32381 + 321}$$

$$n1 = \mathbf{319 \text{ estudiantes de pregrado}}$$

Luego, de acuerdo con el peso proporcional de cada grupo, se calculó la muestra en cada una de las unidades académicas. En la siguiente tabla se presenta la población de profesores y estudiantes de pregrado por cada unidad académica y la muestra seleccionada en cada una de ellas.

Población de profesores y estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia por unidad académica. Muestra de profesores y estudiantes de pregrado por unidad académica.

Unidad Académica (UA)	PROFESORES (P)			ESTUDIANTES (E)		
	Total P	Peso proporcional por UA	Muestra de P por UA	Promedio de E por semestre	Peso proporcional por UA	Muestra de E por UA
Facultad de Artes	63	4%	10	905	3%	9
Facultad de Ciencias Agrarias	68	4%	11	1591	5%	16
Facultad. de Ciencias Económicas	75	4%	12	2762	9%	27
Facultad. de Ciencias Exactas y Naturales	167	10%	27	1699	5%	17
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	93	5%	15	2919	9%	29
Facultad de Comunicaciones	61	4%	10	826	3%	8
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	48	3%	8	1927	6%	19
Facultad de Educación	76	4%	12	3235	10%	32
Facultad de Enfermería	71	4%	11	767	2%	8
Facultad de Ingeniería	178	10%	28	6035	19%	59
Facultad de Medicina	374	22%	60	1744	5%	17
Facultad de Odontología	110	6%	18	627	2%	6
Facultad de Química Farmacéutica	59	3%	9	2410	7%	24
Facultad Nacional de Salud Pública	63	4%	10	1226	4%	12
Escuela Interamericana de Bibliotecología	22	1%	4	403	1%	4
Escuela de Idiomas	39	2%	6	788	2%	8
Escuela de Microbiología	47	3%	8	621	2%	6
Escuela de Nutrición y Dietética	32	2%	5	545	2%	5
Instituto Universitario de Educación Física	28	2%	4	876	3%	9
Instituto de Filosofía	23	1%	4	479	1%	5
TOTAL	1697	100%	271	32381	100%	319

Anexo 6. Guía de prejuicios dirigida a los profesores

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

GUÍA DIRIGIDA A PROFESORES

Profesor, cordial saludo. Actualmente se viene desarrollando la investigación “Desde la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción como principio didáctico en la educación superior”, la cual pretende analizar, comprender e interpretar la pregunta como mediación didáctica que posibilita la traducción del discurso científico para la comprensión de las ciencias en la educación superior. Como parte del trabajo de campo, le agradezco responda las siguientes preguntas con el fin de conocer el uso que usted hace de la pregunta en los procesos de enseñanza.

UNIDAD ACADÉMICA: _____

1. Como profesor ¿usted se considera un traductor del saber que enseña?
 - a. Sí
 - b. No
2. ¿Qué hace usted para que los estudiantes comprendan el saber que enseña? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso

a. Diseñar problemas	0	1	2	3	4	5
b. Diseñar ejercicios	0	1	2	3	4	5
c. Ejemplificar	0	1	2	3	4	5
d. Dar significados de las palabras	0	1	2	3	4	5
e. Preguntar	0	1	2	3	4	5
f. Otros:						

3. ¿Utiliza la pregunta en el desarrollo de sus clases?
 - a. Nunca
 - b. A veces
 - c. Frecuentemente
 - d. Siempre
4. ¿Qué objetivos persigue cuando utiliza la pregunta? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 mayor uso

a. Introducir un tema	0	1	2	3	4	5
b. Evaluar	0	1	2	3	4	5
c. Construir el conocimiento	0	1	2	3	4	5
d. Resolver dudas	0	1	2	3	4	5
e. Otros:						

-
-
5. ¿Promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar?
- Nunca
 - A veces
 - Frecuentemente
 - Siempre
6. ¿Qué tipo de preguntas hace a sus estudiantes? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso
- | | | | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|
| a. Abierta | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Cerrada | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. De conocimiento | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. Analíticas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. De comprensión | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. De aplicación | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. De síntesis | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h. De evaluación | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
7. En el ámbito científico y académico ¿usted se pregunta a sí mismo?
- Nunca
 - A veces
 - Frecuentemente
 - Siempre
8. ¿Qué tipo de preguntas se hace a sí mismo en el ámbito científico y académico? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso.
- | | | | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|
| a. De conocimiento | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Analíticas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. De comprensión | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. De aplicación | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. De síntesis | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. De evaluación | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
9. ¿Considera que una manera para comprender el saber que enseña es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?
- Sí
 - No

Anexo 7. Guía de prejuicios dirigida a los estudiantes

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

GUÍA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE PREGRADO

Estudiante, cordial saludo. Actualmente se viene desarrollando la investigación “*Desde la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción como principio didáctico en la educación superior*”, la cual pretende analizar, comprender e interpretar la pregunta como mediación didáctica que posibilita la traducción del discurso científico para la comprensión de las ciencias en la educación superior.

Como parte del trabajo de campo, le agradezco responda las siguientes preguntas con el fin de conocer el uso que hacen los profesores de la pregunta en los procesos de enseñanza.

UNIDAD ACADÉMICA: _____

1. ¿Con qué frecuencia pregunta el profesor en clase?
 - a. Nunca
 - b. A veces
 - c. Frecuentemente
 - d. Siempre

2. ¿Qué tipo de preguntas hace el profesor en clase? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso.

a. De memoria	1	2	3	4	5
b. De análisis	1	2	3	4	5
c. De comprensión	1	2	3	4	5
d. De aplicación	1	2	3	4	5
e. De evaluación	1	2	3	4	5
f. Abiertas	1	2	3	4	5
g. Cerradas	1	2	3	4	5

3. ¿El profesor le enseña a preguntar?
 - a. Nunca
 - b. A veces
 - c. Frecuentemente
 - d. Siempre

4. ¿El profesor promueve en usted la capacidad de preguntar?
 - a. Nunca
 - b. A veces
 - c. Frecuentemente
 - d. Siempre

5. ¿Usted entiende las preguntas de sus profesores?
 - a. Nunca
 - b. A veces
 - c. Frecuentemente
 - d. Siempre
6. ¿Considera que una manera para comprender las ciencias es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?
 - a. Si
 - b. No

Anexo 8. Sustentación teórica de las preguntas de la guía de prejuicios dirigida a los profesores

PREGUNTA 1: *Como profesor ¿usted se considera un traductor del saber que enseña?*

Opciones: *Sí, No.*

SUSTENTACIÓN:

- Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre [...] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. (Chevallard, 1991: 45)
- Para Klafki la didáctica es “el resultado de un proceso hermenéutico que presupone la comprensión y la capacidad de transmitir. El maestro se debe apropiarse de un contenido de tal manera que reconozca en él lo significativo y pueda transmitirlo con el fin de que, a partir de esa mediación, tenga lugar el proceso formativo.” (Klafki, citado por Runge, 2007: 4)
- La hermenéutica es traducción. Lo que se traduce es un lenguaje, sea este científico, estético o cotidiano. [...] La traducción implica el análisis de las estructuras de sentido para ejercer la comprensión de ese lenguaje. (González, 2006: 42)
- Se entiende la traducción desde Gadamer como “... una interpretación” (Gadamer, 2005: 462), en donde “el traductor tiene que trasladar [...] el sentido que se trata de comprender al contexto en el que vive el otro interlocutor. Pero esto no quiere decir en modo alguno que le esté permitido falsear el sentido al que se refería el otro. Precisamente lo que tiene que mantenerse es el sentido, pero como tiene que comprenderse en un mundo

lingüístico nuevo, tiene que hacerse valer en él de una forma nueva.”
(Gadamer, 2005: 462)

PREGUNTA 2: *¿Qué hace usted para que los estudiantes comprendan el saber que enseña? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso*

Opciones: *Diseñar problemas, Diseñar ejercicios, Ejemplificar, Dar significados de las palabras, preguntar, Otros.*

Frecuencia de uso: *De 0 a 5, siendo 5 el mayor uso.*

SUSTENTACIÓN:

- *El papel de Platón*, según afirma Cherniss, citado por Calderón, parece no haber sido el de “maestro”, ni siquiera el de un director de seminarios que distribuye los temas para la elaboración de informes sobre investigaciones o ensayos, sino el de un *pensador individual* cuyo discernimiento y habilidad para la *formulación de un problema* le permite ofrecer consejos generales y críticas metódicas a otros pensadores individuales que respetan su sabiduría y tal vez se vean dominados por su personalidad, pero que se consideran por lo menos tan competentes como lo consideran a él al abordar los detalles de temas especiales. (Calderón, 2006: 41)
- Arnoux *et al.* señalan que la habilidad para hacer preguntas comprende dos componentes fundamentales: el lingüístico y el cognitivo. El componente lingüístico se refiere a las habilidades verbales satisfactorias para formular una pregunta de modo comprensible y preciso. (Arnoux *et al.*, 2007:83)
- La pregunta debe estar planteada de manera coherente con lo que se quiere preguntar, es decir, hacer una demanda clara y consensuada. Es importante que el alumno sepa qué se espera de él cuando se le pide que describa, que explique, que justifique, que argumente. Para ello es

necesario negociar los significados de estas demandas. (Márquez y Roca, 2006:65-68)

- La formulación de problemas generalmente toma la forma de una pregunta. (González Valdés: 4)

PREGUNTA 3: *¿Utiliza la pregunta en el desarrollo de sus clases?*

Opciones: *Nunca, A veces, Frecuentemente, Siempre.*

SUSTENTACIÓN:

- Todo saber pasa por la pregunta. (Gadamer, 2005: 440)
- Para todo conocimiento y discurso que quiera conocer el contenido de las cosas *la pregunta va por delante*. (Gadamer, 2005: 440)
- Su pericia [la de Sócrates], su don pedagógico por excelencia estriba en esto: maneja y domina la estrategia de preguntar y responder en que consiste tanto el método dialéctico como el arte educativo. (Inciarte, 1990: 106)
- La pregunta del docente [...] abre a un nuevo interrogante, refiere a la epistemología social de la disciplina, permite reconstruir conceptos, genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas sobre un concepto para desconstruirlas, etc.” (Litwin, 1996: 107)
- El acto de interrogar [...] genera un tipo de interrelación o diálogo altamente productivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Acosta, 1998:10)

PREGUNTA 4: *¿Qué objetivos persigue cuando utiliza la pregunta? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 mayor uso.*

Opciones: *Introducir un tema, Evaluar, Construir el conocimiento, Resolver dudas, Otros.*

Frecuencia de uso: *De 0 a 5, siendo 5 el mayor uso.*

SUSTENTACIÓN:

- La estrategia al preguntar es una propuesta didáctica de acercamiento al conocimiento, partiendo del uso de los signos de un lenguaje cotidiano, hacia la comprensión de los símbolos del lenguaje científico para lograr una interpretación acorde con el estado actual del saber en cuestión. (González Agudelo, 1999: 17)
- Para motivar pueden ser sugerentes las preguntas sobre problemas reales, abiertos y complejos. No debe dar reparo utilizar un problema complejo al iniciar el trabajo, no se debe olvidar que no se trata de que el alumno dé la respuesta correcta, el objetivo es provocar la curiosidad del alumno y conseguir que active sus conocimientos y los exprese. (Roca, 2005)
- En la etapa de exploración, es decir, al iniciar el aprendizaje de un conocimiento nuevo, la función de las preguntas es motivar, conocer lo que piensa el alumno, favorecer que tome conciencia de lo que sabe y no sabe, y que reconozca los objetivos de aprendizaje. (Roca, 2005)
- Frente al preguntar no cabe un comportamiento potencial, de simple prueba, porque preguntar no es poner sino probar posibilidades. (Gadamer, 2005: 453)
- Todo saber pasa por la pregunta. (Gadamer, 2005: 440)
- Al formular una pregunta se señala el inicio de una búsqueda y un procesamiento de información que produce un nuevo conocimiento. Las

preguntas convierten la actividad de la curiosidad en estructura del pensamiento. Es decir, el pensamiento se inicia y se encauza a partir de preguntas problematizadoras que mueven a buscar soluciones. La formulación de problemas generalmente toma la forma de una pregunta. (González Valdés: 4)

- Las preguntas [...] pueden generar un proceso reflexivo que conduzca o promueva la construcción del conocimiento. (Litwin, 1996: 109)
- El verdadero sentido de la pregunta es generar reflexiones sobre el entorno, dando al alumno posibilidad para crear explicaciones propias. (Zayago, 2003:420)
- La pregunta interviene en los momentos iniciales del aprendizaje, cuando la actividad de comprender un texto se realiza en forma compartida entre el docente y el alumno; en este caso, las preguntas se encaminan a obtener información para resolver problemas de superficie (por ejemplo, los generados por el desconocimiento léxico) o de la base textual, es decir, la información explícita del texto y las inferencias simples que permiten resolver la coherencia. (Arnoux et al. 2007:82)

PREGUNTA 5: ¿Promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar?

Opciones: *Nunca, a veces, Frecuentemente, Siempre.*

SUSTENTACIÓN:

- Para todo conocimiento y discurso que quiera conocer el contenido de las cosas *la pregunta va por delante*. (Gadamer, 2005: 440)
- El-Koumy afirma que en los grupos donde el profesor y el estudiante formulan preguntas tienen mejor desempeño en comprensión de lectura,

que los grupos donde solo pregunta el profesor o donde solo pregunta el estudiante. (El-Koumy, 1997)

- Valera y Madriz encontraron que los estudiantes al interrogar e interrogarse están conscientes de la existencia de un conocimiento que les toca muy de cerca, de ahí que las preguntas hacen posible la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. (Valera y Madriz, 1998)
- Las preguntas de los alumnos aportan las claves interpretativas al profesor sobre el grado de aprendizaje. (Morata, 1997:158)

PREGUNTA 6: ¿Qué tipo de preguntas hace a sus estudiantes? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso

Opciones: Abierta, Cerrada, De conocimiento, Analíticas, De comprensión, De aplicación, De síntesis, De evaluación.

Frecuencia de uso: De 0 a 5, siendo 5 el mayor uso.

SUSTENTACIÓN:

- Cuando se pregunta se dejan abiertas posibilidades de sentido. (Gadamer, 2005: 454)
- Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta. Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. [...] El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es

en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta. (Gadamer, 2005: 440)

- Toda pregunta formulada tiene su motivación. Uno sabe por qué pregunta algo, y uno debe saber por qué le preguntan algo para poder entender –y en su caso responder- realmente la pregunta. [...] Cada pregunta tiene su motivación. Toda pregunta adquiere sentido por la naturaleza de su motivación. Todos sabemos lo que significa, en la denominada pregunta pedagógica, una interrogación que no es impulsada por el deseo de saber. En tal caso es evidente que el interrogador sabe aquello que pregunta. ¿Qué clase de pregunta es ésta, si ya sé la respuesta? La pregunta pedagógica así formulada debe calificarse de a-pedagógica por razones hermenéuticas. Sólo se puede justificar diciendo que el curso de la conversación supera lo absurdo de tales preguntas conduciendo finalmente a preguntas “abiertas”. Sólo en éstas se pone de manifiesto la capacidad de uno. (Gadamer, 2006: 86)
- Se considera que una pregunta es cerrada cuando es de respuesta única, y ésta se puede copiar del libro de texto o de la explicación del profesor y memorizar. Las preguntas cerradas suelen tener una respuesta corta y su característica principal es que al contestarlas, el alumno básicamente reproduce un conocimiento. En contraposición, una pregunta abierta es aquella que motiva al alumnado a buscar información, reelaborar sus ideas y no suele tener una respuesta única. Generalmente las preguntas abiertas promueven que el alumno produzca conocimiento y que al tener que pensar en respuestas distintas, adquiera habilidades de pensamiento creativo. (Márquez y Roca, 2006:65-68)
- Las preguntas cerradas [...] piden una única respuesta, [y] el alumno puede copiar de un texto o memorizar, [por su parte,] las preguntas abiertas [...] llevan al alumno a buscar y reelaborar sus ideas. (Roca, 2005:74)

- García habla de 50 clases de preguntas. Algunas de estas preguntas son: retóricas, de investigación, divergentes, convergentes, de razonamiento, de reflexión, de memoria, de conocimiento, de comprensión, de aplicación, hipotéticas, explicativas, propositivas, entre otras. (García, 2004)
- Tomando como referencia a Vogler (2004), quien se sustenta en Bloom, se identifican los siguientes seis niveles:
 1. Conocimiento: es el nivel cognitivo más bajo y los estudiantes solo necesitan recordar información para responder a este tipo de pregunta.
 2. Comprensión: los estudiantes colocan la información de otra forma.
 3. Aplicación: los estudiantes debe aplicar los conocimientos para resolver problemas.
 4. Análisis: son preguntas para identificar y comprender los elementos de un proceso o una serie de eventos.
 5. Síntesis: son preguntas que promueven el pensamiento creativo.
 6. Evaluación: son las preguntas de más alto nivel cognitivo y los estudiantes determinan que tan cerca está un concepto o idea de sus valores.
- Laskey y Gibson (citados por Guzmán *et al.*, 2006:7) proponen la siguiente tipología de preguntas para desarrollar las habilidades de pensamiento. Estas preguntas son:
 1. Preguntas literales para recordar información básica.
 2. Preguntas de traducción que haga que los estudiantes expresen la información de manera diferente.
 3. Preguntas de interpretación que permitan que los estudiantes encuentren relaciones entre hechos, valores y generalizaciones.

4. Preguntas de aplicación para que transfieran ideas o conceptos a otros materiales.
 5. Preguntas de análisis que permita identificar pasos lógicos en los procesos de pensamiento y cómo llegar a conclusiones.
 6. Preguntas de síntesis que integra toda la información y la utiliza para crear una nueva idea.
 7. Preguntas de evaluación que les permita llegar a juicios.
- Martínez-Salanova (2006) tomando como base la clasificación de Sanders (1966) presenta la siguiente categorización:
 1. Memorísticas: Las preguntas de memoria exigen que los alumnos reconozcan o recuerden información.
 2. Traslación o traducción: Estas preguntas demandan del alumno cambiar la información en una forma o lenguaje simbólico diferente.
 3. Interpretación: Las preguntas de interpretación piden al alumno que descubra las relaciones entre hechos, generalizaciones, definiciones, valores y habilidades. La característica más relevante es que las preguntas de interpretación son explícitas acerca de lo que el alumno debería hacer.
 4. Aplicación: Las preguntas de aplicación demandan de los alumnos resolver problemas que requieren identificación de los problemas y la selección y empleo de apropiadas generalizaciones y habilidades.
 5. Análisis: Las preguntas de análisis requieren soluciones de problemas a la vista de un consciente conocimiento de las partes y del proceso de razonamiento.

6. Síntesis o creación: Estas preguntas estimulan a producir un pensamiento original e imaginativo. Diferente a las primeras categorías de preguntas en que el curso del pensamiento comienza con un problema y converge hacia una correcta respuesta, las preguntas de síntesis comienzan con un problema que ofrece una variedad de posibilidades, abriéndose hacia muchas satisfactorias respuestas.
7. Capacidad crítica o evaluación: En estas preguntas se pide al alumno que haga juicios de acuerdo con unas normas elegidas por él.

PREGUNTA 7: *En el ámbito científico y académico ¿usted se pregunta a sí mismo?*

Opciones: *Nunca, A veces, Frecuentemente, Siempre.*

SUSTENTACIÓN:

- Todo saber pasa por la pregunta. (Gadamer, 2005: 440)
- El saber es fundamentalmente dialéctico. Sólo puede poseer algún saber el que tiene preguntas. (Gadamer, 2005: 442)

PREGUNTA 8: *¿Qué tipo de preguntas se hace a sí mismo en el ámbito científico y académico? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso.*

Opciones: *De conocimiento, Analíticas, De comprensión, De aplicación, De síntesis, De evaluación.*

Frecuencia de uso: *De 0 a 5, siendo 5 el mayor uso.*

SUSTENTACIÓN: Se toma como referencia la sustentación dada para la pregunta 6 esta guía.

PREGUNTA 9: *¿Considera que una manera para comprender el saber que enseña es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?*

Opciones: *Sí, No.*

SUSTENTACIÓN:

- El que un texto transmitido se convierta en objeto de la interpretación quiere decir para empezar que plantea una pregunta al intérprete. La interpretación contiene en esta medida una referencia esencial constante a la pregunta que se le ha planteado. Comprender un texto quiere decir comprender esta pregunta. (Gadamer, 2005: 447)
- Para Gadamer, una forma de acercamiento al texto es la pregunta; el texto hay que entenderlo como una respuesta. Por lo tanto, en la comprensión se da una lógica de preguntas y respuestas que tienen como lugar el diálogo. [...] El conocer es un proceso constante del preguntar del ser acerca de lo real y lo no real, es pensar a través de preguntas; ellas crean espacios donde se posibilita el conocimiento. [...] El preguntar sugiere esa posibilidad de interrumpir la lectura para problematizar y discutir las pretensiones de lo leído. (González, 2006: 53 - 54)
- Comprender es siempre el proceso de fusión de horizontes: el del pasado y el del presente, los horizontes propios del intérprete y los horizontes de aquellos que se pretende interpretar, dos conciencias situadas en distintos puntos de la historia, es la eficacia de la distancia, la proximidad de lo lejano, la tensión entre el otro y lo propio, lo extraño se hace propio, es el modelo de la traducción. (González, 2006: 33)
- García afirma que “el diálogo permite avanzar hacia la comprensión y puede llegar a conectar el conocimiento nuevo con las ideas previas de los alumnos. Sostiene a la enseñanza como andamiaje, para orientar paso a paso a los alumnos y que dadas sus preguntas y necesidades estos

construyan una comprensión más madura de sí mismos, del mundo y de los demás. (García, 2004)

Anexo 9. Sustentación teórica de las preguntas de la guía de prejuicios dirigida a los estudiantes

PREGUNTA 1: ¿Con qué frecuencia pregunta el profesor en clase?

Opciones: *Nunca, A veces, Frecuentemente, Siempre.*

SUSTENTACIÓN: Se toma como referencia la sustentación dada para la pregunta 3 de la guía dirigida a los profesores.

PREGUNTA 2: ¿Qué tipo de preguntas hace el profesor en clase? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso.

Opciones: *De memoria, De análisis, De comprensión, De aplicación, De evaluación, Abiertas, Cerradas.*

Frecuencias de uso: *De 0 a 5, siendo 5 el mayor uso.*

SUSTENTACIÓN: Se toma como referencia la sustentación dada para la pregunta 6 de la guía dirigida a los profesores.

PREGUNTA 3: ¿El profesor le enseña a preguntar?

Opciones: *Nunca, A veces, Frecuentemente, Siempre.*

SUSTENTACIÓN: Se toma como referencia la sustentación dada para la pregunta 5 de la guía dirigida a los profesores.

PREGUNTA 4: ¿El profesor promueve en usted la capacidad de preguntar?

Opciones: *Nunca, A veces, Frecuentemente, Siempre.*

SUSTENTACIÓN: Se toma como referencia la sustentación dada para la pregunta 5 de la guía dirigida a los profesores

PREGUNTA 5: *¿Usted entiende las preguntas de sus profesores?*

Opciones: *Nunca, A veces, frecuentemente, Siempre.*

SUSTENTACIÓN:

- La pregunta debe estar planteada de manera coherente con lo que se quiere preguntar, es decir, hacer una demanda clara y consensuada. Es importante que el alumno sepa qué se espera de él cuando se le pide que describa, que explique, que justifique, que argumente. (Márquez y Roca, 2006:65-68)
- Arnoux *et al.* señalan que la habilidad para hacer preguntas comprende dos componentes fundamentales: el lingüístico y el cognitivo. El componente lingüístico se refiere a las habilidades verbales satisfactorias para formular una pregunta de modo comprensible y preciso. (Arnoux *et al.*, 2007:83)

PREGUNTA 6: *¿Considera que una manera para comprender las ciencias es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?*

Opciones: *Si, No.*

SUSTENTACIÓN: Se toma como referencia la sustentación dada para la pregunta 9 de la guía dirigida a los profesores

Anexo 10. Prueba piloto

Con el fin de examinar la funcionalidad de la guía de prejuicios que se construyó, se realizó una prueba con 6 profesores universitarios de diversas áreas de conocimiento: administración, bibliotecología, medicina veterinaria, derecho, educación y salud pública.

Inicialmente se construyó un instrumento con 10 preguntas las cuales fueron las siguientes:

Preguntas de la guía de prejuicios	Conceptos	Proyección de sentido
Como profesor ¿usted se considera un traductor de la ciencia que enseña? ¿Por qué?	Traducción	Consciencia de la práctica docente como traducción
¿Qué hace usted para que los estudiantes entiendan su lenguaje?	Mediaciones didácticas	Mediaciones didácticas empleadas para traducir y en las cuales subyace la pregunta
¿Utiliza la pregunta como mediación didáctica en el desarrollo de sus clases?	Pregunta	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
¿Qué objetivos persigue cuando utiliza la pregunta?	Objetivos de la pregunta	Finalidades del uso de la pregunta, en las cuales podría estar latente la traducción
¿Promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar?	Enseñar a preguntar	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
¿Qué tipo de preguntas hace a sus estudiantes?	Tipo de pregunta	Diferentes tipos de preguntas conducen a la traducción de saberes

Preguntas de la guía de prejuicios	Conceptos	Proyección de sentido
¿Considera importante que los estudiantes aprendan a preguntar? ¿Por qué?	Aprender a preguntar	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
En el ámbito científico y académico ¿usted se pregunta a sí mismo?	Preguntarse a sí mismo (profesor)	La traducción de saberes se posibilita con la pregunta
¿Qué tipo de preguntas se hace a sí mismo?	Tipo de pregunta	Diferentes tipos de preguntas conducen a la traducción de saberes
¿Considera que una manera para comprender las ciencias es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?	Comprensión Pregunta	Consciencia del uso de la pregunta para traducir saberes

Dado que el objetivo de la prueba piloto era mirar la funcionalidad de la guía y su aplicación, se les solicitó a los participantes su diligenciamiento, pero a la vez, sus comentarios respecto a las preguntas que les hicieron dudar, a los conceptos confusos empleados en las preguntas y a la redacción de las mismas. Todo esto para mejorar el instrumento.

Aunque los participantes de la prueba piloto era una población similar en la cual fue aplicada la guía de prejuicios, el análisis de esta prueba no hizo énfasis en los resultados en sí mismos. Sin embargo, se hizo un procesamiento de los datos en el programa Excel para tener un entrenamiento en el análisis e interpretación de las guías aplicadas en la comunidad universitaria.

En razón, a que el objetivo de la guía de prejuicios era hacer un sondeo sobre el uso de la pregunta por parte del profesor, la prueba piloto se realizó con la guía dirigida a los profesores. Se asumió que la guía dirigida a los estudiantes era

comprensible, cosa que se corroboró en su aplicación. A continuación se presentan los resultados de la prueba piloto.

Pregunta 1. Como profesor ¿usted se considera un traductor de la ciencia que enseña? ¿Por qué?

Opciones: Sí, No

Ante esta pregunta, 5 profesores respondieron que se consideran traductores de la ciencia que enseñan. Sin embargo, hubo un profesor que no respondió, por no estar seguro de entender el concepto traductor. Este profesor se pregunta “¿qué debo entender por traductor?”. Puesto que se trata de una guía de prejuicios, esta pregunta se debe responder con las ideas o conocimientos que tengan los profesores sobre este concepto.

Respecto a las razones que señalan para considerarse traductores, 3 profesores expresan que su labor consiste en apropiarse o asumir un conocimiento científico y llevarlo a un lenguaje comprensible por los estudiantes, para así posibilitar el acercamiento de los estudiantes a las ciencias y a las artes. Por su parte, 2 profesores manifiestan que se consideran traductores, en la medida en que se constituyen en intérpretes de la ciencia que enseñan.

Los participantes comentaron que era importante replantear el ámbito de acción de la traducción, de manera que sea más comprensivo para las diversas áreas que se enseñan en la Universidad (ciencias, artes, disciplinas). Se propone referirse entonces, a la “traducción del saber que enseña” y no a la “traducción de la ciencia que enseña”.

Pregunta 2. ¿Qué hace usted para que los estudiantes entiendan su lenguaje? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso

Opciones: *Diseñar problemas, Diseñar ejercicios, Ejemplificar, Dar significados de las palabras, Otros*

Frecuencia de uso: *De 1 a 5, siendo 5 el mayor uso*

Dentro de las actividades de mayor uso que emplean los profesores para hacerse entender en clase, es el diseño de problemas. Mientras que el diseño de ejercicios no es muy empleados por ellos. En un término medio se ubican el ejemplificar y el dar el significado de las palabras.

Dentro de la categoría “otros”, 3 profesores señalan la escritura de los estudiantes, el planteamiento de casos y la formulación de preguntas sobre problemas relativos a la temática, como otras actividades que ellos emplean en el proceso de enseñanza. En vista de que el planteamiento de casos puede incluirse dentro del diseño de problemas, y la escritura se refiere a una actividad de los estudiantes y no del profesor, se considera pertinente incluir dentro de las opciones de actividades para hacerse entender, la formulación de preguntas.

De otro lado, dado que las opciones debían ser calificadas en su uso, de 1 a 5, y no todas fueron estimadas, se considera importante establecer la escala de medida entre 0 y 5, de manera que se le ofrezca al profesor la posibilidad de no utilizar esa actividad para hacerse entender por los estudiantes.

Se sugiere también, respecto al enunciado de la pregunta, referirse a las actividades para que los estudiantes “comprendan el saber que se enseña”. Se piensa que referirse a las actividades para “entender el lenguaje del profesor” no se corresponde con la investigación ni con la estructura de la guía.

Pregunta 3. *¿Utiliza la pregunta como mediación didáctica en el desarrollo de sus clases?*

Opciones: *Nunca, A veces, Frecuentemente, Siempre*

Ante esta pregunta, 3 profesores manifestaron utilizar la pregunta frecuentemente en clase, mientras que otros 3 señalan que siempre lo hacen. Respecto a los aspectos de forma, se sugiere no referirse a la pregunta como “mediación didáctica” -por tratarse de un concepto especializado-. En su lugar se propone preguntar por la utilización de la pregunta en el desarrollo de las clases.

Pregunta 4. *¿Qué objetivos persigue cuando utiliza la pregunta? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso*

Opciones: *Introducir un tema, Evaluar, Construir el conocimiento, Medio de poder, Resolver dudas, Otros*

Frecuencia de uso: *De 1 a 5, siendo 5 el mayor uso*

Los profesores señalan que los objetivos que persiguen al utilizar la pregunta en clase es construir el conocimiento y resolver dudas. Aunque también manifiestan que la pregunta es empleada para introducir un tema y para evaluar en una frecuencia moderada.

Respecto a la opción “medio de poder”, 3 de los profesores manifestaron duda respecto a este ítem, por lo que se entiende que la opción no es clara. Se decide quitarlo dentro de las opciones, porque además, no aporta elementos sustanciales para la investigación. Al igual que sucedió con la pregunta 2, se decide ampliar el rango para valorar cada opción, es decir, de 0 a 5.

Pregunta 5: *¿Promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar?*

Opciones: *Nunca, A veces, Frecuentemente, Siempre*

De los profesores que participaron en la prueba piloto, 4 dicen promover frecuentemente la capacidad de preguntar de los estudiantes, mientras, dos

profesores aseguran que lo hacen siempre. Frente a esta pregunta, no hubo sugerencias, por encontrarse clara para los participantes.

Pregunta 6. *¿Qué tipo de preguntas hace a sus estudiantes? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso*

Opciones: *Abierta, Cerrada, De información, Analíticas, De aplicación, De síntesis, De evaluación*

Frecuencia de uso: *De 1 a 5, siendo 5 el mayor uso*

Entre los participantes, las preguntas abiertas y de análisis son las que con mayor frecuencia utilizan en clase. En contraste, las preguntas cerradas son las que menos utilizan. Sin embargo, las preguntas de aplicación, de síntesis y de evaluación también son utilizadas por los profesores pero con una frecuencia menor.

Dado que para uno de los participantes no fue clara la opción “de información”, se decide cambiar por preguntas “de conocimiento”. Además, de acuerdo con los expertos, esta es la denominación comúnmente utilizada. Igualmente, se determinó ampliar el rango de valoración de cada opción de 0 a 5.

De otro lado, se decide complementar las opciones con una más: preguntas “de comprensión”, con el fin de unificar las opciones de la pregunta 6 y 9 que hace referencia a los tipos de preguntas.

Pregunta 7. *¿Considera importante que los estudiantes aprendan a preguntar? ¿Por qué?*

Opciones: *Sí, No*

Los 6 profesores coinciden en que es importante que los estudiantes aprendan a preguntar. Las razones que dan son las siguientes: con la pregunta se activan los

conocimientos previos y se adquieren nuevos saberes; con la pregunta se problematiza y se gana autonomía y conocimiento; y con la pregunta se abre un camino para encontrar respuestas, en tanto se construye el conocimiento.

Si bien, no hubo sugerencias de fondo, se piensa que el sentido de la pregunta ya quedó recogido en aquella que pregunta si el profesor promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar (pregunta 5). Por lo tanto, se resuelve eliminarla de la guía.

Pregunta 8. *En el ámbito científico y académico ¿usted se pregunta a sí mismo?*

Opciones: *Nunca, A veces, Frecuentemente, Siempre*

Respecto a esta pregunta, 4 profesores expresaron que frecuentemente se preguntan a sí mismos en el ámbito científico y académico. 2 profesores dicen hacerlo siempre. Para esta pregunta, no se hicieron sugerencias.

Pregunta 9. *¿Qué tipo de preguntas se hace a sí mismo? Señale la frecuencia de uso, siendo 5 el mayor uso.*

Opciones: *De información, Analíticas, De comprensión, De aplicación, De síntesis, De evaluación*

Frecuencia de uso: *De 1 a 5, siendo 5 el mayor uso*

Aunque no se observa una tendencia clara frente al tipo de pregunta que se hacen a sí mismos los profesores, las preguntas analíticas, de comprensión y de aplicación parecen ser las que con mayor frecuencia se hacen los profesores. No obstante, las preguntas de información (o de conocimiento), de síntesis y de evaluación también son pregunta que se hacen a sí mismos, aunque con menor frecuencia. Para esta pregunta no se sugirieron ajustes.

Pregunta 10. *¿Considera que una manera para comprender las ciencias es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?*

Opciones: *Sí, No*

Los 6 profesores coinciden en que una manera para comprender las ciencias es por medio de la pregunta. No hacen más comentarios.

Conclusiones de la prueba piloto:

- La guía se desarrolla entre 5 y 10 minutos.
- Hacer alusión al “saber que se enseña” en lugar de la “ciencia que se enseña” en las preguntas respectivas.
- Eliminar la pregunta 5 de la guía. De esta forma, no se repite información y se hace más corto el instrumento.
- En la pregunta 3, no utilizar el adjetivo de “mediación didáctica” para referirse a la pregunta.
- Dentro de las opciones de la pregunta 4, quitar la opción de “medio de poder”.
- Ampliar el rango de 0 a 5, en aquellas preguntas donde se pide estimar el uso.
- Unificar las opciones, respecto al tipo de preguntas, en las preguntas 6 y 9.

Hechos los ajustes derivados de la prueba piloto, la guía de prejuicios dirigida a los profesores quedó compuesta por 9 preguntas, mientras que el instrumento dirigido a los estudiantes quedó con 6 preguntas. Las preguntas de la guía de prejuicios fueron las siguientes:

Preguntas de la guía de prejuicios dirigida a los profesores:

1. ¿Como profesor ¿usted se considera un traductor del saber que enseña?
2. ¿Qué hace usted para que los estudiantes comprendan el saber que enseña?
3. ¿Utiliza la pregunta en el desarrollo de sus clases?
4. ¿Qué objetivos persigue cuando utiliza la pregunta?
5. ¿Promueve en los estudiantes la capacidad de preguntar?
6. ¿Qué tipo de preguntas hace a sus estudiantes?
7. En el ámbito científico y académico ¿usted se pregunta a sí mismo?
8. ¿Qué tipo de preguntas se hace a sí mismo en el ámbito científico y académico?
9. ¿Considera que una manera para comprender el saber que enseña es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?

Preguntas de la guía de prejuicios dirigida a los estudiantes:

1. ¿Con qué frecuencia pregunta el profesor en clase?
2. ¿Qué tipo de preguntas hace el profesor en clase?
3. ¿El profesor le enseña a preguntar?
4. ¿El profesor promueve en usted la capacidad de preguntar?
5. ¿Usted entiende las preguntas de sus profesores?
6. ¿Considera que una manera para comprender las ciencias es por medio de la pregunta, es decir, de la capacidad de formular preguntas?

Anexo 11. Ficha de registro de las conversaciones con profesores

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA**

**Investigación “Desde la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción
como principio didáctico en la educación superior”**

**FICHA DE REGISTRO DE LAS CONVERSACIONES
CONVERSACIÓN N°5**

1. Nombre del profesor: MARIA PATRICIA ARBELÁEZ MONTOYA
2. Distinción: EXCELENCIA UNIVERSITARIA (MEDALLA FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS A LA EXCELENCIA UNIVERSITARIA)
3. Área: CIENCIAS DE LA SALUD
4. Fecha de la grabación: SEPTIEMBRE 22 DE 2008
5. Técnica: Grabación auditiva (☒) Audiovisual (☐)
6. Transcripción de la grabación: Si (☐) No (☐) Total (☒) Parcial (☐)
7. Recolector y transcriptor (persona responsable de la grabación): LINA MARÍA GRISALES FRANCO
8. Breve descripción de la situación (participantes, localización, tema, finalidades):
 - Participantes: Profesora e investigadora
 - Localización: Laboratorio Sede de Investigaciones Universitarias (U.de A.)
 - Duración: 28 minutos
 - Tema: Traducción de los saberes y pregunta
 - Finalidad: Conocer el uso de la pregunta en los procesos de enseñanza con el fin de considerarla una mediación didáctica para el proceso de traducción de los saberes.

CONVERSACIÓN:

L: entonces profe, es que usted me cuente si usted utiliza la pregunta.... Uno regularmente utiliza las preguntas en las evaluaciones, cierto? Yo podría decir que la mayoría de las evaluaciones están hechas a partir de preguntas o pueden ser enunciados que presentan un problema y no tienen los signos de interrogación, pero igual, la pregunta no siempre va entre signos de interrogación, pero ese problema o ese enunciado cumple la misma función de la pregunta. Entonces, es que usted me cuente qué objetivos persigue con la pregunta, qué tipos de preguntas utiliza usted, por qué las utiliza...

MP: lo de la pregunta me suscita varios niveles de cosas, como docente y como investigadora. El primer elemento es como personal, como docente. Uno piensa que es fundamental que uno como docente esté en un proceso de construcción permanente del conocimiento, o sea que uno se debe.... Pues, yo siento que es vital para mí estar me interpellando permanentemente por las cosas. Entonces, aún independiente de que utilice la pregunta como una estrategia docente, para mí la pregunta es fundamental porque yo pienso que uno como docente no puede impartir.... ayudar a mejorar pues, o avanzar en el conocimiento en la ciencia si uno mismo no está generando

L: si uno mismo no se pregunta?

MP: y no está generando conocimiento, aún incluso independiente de los resultados. Uno no tiene por qué tener resultados exitosos en una investigación, pero sí siempre plantearse en el conocimiento, desde las preguntas y desde tratar de resolver preguntas y generar conocimiento. Porque es la única dinámica que pienso yo que ayuda a enriquecer la docencia. Porque si uno no parte de ese proceso interno como docente, yo pienso que es muy difícil infundir lo a otros...

L: infundirle que?

MP: esa capacidad de que genere ciencia y que aprenda, porque nadie da de lo que no tiene. Si uno sólo es un lector de libros y recitar libros, pues los computadores y muchos tienen mucha capacidad de almacenar la información. Pero si uno se está preguntando permanentemente, se está elaborando el proceso de estar respondiendo a preguntas, sean o no las mismas de los estudiantes, generalmente son independientes. Hay momentos en que confluyen pero hay otros momentos en los que uno viene en la dinámica de preguntarse frente a las cosas lo que le da como legitimidad a uno y seguridad, para que lo que está transmitiendo, uno siente que uno está siendo activo mediante la pregunta. Entonces el primer elemento que diría yo de la pregunta, es la necesidad de que uno como docente se esté permanentemente formulando preguntas y esté tratando de resolver preguntas y de generar conocimiento en torno a eso.

L: esas preguntas son respecto a la ciencia

MP: frente al saber que se enseña o desde una pregunta de investigación específica bordes del mismo saber, es estarse cuestionando uno mismo. Entonces yo pienso que la dimensión de la pregunta, inicialmente, yo la ubico ahí. Sobre la capacidad de preguntarse uno mismo y estar en la dinámica de estar generando conocimiento, porque eso es lo que le da la humildad frente al conocimiento, el aterrizaje a la realidad que en el conocimiento apenas uno pellizca pedacitos. Entonces le da una actitud completamente abierta, donde no le preocupa a uno el no saber, que es otra dimensión muy importante de la pregunta, porque uno va aprendiendo que aprender no es tener respuestas si no saberse formular preguntas. Yo por ejemplo, que terminé un doctorado y yo decía: ay, pero yo ya con un PhD en Epidemiología!!!, sentía pues, el estereotipo inicial que tiene uno, que como es doctorado tiene que dar respuesta a todas las cosas de epidemiología. Y lo que yo sentía, no!!, antes es la posibilidad de seguirme preguntando cómo sigue la epidemiología y cómo crece. Entonces, por eso esa dimensión personal como docente universitario y uno que trabajaba en ciencia, es fundamental partir desde esta dimensión. Porque eso es lo que va a legitimar lo que exige. El formularse la pregunta genera unas actitudes frente al conocimiento, que permiten que uno con la actitud también enseñe. Entonces puede ser que yo no formule, explícitamente en algunas clases, preguntas, aparentemente. Pero el hecho de estar en actitud de pregunta frente al conocimiento en la relación con la docencia, uno transmite ese proceso en el que está viviendo. Entonces uno no se vuelve absolutista frente al conocimiento ni genera una relación vertical con el estudiante, sino que como uno sabe que eso son procesos colectivos y procesos en construcción, la relación que genera es muy horizontal. Entonces yo siento que para mí, la relación con el estudiante es muy fluida, generalmente ha sido muy fluida, es precisamente por esa actitud que le genera a uno el decir que uno no sabe y no sentir dificultad con eso, sino eso volverlo la oportunidad del aprendizaje. Porque no sé si es una tradición en la que hemos caído, que creemos que aprender es poder dar respuestas a las cosas. Entonces, si no damos respuestas a las cosas nos sentimos insatisfechos....

Anexo 12. Lista de códigos asignados (o unidades de significación) en las conversaciones

abstraer	aproximar	conocimiento
aclarar	árbol de preguntas	conocimiento científico
acomodar	asimilar	consciencia
acompañarlo a uno en forma inmediata	asuntos que no olvidan	consciencia científica
actitud abierta	asuntos que pueden manifestar con otras palabras o de otras maneras	consciencia empírica
actitud crítica	atravesar el cuerpo	consciencia ética
actitud de pregunta frente al conocimiento	buscar	consciencia política
actitud del docente	buscar la posibilidad para que la pregunta emerja del estudiante	considerarse traductor
actividad de inicio	capacidad de entender	considerarse un conversador
acuerdo	capacidad de preguntarse uno mismo	construcción del conocimiento
alertar	casos clínicos	consulta de estudiantes
alto orden de pensamiento	cercanía con un tema	contenidos
amarrar	clase	contextualizar
amarrar al otro	clase magistral	contrastar al estudiante
aplicación	clases	conversación
aprender	competencia técnica	convertir
aprender a indagar y a conocer en otros lugares	competencia cognitiva	convertir algo en otra cosa distinta que es lo mismo
aprender a preguntar	comprender	coordenadas que ponen en contexto
aprender el procedimiento de preguntar	comprender el objeto de estudio	corregir
aprender no es tener respuestas sino saberse formular preguntas	conceptos establecidos	cosas que preparo
apropiación del conocimiento	conexión con el mundo real	cotidiana
apropiar	conocer la lengua de origen	cómo le llega al estudiante
		cómo traduce
		creación

crear	dominar la lengua de llegada	estimular la generación de preguntas
crecer	ejemplo	estudiante prepara información
cuestionamiento o situaciones	ejemplo del profesor	estudiar
cuestionamientos	ejercicios	estudio de casos
cuestionar	el estudiante adquiere la capacidad de preguntarse	evaluación
cuestionarse uno mismo	elaborar el proceso de responder preguntas	evaluación final
dar herramientas para aprender a traducir	empezar a pensar	evaluar hasta qué punto comprendieron el tema
dar herramientas para que ellos puedan avanzar	encausar	evaluar la capacidad de la persona
dar información al estudiante	enfoques en pedagogía	experimentos
desacuerdo	enseñanza	experiencia
“desgringuisar” la ciencia y la tecnología	enseñar	expresar de manera simple y sencilla
despertar un deseo	enseñar a pensar	expresar nuestro pensar
detectar debilidades	enseñar a preguntar	facilitar el desarrollo del pensamiento crítico
determinar el nivel de conocimientos del estudiante	entender	forma suprema de saber
detonador de la expresión	entender conceptos	formación
diálogo	entrar lo esotérico	formación de humanos profesionales
diálogo con el autor	escribir en lenguaje propio	formar
didáctica	escritos de los estudiantes	formar para atravesar el cuerpo
dinámica de estar generando conocimiento	escuchar	formar para el conocimiento
direccionar las lecturas	eso pueda ir conmigo	formativo
dirigir al profesor	estar activo mediante la pregunta	formularse la pregunta
discurso extraño	estar activo y atento al mundo	frenarse
discusión	estar mediada por la pregunta	generar dudas
dispositivo didáctico	estarme interpelando permanentemente las cosas	generar preguntas en el estudiante
discutir el resultado	estudiante	generar todo un tema
ejercicio docente		

generar varias preguntas en el estudiante	interpretar a un lenguaje comprensible un texto, un concepto, una teoría, un modelo	mismo idioma
guía de lectura		mostrar y enseñar conceptos establecidos de una manera simple
guía de preguntas	investigación específica	motor
hablar sobre la pregunta	invitación	moverle el piso al estudiante
hacer asequible	lanzar	mundo del estudiante
hacer la tarea entre los profesores	legitimidad	múltiples respuestas
hacer propio	lenguaje acorde a los estudiantes	nivel de profesionales
hacer que el estudiante se apropie de la pregunta	lenguajes y ritos compartidos	no perderse
hacer reflexionar al estudiante	lente	objetivo
herramienta	liberar de la angustia de pensar	objeto de conocimiento
herramienta básica para entender	llegar con "coquito"	objeto de enseñanza
hilvanar	llevar al estudiante	objetos de conocimiento
inacabamiento del pensar	llevar el conocimiento al nivel de comprensión de los estudiantes	oráculo
incorporar la realidad expresada en problemas de investigación y casos clínicos	lograr la comprensión de asuntos básicos que los estudiantes deben manejar	orientar cómo cuestionarse
inquietudes del estudiante	los parciales	orientar el análisis de las cosas
intencional	manera de llegar al conocimiento	otra cosa distinta
interacción con la realidad	manera repetitiva	pasar
interacción en clubes de revista	mayéutica	pensar en contexto
interacción en reuniones de asesoría	mediación didáctica	pensar epistémico
interacción humana	mediador	pensar teórico
interactuar	medir la comprensión del estudiante	pensarse
interiorizar	metodología	pertinencia disciplinaria
interpretar	método científico y método ingenieril	pertinencia social
		plantear problemas
		plantear un procedimiento experimental
		plantearse frente al otro
		poder afirmar cosas de las cosas

poder aplicar conceptos poner en evidencia posibilidad de respuestas práctica educativa práctica en docencia práctica en investigación práctica intencional práctica pedagógica precisar pregunta pregunta abierta pregunta amplia pregunta central pregunta de análisis pregunta de comprensión pregunta de conclusión pregunta de evaluación pregunta de información pregunta de preámbulo pregunta de profundidad pregunta general pregunta generatriz pregunta intermedia pregunta introductoria pregunta que convierte el texto en otra cosa diferente pregunta que provoca la discusión pregunta simple preguntar (E) preguntar (P) preguntar de otros	preguntar de profesor preguntarse a sí mismo (P) preguntas de investigación preguntas de lo metodológico preguntas donde la respuesta está escrita en el texto preguntas ligadas al conocimiento preguntas que suscitó el tema en el estudiante preparar al estudiante para formular preguntas e hipótesis presentar proceso de construcción del conocimiento producción del estudiante profesión propio pensar proponer protocolos experimentales propósitos del programa proyectar en una aplicación proyecto de investigación qué tengo que hacer desde el orden de los contenidos qué tengo que hacer desde el orden evaluativo qué tengo que hacer desde el orden metodológico	qué hacer investigativo de la ciencia quien lo está consultando quién se forma se pregunte a sí mismo reconocer al otro recrear referente para el estudiante reflexionar por parte de los estudiantes reforzar conceptos resolver necesidad resolver problemas resolver un problema hipotético respuesta retórica ritual de la escucha rituales del grupo saber saber (conocimiento) saber conceptual saber de qué está construido saber en el que uno se formó saber lo que otro dice saber preguntar saber procedimental saber que se enseña saberes se vuelve parte de uno seguridad
---	--	---

seminario alemán	transmitir el proceso de preguntarse a sí mismo	
ser reflexivo		
significados corrientes	transmitir un conocimiento	
simple	transmitir un deseo	
sin transformar el concepto	tratar de llevar al estudiante al conocimiento	
sospecha		
no sólo para entender el profesor	tratar que la experiencia del estudiante emerja	
sustentación filosófica	una sola visión: la del maestro	
sustrato		
taller	uno como docente	
tapete de preguntas y de respuesta	uno preguntarse	
taxonomía de preguntas	utilizar conceptos	
telón de fondo	vara de pescar	
tema	vivir inquieto	
tener claro por dónde voy	yo me pregunto muchas cosas	
tener conocimiento de algo		
tener el mismo sentido		
tener la pregunta		
tenerlo para uno		
texto		
trabajo científico realizado		
traducción		
traducir		
traducir en la clase		
traductibilidad		
traductor		
transferencia de saberes		
transmisión de la ciencia		

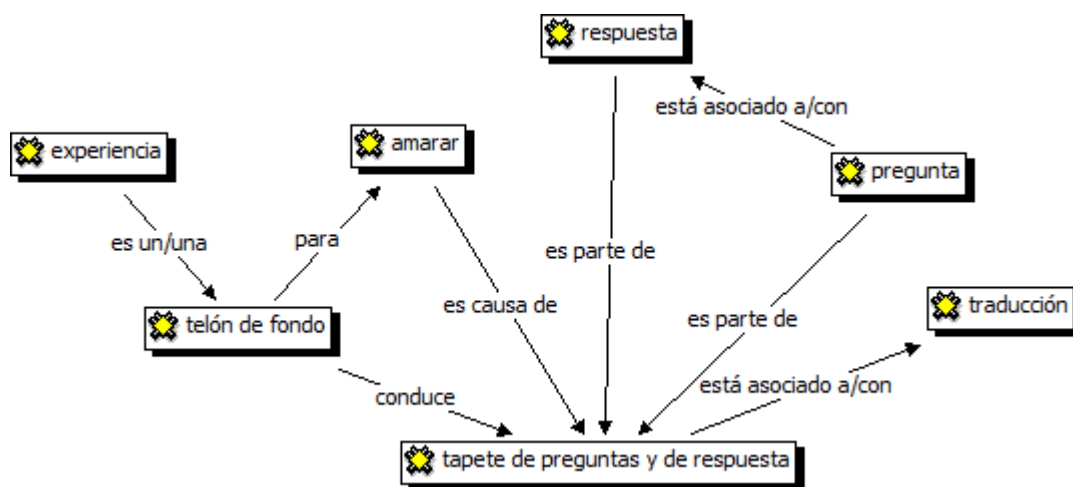
Anexo 13. Ejemplo de asignación de códigos y de relaciones en dos fragmentos de una conversación con su respectiva reflexión, comprensión e interpretación en un memo

P 1: Alfredo.rtf - 1:12 [a mi quizás, la formación y lo..]

Fragmento: “[...] a mi quizás, la formación y los años me permite tener una especie de telón de fondo donde podés ir amarrando preguntas y respuestas, preguntas que vienen de otros, preguntas que salen de ti, y las respuestas que se van dando y como que sirven como un tapete de preguntas y de respuestas. Eso puede llamarse traducción? Es probable. [...]”

Codes: [amarar] [experiencia] [formación de humanos profesionales] [pregunta] [respuesta] [tapete de preguntas y de respuesta] [telón de fondo] [traducción]

Representación gráfica de las relaciones establecidas entre los códigos



Memos: TAPETE DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS

La traducción como un resultado, la entiende el profesor como un tapete de preguntas y de respuestas del profesor y de los estudiantes, que tiene un orden, ya que la formación en el saber y la experiencia del profesor condicionan, en tanto telón de fondo, la disposición de las preguntas y las respuestas.

Así las cosas, el saber traducido sería el tapete de preguntas y respuestas en un orden determinado. La tarea del profesor con la pregunta es hilvanar, dar la puntada en la dirección adecuada para que el estudiante conforme ese tapete.

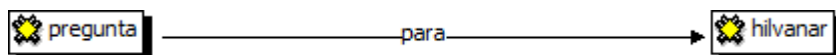
¿Serán las preguntas de análisis, comprensión e interpretación, puntadas que se hacen para construir este tapete? y ¿las preguntas de síntesis son las que ayudan a darle forma como un todo al tapete, al coser temporalmente las ideas que se hilvanaron con las preguntas anteriores?

P 1: Alfredo.rtf - 1:13 [Si la pregunta permite hacer e..]

Fragmento: “[...] Si la pregunta permite hacer ese hilván? Yo diría sí. [...]”

Codes: [hilvanar] [pregunta]

Representación gráfica de las relaciones establecidas entre los códigos



Memos: PREGUNTA

En tanto la pregunta permita hacer el hilván, esa costura, esa coordinación de ideas, es posible que el estudiante construya su propio tapete de preguntas y respuestas respecto al saber que está aprendiendo. Por lo tanto, se podría pensar que la pregunta permite hacer la traducción.

Anexo 14. Códigos asociados a cada concepto buscado en las conversaciones

CONCEPTO	PROFESORES CON DISTINCIÓN EN DOCENCIA			PROFESORES CON DISTINCIÓN EN INVESTIGADOR			AMBOS
PREGUNTA	• actividad de inicio • amarrar al otro • aprender el procedimiento de preguntar • apropiar • aproximar • aprender a indagar y a conocer en otros lugares • árbol de preguntas • buscar • clase magistral • clases • conexión con el mundo real • conocimiento • conocimiento científico • consciencia • contextualizar • expresar nuestro pensar • convertir • coordenadas que ponen en contexto • cotidiana • crear • cuestionar • despertar un deseo • detectar	• escuchar • estudiante • evaluación final • evaluar hasta qué punto comprendieron el tema • forma suprema de saber • formación • formación de humanos profesionales • formar para atravesar el cuerpo • formar para el conocimiento • frenarse • generar todo un tema • generar varias preguntas en el estudiante • hablar sobre la pregunta • hacer que el estudiante se apropie de la pregunta • herramienta • herramienta básica para entender • hilvanar • inacabamiento del pensar	• objetivo • objeto de conocimiento • objeto de enseñanza • otra cosa distinta • pasar • pensar en contexto • pensar epistémico • pensar teórico • pensarse • plantearse frente al otro • poner en evidencia • posibilidad de respuestas • presentar • producción del estudiante • propio pensar • reconocer al otro • recrear • reforzar conceptos • resolver necesidad • resolver problemas • respuesta • retórica • ser reflexivo • sospecha • tapete de	• actitud crítica • actitud de pregunta frente al conocimiento • actitud del docente • aprender a preguntar • el estudiante adquiere la capacidad de preguntarse • estar activo y atento al mundo	• evaluar la capacidad de la persona • formar • generar dudas • guía de preguntas • incorporar la realidad expresada en problemas de investigación y casos clínicos • intencional • lente • manera repetitiva • orientar cómo cuestionarse	• pertinencia disciplinar • pertinencia social • proponer protocolos experimentales • resolver un problema hipotético • saber • saber (conocimiento) • saber preguntar • seminario alemán • taller	• aprender • conversación • enseñar • pregunta • preguntar (P) • traducir

	- debilidades determinar el nivel de conocimientos del estudiante - detonador de la expresión - diálogo con el autor - direccionar las lecturas - dispositivo didáctico - empezar a pensar	- interactuar - invitación - lanzar - liberar de la angustia de pensar - los parciales - mayéutica - mediación - didáctica - mediador - metodología - motor - múltiples respuestas	preguntas y de respuesta telón de fondo - texto - traductibilidad - transferencia de saberes - transmitir un deseo - vara de pescar - vivir inquieto				
MEDIACIONES DIDÁCTICAS	- encausar - guía de lectura - no perderse - preguntar (P)			- casos clínicos - creación - cuestionamiento o situaciones - discutir el resultado	- estudio de casos - facilitar el desarrollo del pensamiento crítico - guía de preguntas	- preguntas de investigación - seminario alemán - taller - pregunta	
TIPO DE PREGUNTAS	- árbol de preguntas - alto orden de pensamiento - aplicación - pregunta amplia - pregunta central - pregunta de conclusión - pregunta de información - pregunta de preámbulo	- pregunta de profundidad - pregunta general - pregunta generatriz - pregunta intermedia - pregunta introductoria - pregunta que convierte el texto en otra cosa diferente - pregunta que provoca la discusión	- pregunta simple - preguntas de lo metodológico - preguntas donde la respuesta está escrita en el texto - preguntas ligadas al conocimiento - simple - taxonomía de preguntas	- pregunta abierta - pregunta de comprensión			- pregunta - pregunta de análisis - pregunta de evaluación
CAPACIDAD DEL PROFESOR DE PREGUNTAR	- contrastar al estudiante - clases - encausar - evaluación final	- guía de lectura - hilvanar - moverle el piso al estudiante	- saber en el que uno se formó - detectar debilidades - determinar el nivel de	- enseñar a preguntar - plantear un procedimiento experimental - preguntar de	- prepara al estudiante para formular preguntas e hipótesis - seminario	tratar de llevar al estudiante al conocimiento	preguntar (P)

	• evaluar hasta qué punto comprendieron el tema	• no perderse objetivo	• conocimientos del estudiante reforzar conceptos	profesor	alemán		
CAPACIDAD DEL PROFESOR DE PREGUNTARSE A SÍ MISMO	• interpretar • objetos de conocimiento • preguntar (E) • propósitos del programa • qué tengo que hacer desde el orden de los contenidos • qué tengo que hacer desde el orden evaluativo • qué tengo que hacer desde el orden metodológico	• traducir en la clase • uno preguntarse • yo me pregunto muchas cosas		• actitud abierta • actitud de pregunta frente al conocimiento • aprender no es tener respuestas sino saberse formular preguntas • capacidad de preguntarse uno mismo • contenidos • cuestionarse uno mismo • dinámica de estar generando conocimiento	• ejercicio docente elaborar el proceso de responder preguntas • estar activo mediante la pregunta • estarme interpelando permanentemente las cosas formularse la pregunta • investigación específica • legitimidad • práctica en docencia	• práctica en investigación proceso de construcción del conocimiento • proyecto de investigación • saber que se enseña • se vuelve parte de uno • seguridad • transmitir el proceso de preguntarse a sí mismo • uno como docente	• didáctica • enseñar • preguntarse a sí mismo (P)
ENSEÑAR A PREGUNTAR	• aprender a indagar y a conocer otros lugares • aprender el procedimiento de preguntar • clases • dar herramientas para aprender a traducir • estudiante • forma suprema de saber • generar preguntas en el estudiante • hablar sobre la pregunta	• hacer que el estudiante se apropie de la pregunta • los parciales • metodología • no solo para entender el profesor • taxonomía de preguntas • traductor		• actitud de pregunta frente al conocimiento • actitud del docente • aprender a preguntar • buscar la posibilidad para que la pregunta emerja del estudiante • clase • conceptos establecidos • consulta de estudiantes • diálogo • ejemplo del	• evaluación • experiencia • experimentos • formar • formularse la pregunta • generar preguntas en el estudiante • hacer reflexionar al estudiante • interacción en clubes de revista • interacción en reuniones de asesoría • manera repetitiva • mostrar y	• práctica en docencia • práctica en investigación • preparar al estudiante para formular preguntas e hipótesis • quien se forme se pregunte a sí mismo • seminario alemán • transmisión de la ciencia • transmitir el proceso de preguntarse a sí mismo	• conversación • pregunta • preguntar (P)

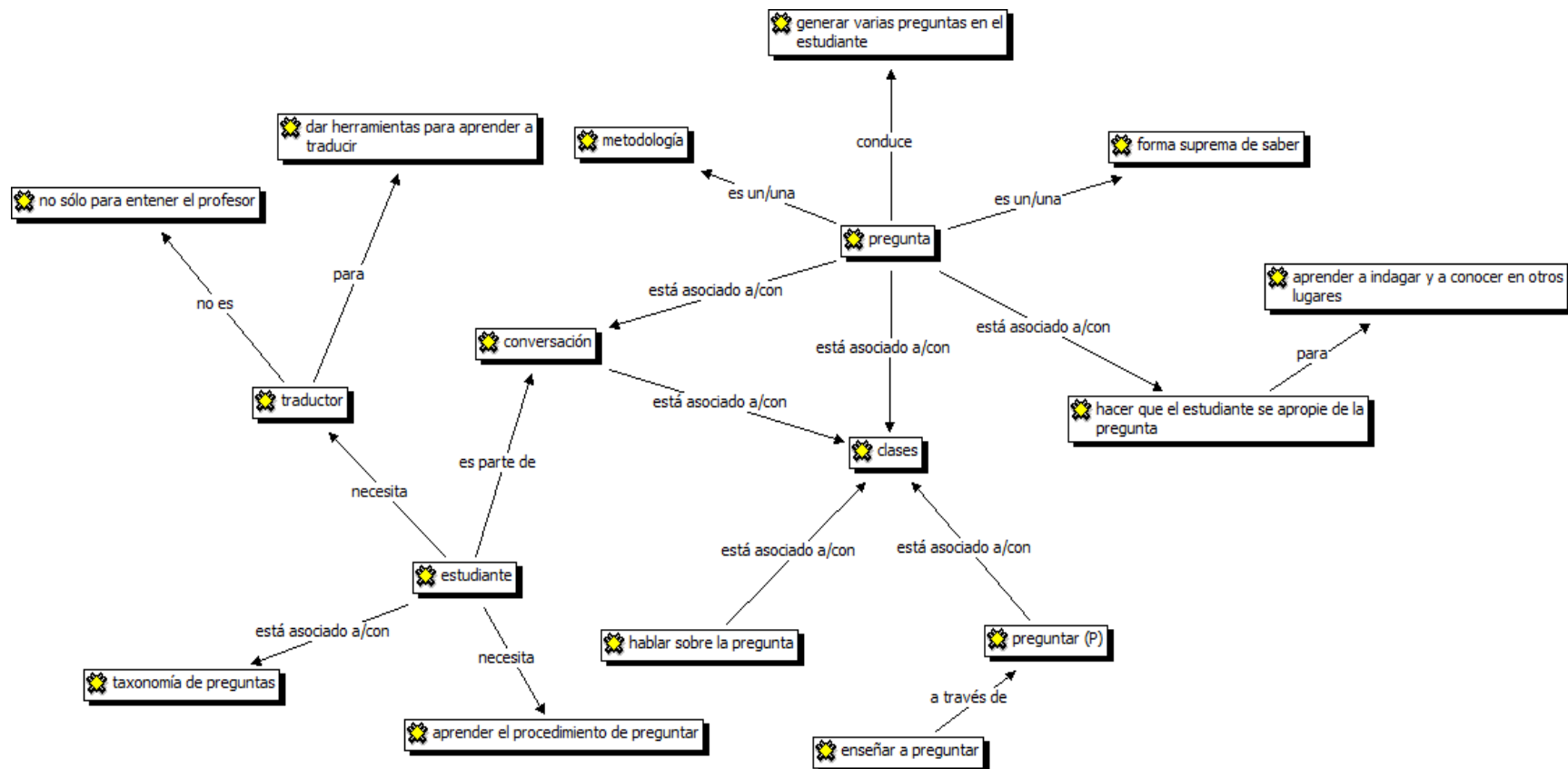
				- profesor - ejercicios - el estudiante adquiere la capacidad de preguntarse - enseñar - enseñar a pensar - enseñar a preguntar - estimular la generación de preguntas	enseñar conceptos establecidos de una manera simple - orientar cómo cuestionarse - orientar el análisis de las cosas - plantear un procedimiento experimental	- transmitir un conocimiento - tratar de llevar al estudiante al conocimiento - tratar que la experiencia del estudiante emerja	
COMPRENSIÓN	- acompañarlo a uno en forma inmediata - atravesar el cuerpo	- eso pueda ir conmigo - expresar de manera simple y sencilla - hacer propio	- poder afirmar cosas de las cosas - tener conocimiento de algo	- asimilar - asuntos que pueden manifestar con otras palabras o de otra manera - entender - entender conceptos	- inquietudes del estudiante - interiorizar - poder aplicar conceptos - proyectar en una aplicación - asuntos que no olvidan	- saber de qué está construido tenerlo para uno - utilizar conceptos	comprender
FORMACIÓN	- crecer - formación - formar para atravesar el cuerpo	- formar para el conocimiento - herramienta	- múltiples respuestas - transferencia de saberes	- estar mediada por la pregunta - formativo - interacción con la realidad			- pregunta - formación
TRADUCCIÓN	- aclarar - acuerdo - alertar - amarar - capacidad de entender - conocer la lengua de origen - considerarse un conversador - construcción del conocimiento - convertir algo en otra cosa distinta que es	- dominar la lengua de llegada - entrar lo esotérico - escribir en lenguaje propio - estudiante - expresar nuestro pensar - formación de humanos - profesionales - hacer asequible - inacabamiento del pensar	- objeto de enseñanza - objetos de conocimiento - oráculo - pasar - pensar - epistémico - pensar teórico - plantearse frente al otro - precisar - quien lo está consultando - recrear - respuesta - saber lo que	- abstraer - competencia técnica - competencia cognitiva - comprender el objeto de estudio - cómo le llega al estudiante - cómo traduce - cuestionamientos - generar preguntas en el estudiante	- interpretar a un lenguaje comprensible un texto, un concepto, una teoría, un modelo - llevar al estudiante - llevar el conocimiento al nivel de comprensión de los estudiantes - lograr la comprensión	- medir la comprensión del estudiante - mismo idioma - mostrar y enseñar conceptos establecidos de una manera simple - práctica en docencia - sin transformar el concepto	- conversación - experiencia - pregunta - preguntar (E) - preguntarse a sí mismo (P) - traducción - traducir

	- lo mismo • corregir • cosas que preparo • crear • cuestionar • dar herramientas para aprender a traducir • dar herramientas para que ellos puedan avanzar • desacuerdo • “desgringuisar” la ciencia y la tecnología	• interactuar • interpretar • lenguaje acorde a los estudiantes • lenguajes y ritos compartidos • llegar con “coquito” • mediador • nivel de profesionales • objeto de conocimiento	• otro dice • no sólo para entender el profesor • tapete de preguntas y de respuesta • telón de fondo • tener el mismo sentido • traducir en la clase • traductibilidad • traductor		de asuntos básicos que los estudiantes deben manejar		
CAPACIDAD DEL ESTUDIANTE DE PREGUNTAR	• empezar a pensar • escritos de los estudiantes • tener la pregunta • texto			• asuntos que no olvidan • asuntos que pueden manifestar con otras palabras o de otras maneras • dirigir al profesor • ejercicios	• estimular la generación de preguntas • experimentos • inquietudes del estudiante • práctica en docencia • preguntas que suscitó el tema en el estudiante	• quién se forma • se pregunte a sí mismo • seminario alemán • transmisión de la ciencia	• aprender • preguntar (E)
ENSEÑANZA	• acomodar • apropiación del conocimiento • aproximar • atravesar el cuerpo • cercanía con un tema • clases • conocimiento científico • contextualizar • dar herramientas para que ellos	• hacer la tarea entre los profesores • interacción humana • lenguaje acorde a los estudiantes • llegar con “coquito” • método científico y método ingenieril • motor	• práctica pedagógica • resolver problemas • ritual de la escucha • rituales del grupo • saber conceptual • saber procedimental • saberes • significados • corrientes	• actitud de pregunta frente al conocimiento • comprender el objeto de estudio • conceptos establecidos • consciencia científica • consciencia empírica • consciencia ética • consciencia	• enseñar a pensar • formularse la pregunta • inquietudes del estudiante • llevar al estudiante • manera de llegar al conocimiento • práctica en docencia • práctica en investigación	• trabajo científico realizado • transmisión de la ciencia • transmitir el proceso de preguntarse a sí mismo • transmitir un conocimiento • tratar que la experiencia del estudiante emerja	• aprender • conversación • didáctica • enseñar • experiencia • pregunta • preguntar (E) • traducción

	• puedan avanzar discurso extraño • enfoques en pedagogía estudiante • formación de humanos profesionales	• mundo del estudiante • nivel de profesionales • plantear problemas • posibilidad de respuestas • práctica educativa • práctica intencional	• sustentación filosófica • tapete de preguntas y de respuesta • telón de fondo • transferencia de saberes • transmitir un deseo	• política contenidos • discusión • ejemplo • enseñanza	• profesión • qué hacer investigativo de la ciencia • reflexionar por parte de los estudiantes		
--	---	---	--	--	--	--	--

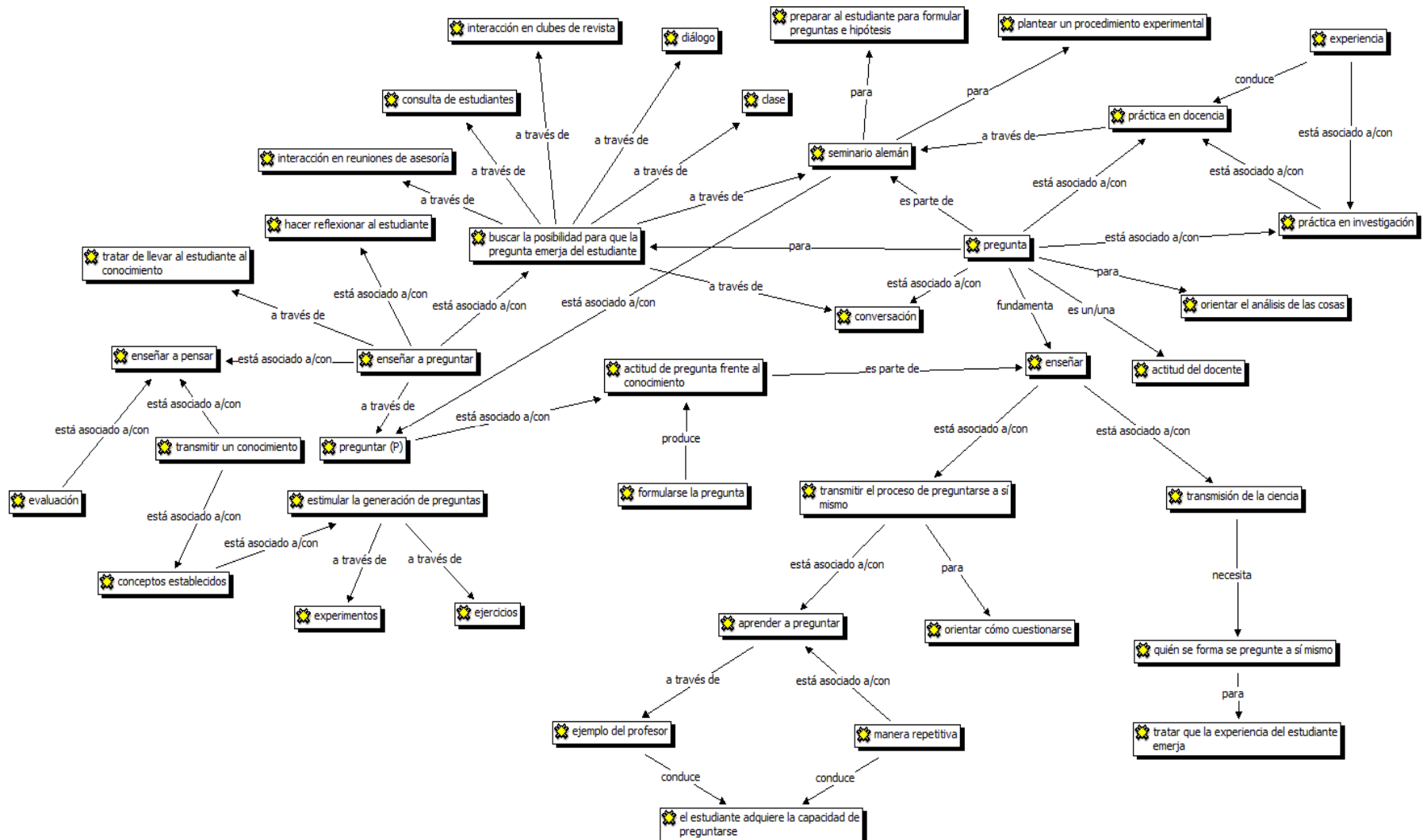
Anexo 15. Ejemplo de una representación gráfica de las asociaciones establecidas por los profesores respecto al concepto enseñar a preguntar

**ASOCIACIONES ESTABLECIDAS POR LOS PROFESORES QUE RECIBIERON DISTINCIÓN EN DOCENCIA
RESPECTO AL CONCEPTO ENSEÑAR A PREGUNTAR**



ASOCIACIONES ESTABLECIDAS POR LOS PROFESORES QUE RECIBIERON DISTINCIÓN EN INVESTIGACIÓN

RESPECTO AL CONCEPTO ENSEÑAR A PREGUNTAR



ASOCIACIONES ESTABLECIDAS POR LOS PROFESORES RESPECTO AL CONCEPTO ENSEÑAR A PREGUNTAR

