

**ESTRATEGIAS INNOVADORAS
EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA :
MIRADA Y ACCIÓN DESDE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE
BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS AFINES DEL URUGUAY**

[INNOVATIVE STRATEGIES IN THE UNIVERSITY TEACHING: APPROACH AND
ACTION FROM THE ESCUELA UNIVERSITARIA DE BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS
AFINES OF URUGUAY]

FERNANDO MIRANDA SOMMA ¹
MARÍA CRISTINA PÉREZ GIFFONI ²

Resumen: Mediante experiencias innovadoras en la enseñanza de la Bibliotecología, se tiende a una docencia creativa y reflexiva, una mayor integración curricular y una mejor calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras clave: Innovación educativa; Enseñanza de la Bibliotecología; Uruguay

Abstract: Through innovative experiences in the teaching of Library Science, a creative and reflexive instruction, a greater subject integration in the curriculum and a higher standard of quality in the teaching-learning process is obtained.

Keywords: Educational innovation; Teaching of Library Science; Uruguay

Introducción

En este trabajo nos proponemos contribuir a la presentación de un tema que, no por reiterado en la bibliografía educativa actual, llega a ser suficientemente discutido en sus alcances, sobre todo, a nivel universitario. Mostrar la innovación

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación. Asesor Pedagógico de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la EUBCA (Universidad de la República - Uruguay). Correo electrónico: fmiranda@adinet.com.uy

² Licenciada en Bibliotecología. Coordinadora docente de la EUBCA. Correo electrónico: perezmc@eubca1.eubca.edu.uy

Artículo recibido: 31-05-01. Aceptado: 26-09-01.

INFORMACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD. No. 5 (2001) p. 29-39

©Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas (INIBI), ISSN: 1514-8327.

educativa como algo posible dentro de la Universidad es, a la vez, replantear el sentido pedagógico de la misma y embarcarnos en un tema de implicancias epistemológicas en torno a la disciplina en la que se pretende formar.

Insistiremos sobre el primer aspecto con un objetivo básico: desarrollar, sobre el tema innovación, una concepción educativa alternativa al planteo clásico, que contribuya a modificar la posición y el sentido de ésta en el ámbito universitario.

La Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) del Uruguay destaca entre sus cometidos la promoción de nuevas formas metodológicas, innovadoras y alternativas en el trabajo docente.

Teniendo en cuenta la especificidad disciplinar, epistemológica e institucional de la Ciencia de la Información se realizaron un conjunto de experiencias en torno a la innovación educativa. Éstas parten del aula como espacio particular de experimentación en el cual, mediada por la propuesta de trabajo docente, se plasma la relación educativa a través del encuentro profesor-estudiantes y entre los estudiantes, con el fin de producir determinados aprendizajes.

Innovación educativa: concepto y alcances

Como definición básica, innovar es *mudar o alterar las cosas introduciendo novedades*; por tanto, en una primera impresión: innovar en educación no es sinónimo de inventar.

La innovación educativa tiene una arraigada conceptualización técnica, es decir, tradicionalmente ha sido desarrollada desde las visiones pedagógicas más clásicas influidas por el positivismo y, más acá en el siglo, por ciertas posturas tecnicistas aún influyentes.

Félix Angulo Rasco (1998: 2) presenta la concepción clásica de la innovación educativa asociada a la acción racional weberiana: “Para Weber, únicamente la acción medios-fines merece el calificativo de acción racional.” El agente está guiado por los objetivos, los medios y las consecuencias secundarias, éstos elementos se relacionan para establecer, los varios fines posibles y la propia relación entre sí, “o dicho en términos comtianos, la acción medios fines es la forma precisa de la acción positiva. (...) con lo que se estaba formulando la estructura básica de la tecnología social.”

Esta marca de nacimiento implica, a su vez, la génesis y difusión de tres mitos asociados: el de la transferibilidad generalizada de la innovación, el de la importancia de los expertos y el del consenso de los intereses.

La innovación educativa se asocia, en general, al sistema formal en sus niveles primario y secundario, donde la asignación de la importancia a los aspectos pedagógicos es, por surgimiento y tradición, mayor que en la Universidad, más apegada al desarrollo del papel docente en los aspectos científico –

disciplinares y profesionales.

Así, existe la creencia consuetudinariamente justificada, acerca de la validez de que las modificaciones generadas en los niveles centrales del sistema educativo sean naturalmente transferibles a la totalidad del mismo, vehiculizándose por sus propias redes desde los niveles decisores hacia las aulas.

Según el mismo Angulo Rasco (1998: 5-6), se constituye así el mito de la transferibilidad, según el cual “toda innovación tendría una amplia aceptación y ofrecerá una solución con alta capacidad de generalización que podrá ser transferida de un lugar a otro. (...) Como puede apreciarse fácilmente este es un mito derivado directamente de la epistemología positivista. Un producto tecnológico goza de la capacidad de generalización -y de transferibilidad- propia de las proposiciones causales verdaderas en las que se fundamenta, porque dicho producto es el resultado pragmático de manipular ciertas causas para obtener los efectos deseados.”

Este mito lleva a la necesidad de establecer un lugar de creación y formulación de fines que se asocian a las siguientes proposiciones que el autor plantea: “El segundo mito es el de los expertos. Su relación con el anterior es obvia. Cualquier iniciativa o propuesta tecnológica exige la presencia de investigadores especializados. (...) son los más calificados para orientar los cursos de acción posibles.”

El origen ‘científico’ asegura la legitimidad necesaria para generar en, torno a la innovación, el consenso necesario para su sustento, puesta en práctica y ratificación. Se genera así el mito del consenso el que “se asienta en la idea de que los intereses particulares, personales o colectivos de los receptores de las innovaciones coinciden con los intereses generales de los grupos de decisión y de los grupos de creación del conocimiento” (Angulo Rasco, 1998: 7-8).

La innovación así planteada es concebida como un producto capaz de diferenciarse en sus momentos de creación (centralizada y jerárquica) y de realización (en todos los centros y por los docentes). Legitimada desde su origen deja, por todo esto, poco margen aparente a sus ejecutores efectivos para intervenir sobre el sentido de la misma.

La influencia teórica de la postura tecnológica, considera que “...el verdadero conocimiento se constituiría exclusivamente en la racionalidad científica, lo que por sí sería condición para su implantación eficiente en el proceso productivo, independientemente de las consecuencias sociales.” Este conocimiento marca un proceso de cambio “limitado, fragmentado y hasta autoritario porque no desarrollaría la articulación potencializadora de las nuevas relaciones entre el ser, el saber y el actuar. En este sentido, la innovación ahí posicionada carga una rearticulación del sistema que, en contrapartida, se apropia de las energías emancipatorias contenidas en la innovación, transformándolas en una energía regulatoria” (Braga, Genro y Leite, 1997: 30).

El camino inverso: yendo desde el aula

La pregunta a esta altura debería ser acerca de la posibilidad de una alternativa de innovación en el marco de la institución universitaria. Nos interesan aquí varios elementos a partir del aula como centro de concreción de la relación educativa: las características propias de la enseñanza universitaria; el método y sus relaciones múltiples con el objeto de conocimiento de la disciplina; las nociones de aprendizaje puestas en juego; el entorno en que se concreta. En este sentido: “Comprender la vida del aula es un requisito necesario para evitar la arbitrariedad de la intervención. Pero en esta actividad como en otras prácticas sociales...no se puede obviar el compromiso con la acción, la dimensión proyectiva y normativa de este ámbito del conocimiento y actuación. (...) Es evidente que del modo que se concibe, interpreta y explica la vida del aula se deriva de manera más o menos directa una forma típica de actuación. Por ello no se pueden separar los modelos de comprensión y los modelos de intervención” (Pérez Gómez, 1993: 95).

Por esto, es importante el nivel del aula como centro de la reflexión, el análisis y la comprensión de la actividad docente. De aquí que el planteo de cualquier innovación debe partir desde el entendido de que “El aula universitaria es siempre síntesis. No puede ser vista apenas en una perspectiva fraccionada, propia de la visión tecnicista. Cuando nos proponemos estudiar el aula universitaria estamos entendiendo que ella es el espacio revelador de intencionalidades, cargada de valores y contradicciones” (Da Cunha, 1997: 81).

El marco del aula como contexto innovador así establecido, debería invertir el sentido de la misma sin separar, por lo tanto, el surgimiento de la innovación de su lugar de concreción y revisión.

Si esto es así como concepto general, aceptemos, además, que el ámbito de la institución universitaria, por sus características, nos lleva a considerar varios elementos constitutivos de la innovación educativa que pueda realizarse en él: a) la estructura de la institución universitaria, con sus niveles de decisión y representación; b) las múltiples concepciones sobre el aula y sobre las relaciones y procesos que se desarrollan dentro de la misma; c) la consideración del método con relación a la enseñanza, el aprendizaje y el objeto de estudio.

Para agregar complejidad, existe muchas veces una tensión propia de la vida académica de cualquier universidad entre la producción y la distribución/difusión del conocimiento, por añadidura, entre quienes realizan la función de investigación y quienes enseñan (o eventualmente cumplen tareas de extensión). En general, y en los casos en que esta división es marcada con notoriedad, se asigna un status diverso a la realización de ambas funciones, primando la de investigación (asociada a la creación) por sobre la de enseñanza (asociada a la reiteración o la rutina).

No podemos, sin embargo, mas que remitirnos al método de enseñanza

si se entiende que: “Referirse al método implica recuperar su definición clásica como la manera ordenada y sistemática de enseñar. (...) En el campo de la didáctica se refiere a la particular enseñanza de un contenido. Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido” (Litwin, 1997: 66).

El desafío fundamental de la innovación tiene, por lo menos, dos aristas notorias y relacionadas:

1) la importancia de hacer lo más explícito posible los fines de la formación y de qué manera, en su búsqueda, se manifiestan y ponen en juego las diferentes concepciones existentes (visibles o implícitas) en torno a la producción de los aprendizajes. Como sostiene Litwin (1995: 22): “A la hora de pensar las innovaciones, importa reconocer la necesidad de generarlas en los contextos educacionales específicos a fin de que su implantación sea significativa, admitir su significatividad como propuesta pedagógica, valorarlas como atractivas...Las innovaciones en las aulas (suponen) una nueva práctica de enseñanza... Siempre implican una búsqueda de mejoramiento en relación con los aprendizajes, en la que el valor se producen en función de los propósitos de la enseñanza”;

2) la necesidad de pensar el método desde la especificidad del contenido de cada disciplina, cuerpo de conocimientos o problemática y relacionado a los cortes curriculares que la institución organiza, a fin de reconocer con justicia *que* “la perspectiva de innovación pedagógica dirigida a la formación del profesional-ciudadano no se haya restringida apenas al modo como profesor y alumno interactúan y se relacionan con el conocimiento. Es preciso reconocer que la lógica de organización curricular dominante en la mayoría de las instituciones de enseñanza superior está fundamentada en la concepción positivista de la ciencia. Los contenidos son distribuidos en grados curriculares, fragmentados y descontextualizados, partiendo de lo general a lo específico, de lo abstracto a lo concreto, de lo teórico a lo práctico, de lo básico a lo profesionalizante. Con ese agravante, difícilmente prosperarán iniciativas innovadoras puntuales a menos que se construya colectivamente, en el marco de un proceso de reflexión, una nueva lógica de estructuración curricular” (Pinto, 1999: 37).

El lugar de la Escuela de Bibliotecología y la estrategia posible

En base a lo hasta aquí expuesto, consideramos que la EUBCA tiene un lugar importante en la generación de posibilidades alternativas con relación a la enseñanza. Debemos rescatar las ventajas comparativas de un colectivo docente que, perteneciendo al campo profesional de las disciplinas en las que se forma en la Escuela de Bibliotecología, incorpora los aportes de diversas vertientes auxiliares afines procedentes de áreas tecnológicas y sociales.

Asimismo, la estructuración curricular en áreas permite la colectivización de los problemas tanto como de las alternativas de intervención posibles.

Estas condiciones incorporan la doble posibilidad de mejora de la intervención educativa. Desde el primero de los sentidos, es clara la potencialidad de responder a una preocupación que venimos planteando aquí, en tanto “el contenido de la enseñanza, aparte de su actualización en lo referente a nuevos enfoques, metodologías, investigaciones, etc., requiere analizarse en los problemas de elaboración conceptual, de sistematización, de transferencia... y también (en) sus formas de enseñanza” (Rodríguez, 1994).

Un segundo aspecto es el rescate necesario de la posibilidad del ejercicio de propuesta desde la práctica docente colectivizada en espacios que, a la vez de nuclear experiencias y expectativas diversas en el planteo innovador, revele el papel del docente en el impacto sobre la renovación curricular. Si volvemos al planteo de Félix Angulo Rasco (1998: 20-21), el eje está en que “al contrario de lo que estipulan las concepciones establecidas en este campo, lo razonable no se encuentra en el establecimiento de innovaciones curriculares cerradas, monolíticas y a prueba de profesores. La innovación del currículum tendría que asumir que los docentes son una parte integral del proceso curricular en la que docentes, alumnado, materia y contexto se encuentran en interacción dinámica.

Por otro lado, estamos asistiendo a la recuperación de un olvido tradicional: me refiero a la voz de los docentes y a su experiencia vivida. (...) La expresión de la vida de los docentes nos dice que no son agentes meramente pasivos con respecto a las presiones externas, que poseen identidades, subjetividad, contradicciones, y convicciones propias de lo que es valioso educativamente.”

Según esta perspectiva, tenemos la necesidad de romper con el encare tecnicista, con el que muchas veces convivimos de manera predominante. Si somos capaces de reorientar el sentido de la innovación desde el aula hacia lo institucional y desde la EUBCA a las estructuras universitarias centrales, esto nos llevaría a propiciar “cambios en las relaciones de poder dentro del aula, donde los sujetos son protagonistas de sus propias circunstancias y aprendizajes, hasta el cambio en las relaciones entre la base y las decisiones centrales de la universidad. Cambio en el carácter epistemológico y espacial de la enseñanza que se vincula a la investigación y a la extensión en una simbiosis productiva que no destaca relevancias” (Braga, Genro y Leite, 1997: 32).

Trabajar en el sentido mencionado implica necesariamente:

- La contribución a consolidar un grupo profesional que asuma los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad en general y en la EUBCA en particular, con participación en los órganos colectivos universitarios de trabajo de las temáticas afines a lo educativo y la presencia en la aspiración a concursos y llamados centrales;
- La puesta en debate de la necesidad de la innovación en la enseñanza universitaria, con propuestas concretas a nivel institucional y de aula, cuya existencia trasciende los marcos desde los que fueron generados para instalarse

- como posibilidades válidas de mejora y perfeccionamiento docente;
- La posibilidad de proyectar hacia otras Escuelas de Bibliotecología de la región la preocupación por aspectos de Pedagogía y Didáctica universitarias.

Pensando desde el aula hemos insistido en la propuesta de tomar el método como base de la innovación y con relación al contenido.

El fundamento de este proceso es permitir (y permitirnos) una reflexión sobre la propia actuación y sobre nuestra relación como mediadores desde el doble rol, profesional y docente, para el logro de ciertos aprendizajes que sabemos siempre diversos. Como sostuvimos en otro trabajo “(no existe muchas veces) una reflexión del método a partir del contenido, aún cuando esto es necesario ya que creemos que diferentes objetos de estudio se unen indisolublemente a diferentes encares metodológicos. Esto requiere un abordaje del contenido desde el punto de vista epistemológico. Si aceptamos que hay diferentes formas de hacer ciencia, dependiendo del objeto de cada campo de estudio en particular; debemos aceptar, también, que diferentes objetos de conocimiento implican por tanto, diferentes formas metodológicas de aproximarse a ellos desde el punto de vista del aprendizaje” (Miranda, 1992: 20).

Por eso decíamos al inicio: la innovación, tal como la concebimos, no marca una búsqueda de la invención; la innovación, ante todo, debe modificar, alterar, cambiar el sentido y, finalmente, generar el marco para que el docente pueda crear y elaborar “una propuesta de acción en cuyo transcurso pueda observar como una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o asunción de conocimientos ... Las estrategias metodológicas por excelencia consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno, con el objeto de generar la construcción del conocimiento” (Litwin, 1997: 68).

El camino realizado y sus perspectivas

Sobre este marco conceptual y la posibilidad de desarrollo de proyectos concretos, permitida especialmente por la consolidación de líneas de trabajo surgidas en torno a la constitución y fortalecimiento de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza en la institución, nuestra Escuela elaboró un proyecto: “La intervención educativa innovadora en el desarrollo de experiencias por áreas disciplinares de la EUBCA”.

Aprobado en 1999 por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República y ejecutado en 2000, dio marco a la posibilidad de apertura de una línea de desarrollo de innovaciones educativas que, además, tuvo impacto en la profundización y sostenimiento del proceso de evaluación de la actividad docente en la EUBCA iniciado tres años antes.

Estas innovaciones no compiten ni sustituyen los métodos y procedimientos convencionales sino que los complementan y los potencian.

En términos generales, se cumplieron las etapas fundamentales que la UAE se había planteado inicialmente, a saber: a) sensibilización del cuerpo docente acerca de los alcances y contenidos del proyecto, definición de temáticas y formas metodológicas a trabajar en las áreas; b) realización efectiva de las propuestas alcanzadas en los años y grupos seleccionados y dentro del marco del plan de estudios de Bibliotecología; y c) sistematización y evaluación de la propuesta con elaboración de un documento final.

La propuesta de trabajar sobre la innovación educativa en la EUBCA como institución universitaria verificó la participación indirecta de más del 75 % de los docentes (en salas e instancias colectivas de debate) y un involucramiento directo del 25 % de los docentes en propuestas concretas, que alcanzaron a cinco asignaturas de dos áreas disciplinares y a todos los estudiantes de Bibliotecología de 1er., 2do. y 3er. año de la carrera.

La estructura de los Planes de Estudio actuales fragmenta el conocimiento y no favorece la integración metodológica, conceptual, disciplinar ni una praxis donde se conjuguen diferentes dimensiones teóricas y técnicas.

El Área “Recursos y Servicios de Información” de la Licenciatura en Bibliotecología comparte teorías, conceptos, problemáticas, metodologías. Por tanto, desde cada una de las asignaturas que la componen¹ y en espacios de interacción de las mismas, se repensó y rediseñó la propuesta didáctica, y se realizaron experiencias pedagógicas que, en base a una integración disciplinar y a una mejor contextualización de los saberes, favorecieron la puesta en común de diferentes puntos de vista, la construcción de objetos de estudio, la identificación, reflexión y resolución de problemas en forma conjunta.

Las asignaturas “Bibliografía I” y “Servicio de Información y Consulta” realizaron la experiencia en clases teórico-prácticas sobre el tema “Evaluación y uso de las bibliografías”, abordando aspectos de compilación y evaluación bibliográfica, y de uso de los productos bibliográficos como obras de referencia (Ceretta et al., 2000). Se trabajó con estudiantes de 1er. año de la Licenciatura.

Las asignaturas «Bibliografía II» (Especializada) y «Formación y Desarrollo de Colecciones» realizaron su experiencia con estudiantes de 2º y 3er. año, abordando en forma conjunta y complementaria, contenidos relacionados al uso de fuentes bibliográficas especializadas, desde la perspectiva de la búsqueda documental y de la gestión de colecciones (Pérez Giffoni, 2000). El encare dado a la enseñanza de esta temática involucró además contenidos de las asignaturas «Epistemología» e «Historia de la Ciencia», favoreciendo la interdisciplinariedad.

Ambas intervenciones incentivaron el trabajo activo y grupal del estudiante, así como su espíritu crítico, logrando un buen nivel de motivación e integración.

¹ “Servicio de Información y Consulta”, “Bibliografía I”, “Bibliografía II”, “Formación y Desarrollo de Colecciones”.

La alta participación estudiantil, si en sí misma representó un indicador favorable de la aceptación de este tipo de propuestas, se vio refrendada por la importante consideración en la evaluación de los participantes en términos de observar la pertinencia, coordinación y metodología planificada y desplegada por los docentes responsables.

Del mismo modo, se constató también en las evaluaciones docentes ya habituales en la institución, el impacto del compromiso sucesivo y sostenido de los profesores por mejorar sus prácticas habituales de enseñanza. Las experiencias innovadoras de aula, desarrolladas por los propios docentes con apoyo de la U.A.E., fueron visualizadas por éstos como actividades de formación docente en la acción, propiciatorias de reflexión crítica sobre el quehacer docente.

En el mismo sentido que la población estudiantil, los docentes manifestaron su satisfacción y logros por las experiencias realizadas, a la vez que sus expectativas de profundización futura.

Sin duda, se contribuyó al mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la Bibliotecología en la medida en que se alcanzaron los objetivos planteados sobre la participación directa de varias asignaturas de las áreas disciplinares que componen la EUBCA.

Los planteos, las metodologías y las actividades realizadas por los docentes, así como los logros obtenidos, fueron difundidos en ponencias en el III Encuentro de Docentes de Escuelas de Bibliotecología del Mercosur realizado en Montevideo en el año 2000, lo que agregó un marco de repercusión importante.

La profundización y desarrollo futuro de estas modalidades innovadoras supone una mayor integración entre las áreas de conocimiento que componen los Planes de Estudio de Bibliotecología y Ciencia de la Información. Tomando como ejemplo el Área Tecnológica, es indiscutible que la Informática y las Nuevas Tecnologías de la Información impactan los contenidos de las asignaturas técnico-profesionales. Por tanto, teniendo en cuenta el potencial de aplicación de las asignaturas vinculadas a la automatización y a las tecnologías de información y comunicación, su enseñanza no debería abordarse fuera de la problemática de la disciplina y la profesión.

Actualmente nuestra Escuela, de acuerdo con la estrategia universitaria de descentralización, tiene previsto, en corto plazo, el dictado de la Licenciatura en Bibliotecología y la Carrera de Archivología en el interior del país, específicamente en el Dpto. fronterizo de Rivera. Este proyecto implica la implementación de propuestas didácticas semipresenciales y a distancia, innovadoras, que apuntan a un cambio pedagógico. Supone la integración de nuevos equipos docentes, el manejo inteligente de la tecnología, la creación de recursos y materiales de apoyo, así como la realización de tareas interasignaturas.

La línea instalada en la EUBCA en torno a la innovación educativa y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza debe profundizarse en forma permanente. Por esto, en diversas oportunidades planteamos estrategias de aborda-

je posible en torno a algunas técnicas² a desarrollar, vinculadas a la definición de un objeto de conocimiento, al «otro» de la relación educativa, a un tiempo y un espacio.

Nos proponemos que las experiencias planificadas, realizadas y evaluadas aporten a la estructura y organización de un nuevo Plan de Estudios, tendiendo a una mejor propuesta curricular.

En cualquier caso, los profesores saben cada vez más que los caminos que definan para posibilitar aprendizajes más significativos en los estudiantes, no sólo modificarán su práctica docente, sino también la propia construcción de la disciplina en la que se formaron y en la que ahora son formadores.

Bibliografía

- Angulo Rasco, Félix. 1998. *Innovación, Universidad y Sociedad Red*. Cádiz : Universidad.
- Braga, Ana M. ; Maria E. Genro y Denise Leite. 1997. *Universidade futurante : inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro*. En Leite, Denise y Marília Morosini, orgs. *Universidade futurante*. Campinas : Papyrus.
- Ceretta, Gladys, et al. 2000. *La innovación educativa : descripción de una experiencia*. 8 p. Trabajo presentado al IV Encuentro de Directores y III de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur, Montevideo, 24-27 de mayo de 2000.
- Da Cunha, Maria Isabel. 1997. *Aula universitária : inovação e pesquisa*. En Leite, Denise y Marília Morosini, orgs. *Universidade futurante*. Campinas: Papyrus.
- Davini, María Cristina. 1995. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith , comp. 1995. *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith. 1997. *Las configuraciones didácticas : una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

² Por ejemplo: Estudios de casos; producción o utilización de materiales diversos; Grupos de estudios o Seminarios; trabajos externos a la Escuela referidos a cierta problemática; conferencias, entrevistas, mesas redondas; trabajos de corte «autobiográfico» o de reflexión sobre la tarea. El desarrollo básico de este tipo de alternativas metodológicas está centrado en Davini, 1995.

- Miranda, Fernando. 1992. El aula universitaria : análisis a partir de una experiencia de observación. Montevideo: Facultad. de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Pérez Giffoni, María Cristina. 2000. Intervención educativa innovadora : una experiencia en las asignaturas «Bibliografía II» y «Formación y Desarrollo de Colecciones» en la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines del Uruguay. 9 p. Trabajo presentado al IV Encuentro de Directores y III de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencias de la Información del Mercosur, Montevideo, 24-27 de mayo de 2000.
- Pérez Gómez, Ángel. 1993. Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Pinto, Maria Lúcia A. T. 1999. Inovação pedagógica enquanto perspectiva de um projeto político-pedagógico para o ensino de graduação. En Buschiazzo, O.; C. Contera y E. Gatti, comp. Pedagogía Universitaria : Presente y perspectivas. Montevideo: UDELAR/UNESCO - IESALC/AUGM.
- Rodríguez, Azucena. 1994. Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. En *Perfiles Educativos* No. 63, 3-7.