

# Las estrategias de enseñanza en la formación docente

Susana Mazover<sup>1</sup>  
Elda Menvielle

“Para mejorar la práctica es preciso conocerla en profundidad. Reconstruir la realidad desde una perspectiva crítica no sólo supone su contemplación aséptica y su descripción rigurosa. Es necesario interpretarla, saber dónde están las raíces de los comportamientos, las causas de las actuaciones, los efectos del desarrollo curricular (tanto explícito como oculto)”  
Santos Guerra

## Resumen

El presente proyecto parte, por un lado de las conclusiones explicitadas en un trabajo de investigación desarrollado en el Instituto N° 4023 “Los Colonizadores”, cuyo tema fue “Las representaciones sobre el rol docente de las alumnas ingresantes al profesorado”. Como parte del análisis, se abordó la concepción de enseñanza, permitiéndonos conocer que los rasgos distintivos de la misma se corresponden con los de la enseñanza tecnicista. Por otro lado, consideramos que las estrategias utilizadas por los alumnos para resolver las diversas situaciones propuestas por los docentes durante el desarrollo de las clases, se resuelven desde una perspectiva más vinculada a modelos tradicionales y conductistas que a enfoques relacionados con una mirada socio-crítica y constructiva.

Es por ello que consideramos necesario indagar acerca de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de nuestra institución en el desarrollo de sus cátedras y los supuestos que subyacen a las mismas. Esta información nos permitirá no sólo revisar nuestra propia práctica, sino también, ajustar nuestras propuestas metodológicas, direccionando la intervención pedagógica hacia la formación de docentes que, lejos de considerarse ejecutores de propuestas reproduccionistas, estimulen la “construcción de los saberes”; promuevan la creatividad, otorguen espacios para la participación y posibiliten procesos de reflexión y crítica.

## Desarrollo

Diversos estudios han mostrado que las características de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje realizadas en los institutos de formación docente, en muchos casos, resultan una continuidad respecto de la historia escolar previa. Davini Ma.Cristina<sup>2</sup>

Fue entonces cuando creímos necesario indagar acerca de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de nuestra institución en el desarrollo de sus cátedras y los supuestos subyacentes a ellas, puesto que ésta información nos permitiría no sólo revisar nuestra propia práctica, sino también y fundamentalmente, ajustar nuestras propuestas metodológicas, direccionando la intervención pedagógica hacia la formación de docentes que, lejos de considerarse ejecutores de propuestas reproduccionistas, estimulen la “construcción de los saberes”; promuevan la creatividad, otorguen espacios para la participación y posibiliten procesos de reflexión y crítica.

En consecuencia focalizamos nuestro objeto de investigación en *las estrategias didácticas de los docentes del profesorado*.

## Objetivos del proyecto

- 1) Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del ISPI N° 4023 en el desarrollo de sus cátedras.
- 2) Identificar los supuestos básicos subyacentes en las estrategias utilizadas por los docentes del ISPI N° 4023, particularizando los relacionados a enseñanza y aprendizaje.
- 3) Analizar las fortalezas y debilidades de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del ISPI N° 4023, a la luz de las concepciones legitimadas en el PEI de la institución.

## Problemas

- 1) ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del ISPI N° 4023 en su práctica pedagógica?
- 2) ¿Qué supuestos básicos subyacen en las estrategias implementadas por los docentes del ISPI N° 4023, respecto de la concepción de enseñanza y aprendizaje?
- 3) ¿Qué fortalezas y debilidades se perciben en las propuestas didácticas de los docentes del ISPI N° 4023, en relación al marco teórico legitimado en el PEI de la institución?

### Tipo de investigación

Esta investigación será abordada desde un encuadre cualitativo ya que nuestro propósito será conocer las estrategias implementadas por los docentes del ISPI N° 4023 para comprender si las mismas se corresponden con el posicionamiento teórico sustentado por los docentes y evaluar si se identifican o no las teorías en uso y las teorías que se sustentan.

Esta perspectiva busca comprender los significados que los sujetos le otorgan a la realidad a investigar. Dadas las características del objeto de estudio y los objetivos planteados, se torna necesario abordarlo desde el campo mismo donde el hecho se produce.

Por lo expresado en el párrafo anterior seleccionamos aquellas técnicas de obtención de información que se corresponden con la lógica cualitativa. La misma nos da libertad para explorar el problema planteado en profundidad, y poder repensar las propias prácticas docentes a la luz de los marcos teóricos sustentados y poder transformarlas en vistas al logro de una formación docente de mayor calidad.

La elección de este enfoque se fundamenta además en el hecho de poder establecer una relación dialógica entre teoría y empiria, a los efectos de poder utilizar la primera como instrumento para leer la realidad y a su vez nutrirse de los aportes que ésta brinda para construir nuevos conceptos.

Aportes teóricos que encuadran el sentido de la problemática a investigar:

Los conceptos claves que consideramos necesarios definir para abordar el objeto de esta investigación son:

- Práctica docente
- Estrategia metodológica
- Enseñanza
- Aprendizaje

*Práctica Docente:* entendemos por práctica docente un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, que superan el ámbito del aula y la tarea exclusiva de dar clases, y que alcanza otras dimensiones tales como la institución y el contexto. Representa el trabajo que el docente realiza cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Trabajo que si bien está definido por la “práctica pedagógica”, va mucho más allá al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa.

*Estrategia metodológica:* nos referimos a cada dispositivo que utiliza quien enseña para promover procesos de aprendizaje.

Es decir, implica una secuencia ordenada del conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica. Una estrategia no es buena o mala en sí misma sino que depende de la situación de enseñanza y aprendizaje en la que se contextualiza.

*Enseñanza:* enseñar implica la intervención activa del docente en la propuesta de situaciones de aprendizaje problematizadoras con el objeto de promover la interacción entre el contenido educativo y los esquemas de aprendizaje de los alumnos.

Siguiendo a Vigotsky, definimos la enseñanza como la “ayuda ajustada” al proceso de aprendizaje, que intenta desencadenar procesos de construcción, modificación y diversificación de los esquemas de conocimiento.

*Aprendizaje:* es un proceso de construcción activa de significados por parte del sujeto que aprende. No es un proceso lineal sino pluridimensional y dinámico signado con frecuencia por avances desiguales, que requiere constantes y múltiples reorganizaciones.

El aprendizaje se construye en interacción con el entorno; las otras personas, son interlocutores relevantes que aportan perspectivas, modelos para imitar o superar, indicios, informaciones, recursos para favorecer la tarea.

#### ¿Método didáctico y/o estrategias de enseñanza?

El término método es poco frecuente en la actualidad, tanto en la bibliografía didáctica como en las propuestas curriculares. No es fácil la definición del término, dada su polisemia.

Desde una perspectiva amplia, se entiende por método el camino a recorrer para alcanzar un objetivo, lo que nos permite superar un quehacer desordenado y casual.

El concepto de método adquirió especial relevancia en la modernidad y desde entonces se establece la diferencia entre métodos de investigación y métodos de enseñanza.

Siguiendo a Gloria Edelstein, podemos afirmar que si bien se pueden establecer ciertas relaciones entre el proceso histórico de construcción del conocimiento y el proceso individual de aprendizaje, y que además es importante que el alumno se acerque, conozca y maneje con diversos niveles de profundidad los métodos utilizados en la producción científica; no hay una estricta correlación entre método científico y método didáctico:

Los primeros tienen por objetivo *descubrir, explicar y justificar* el conocimiento. Los segundos, procuran *organizar procedimientos* para que dicho conocimiento pueda ser transmitido.

En *sentido general*, el método refiere al “movimiento natural que recorre el pensamiento frente a toda forma de conocimiento o acción”.<sup>3</sup> En *sentido particular*, el método está condicionado por la naturaleza de los fenómenos y las leyes que los rigen. Por eso, cada campo de la ciencia o de la práctica elabora sus métodos particulares. Es decir, éste está determinado por el contenido de la realidad indagada.

Desde *Comenio* (Didáctica Magna, siglo XVII) se comienza a destacar la necesidad de establecer un método de enseñanza, entendido como *una serie de pasos rígidos, secuenciados, reglas fijas, para enseñar alguna cosa de un modo sistemático y ordenado y que sea válido para resolver cualquier problema en cualquier situación, a cualquier tipo de persona*; serie de algoritmos pre-especificados que permitan dar respuesta a una amplia gama de situaciones.

Estos supuestos están presentes también en la propuesta instrumental de la didáctica *Tecnicista*. El criterio central que organiza esta perspectiva es la regulación de la práctica a través de modelos tecnológicos apoyados en el conocimiento y la investigación científica. Esto procura *la eficacia* en la enseñanza. En esta propuesta hay un corrimiento del método pues, la atención está centrada en las técnicas y los procedimientos así como en las habilidades en ellos implicadas.

Se trata según señala Díaz Barriga del mito del *orden natural*, orden *único* para enseñar y aprender, relacionado por cierto con una concepción de ciencia y de verdad que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. La idea de *orden único* lleva a priorizar la prescripción desde la que se intenta regular la actividad docente. Para esto se necesita la formación científica de los docentes, la elaboración científica del currículum y la organización y gestión de la escuela de un modo eficaz y eficiente. Es decir que el método está respaldado por la ciencia como criterio de verdad.

Este modo de entender lo metodológico resulta un tanto estrecho para referirnos al cómo de la *clase*, si la reconocemos como *compleja, singular, imprevisible*, atravesada por la *inmediatez* y la *simultaneidad*. En función de esto nos vemos en la necesidad de abandonar la concepción de *método* y hablar en términos de “*construcción metodológica*”.

### ¿Por qué plantear lo metodológico como construcción?

La construcción metodológica *no es absoluta* sino *relativa* y se conforma en el marco de situaciones o ámbitos particulares, es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico - institucional - social y cultural).

Es válido destacar que superar la postura instrumental, tecnicista, y adoptar una perspectiva metodológica pensada en términos de **construcción**, demanda

al docente reflexionar respecto a sus adscripciones teóricas vinculadas al enseñar y al aprender.

Así concebida la metodología desde la cual un docente se posiciona como enseñante está relacionada con las perspectivas que él adopta en la organización de su campo de conocimiento. Dichas perspectivas ponen en juego principios y procedimientos de orden teórico y otros derivados de la práctica.

Siguiendo a Avanzini también aparece como elemento determinante de lo metodológico las *finalidades*. Ello implica la adopción de una perspectiva axiológica, una posición en relación a la ciencia, la cultura y la sociedad.

Desde ésta perspectiva, las técnicas y los procedimientos se constituyen en formas operativas, articuladas en una propuesta global, signada por un estilo de formación que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte filosófico, ideológico, ético, científico y pedagógico. "Las técnicas, los procedimientos y recursos aislados no actúan como indicadores que den cuenta de los supuestos metodológicos. Estos sólo se pueden develar a partir de (...): **a**) la determinación de criterios para combinarlos; **b**) la relación que a través de una metodología se da entre ellos y otros elementos de una situación de enseñanza (objetivos - contenidos - formas y criterios de evaluación, entre otros.)" (Edelstein y Rodríguez; 1974).

En este marco es necesario hablar de *estrategias de enseñanza*; concepto propuesto por Stenhouse que nos da la posibilidad de pensar la enseñanza como un arte complejo, no exento de decisiones políticas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar.

Se puede definir una *estrategia* como la coordinación de acciones para alcanzar un objetivo, un proceso regulable; el conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento; el diseño de pasos y procedimientos para lograr un propósito. "Conjunto de procesos y secuencias, decisiones orientadas a lograr un fin." Didácticamente, las estrategias equivaldrían a "movidas" de la clase, es decir, la articulación de diversas formas básicas, recursos y actividades para lograr los objetivos perseguidos." La estrategia permite articular los diversos procesos que se van desarrollando en la clase." (Liliana Sanjurjo, 2003).

Si en la concepción instrumentalista, el docente quedaba signado por la posición de ejecutor de prescripciones elaboradas por otros, ( al decir de Remedi "solo le cabía ser mediador entre la fundamentación y la instrumentación); en la concepción que se viene desarrollando, el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados, para devenir en "sujeto que reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia"<sup>4</sup> (Remedi, 1987).

Para llevar adelante el trabajo de campo fue necesario seleccionar técnicas de obtención de información pertinentes con el objeto de estudio seleccionado y el enfoque metodológico:

- Encuestas a los docentes.
- Encuestas a los alumnos.
- Observaciones de clase.
- Registros narrativos de clase a cargo de los docentes.

Encuesta a docentes:

- 1) Elaborá una definición personal de enseñanza.
- 2) ¿Qué diferencia/s encontrás entre *método* y *estrategia* de enseñanza?
- 3) ¿Qué factores inciden a la hora de decidir acerca de las estrategias a utilizar en un proceso concreto de enseñanza?
- 4) ¿Qué recursos utilizás habitualmente para el desarrollo de tus clases? Podrías fundamentar tu elección?

En relación a la concepción de enseñanza se caracteriza más a la misma desde la perspectiva del alumno que desde el rol mismo del docente y no se percibe una mirada más vinculada al aspecto socio-político sino al instrumental.

En cuanto a los recursos que se utilizan en las propuestas de enseñanza podemos decir que son variados y acordes al espacio curricular en el que se está trabajando. Pero debemos destacar que el mayor énfasis está puesto en la utilización de material bibliográfico y en menor proporción materiales de otro tipo, entre los cuales podríamos mencionar las nuevas tecnologías y materiales audiovisuales.

Si bien reconocemos que el material bibliográfico es importante, en la medida que no esté acompañado de consignas orientadas a su comprensión, no exige en los alumnos el esfuerzo intelectual de realizar operaciones de pensamiento orientadas a su interpretación y sí a realizar reproducciones literales del mismo.

También queremos destacar que hay docentes que manifiestan un conocimiento teórico de teorías superadoras de las tradicionales que no se traducen en sus prácticas docentes dando lugar a una fractura entre teoría y práctica:

Por el contrario hay docentes que sin una reflexión sistemática acerca de lo metodológico con frecuencia llevan a cabo acciones que promueven la creatividad, la diversidad de respuestas, la búsqueda de caminos alternativos, etc.

Esto nos lleva a concluir que el sólo hecho de acceder a marcos teóricos innovadores no garantiza al interior de las aulas prácticas que den cuenta de las mismas.

Esta afirmación indica que se requiere una determinada actitud del docente

frente a la enseñanza, en palabras de Paulo Freire se trata de “realizar un permanente juego dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer”.

#### Observaciones de clase

En la mayoría de las clases observadas se trabaja con lectura de material. Si bien la misma va acompañada de alguna/s consignas creemos que hay dificultad para interpretar los textos y por ende esto trae complicaciones a la hora de resolver las propuestas.

Esta situación lleva a que los docentes deban utilizar la *explicación* como estrategia que permita traducir lo expuesto en el texto y no como un medio para ampliar y profundizar, el contenido. Consideramos que dadas las dificultades que presentan hoy los alumnos del nivel superior en relación a la comprensión lectora y a la producción escrita, debemos insistir y establecer todas las *ayudas necesarias* para acompañar al alumno en este desafío. Por esta razón consideramos importante que posteriormente a estas actividades de lectura, análisis y explicación del material teórico, se propongan actividades que planteen al alumno verdaderas situaciones problemáticas que deban resolver apelando a los conceptos teóricos abordados. Algunas de las consignas dadas apuntan a promover el desarrollo del pensamiento reflexivo, estableciendo relaciones entre el mismo y los conceptos trabajados en clases anteriores.

Queremos destacar que si bien no aparece la exposición como estrategia preponderante, las explicaciones que aparecen en forma reiterada estarían reemplazando tal vez a la función tradicional que la misma tenía donde el docente se convierte en el principal protagonista de la transmisión del conocimiento.

Otro elemento importante que aparece junto a las explicaciones son los *ejemplos* ya sea dados por los alumnos o por los docentes. Al respecto dice Liliانا Sanjurjo en su libro “Volver a pensar la clase” La utilización de ejemplos en la enseñanza constituye un buen recurso didáctico, tanto durante el proceso de construcción y elaboración de los nuevos conocimientos como en la aplicación de los mismos, ya que los ejemplos a cargo de los alumnos pueden ser un buen indicio de comprensión (...) y de uso operativo del conocimiento. En el caso de los docentes constituye un recurso necesario para clarificar conocimientos desarrollados desde una perspectiva teórica.

En otras situaciones hemos observado la utilización de *preguntas* en el inicio de la clase, es decir como estrategia para recuperar conceptos ya trabajados. Dichas preguntas fueron utilizadas también como recursos para establecer relaciones con los nuevos contenidos a desarrollar. Luego del trabajo de lectura se



retoman aportes dados por las alumnas y se *repregunta* a los efectos de establecer relaciones y continuar avanzando en el desarrollo del tema.

Se aprecia la utilización de variadas estrategias: se proponen trabajos de análisis grupal, se establecen diálogos a través de los cuales se confrontan opiniones. Esta última actividad la consideramos valiosa ya que permite desarrollar en las alumnas la capacidad de argumentar, respetar las opiniones diversas y arribar a conclusiones, capacidades que muchas veces no están suficientemente trabajadas.

En algunos casos pudimos visualizar la intervención del docente desde una perspectiva reflexiva dando cuenta de procesos de *construcción metodológica*.

Si bien lo observable de una propuesta metodológica son las actividades, sus ritmos y tiempos, su organización en secuencias; las interacciones personales que genera, los materiales y recursos, etc. de una clase, estos son resultantes de las decisiones que los docentes toman en cuanto a las perspectivas éticas y políticas, a los conocimientos disciplinares, a los procesos de conocimiento que pretende posibilitar en los alumnos, a las particularidades institucionales y curriculares y sus estilos e historias personales. En este sentido Gloria Edelstein afirma:

*“La construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica de las disciplinas, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.”*

Las observaciones realizadas dan cuenta de la persistencia en algunos casos de rasgos en nuestras prácticas docentes ligadas más a concepciones tradicionales que a perspectivas vinculadas con las teorías que proponen un *aprendizaje comprensivo*. Esta realidad limita el desarrollo de un pensamiento crítico en los alumnos dificultando la implementación de procesos innovadores en sus futuras prácticas docentes.

El trabajo de campo N° 3 consistió en una encuesta a las alumnas.

Como conclusión del mismo podemos decir que se destaca en la mayoría de las respuestas dadas, la importancia de la explicación como estrategia didáctica para la comprensión de los diversos temas que abordan los docentes.

Cabe aclarar que la explicación a la que hacen referencia está asociada en la mayoría de los casos a la intervención que debe realizar el docente acompañando la lectura, análisis e interpretación de material bibliográfico. Otra de las estrategias que los alumnos destacan como favorecedoras del desarrollo de un pen-

samiento crítico es la *lectura* de autores que respondan a distintas posturas sobre una misma temática y el posterior *debate* sobre las mismas. Esta actividad posibilita la participación y el desarrollo de capacidades vinculadas a lo actitudinal como por ejemplo la escucha atenta, el respeto por la diversidad de opiniones, la confrontación de las propias opiniones ratificando o rectificando la postura inicial.

Los alumnos destacan que en las clases se genera un ámbito flexible que permite la formulación de preguntas, la explicitación de dudas.

Se destaca la *implementación de juegos y resolución de situaciones problemáticas* como estrategias que permiten la construcción de conceptos y la apropiación de una metodología posible de ser implementada en el nivel para el que se forman los alumnos. La reflexión sobre los procedimientos llevados a cabo para la realización de estas actividades permite comprender desde lo vivencial determinados conceptos teóricos.

Otro aspecto importante en la construcción metodológica lo constituye el *ejemplo* como un recurso para lograr la comprensión conceptual. Según Sanjurjo “una adecuada selección de ejemplos puede contribuir a la concreción de la transposición didáctica”. Así también como la inadecuada selección puede generar incomprendiones, simplificaciones o errores conceptuales que se transformen en fuertes obstáculos pedagógicos.

En este sentido cabe citar la expresión de una alumna cuando dice “una clase que me permitió la apropiación significativa fue cuando nos explicaron los temas dando ejemplos vinculados con la realidad.” Otra alumna dice “en una clase de Psicología donde estábamos tratando los estadios evolutivos en la teoría de Piaget, mediante ejemplos concretos de nuestra realidad pudimos entender el tema e interpretar la información de los apuntes.”

También se reconoce la importancia del trabajo grupal ya que posibilita el intercambio de opiniones y la elaboración de conceptos con el aporte colectivo.

Entre aquellos aspectos que podemos englobar como debilidades se puede mencionar la formulación de consignas poco claras que dificultan la comprensión de las tareas a realizar, ya que las consignas organizan el trabajo del alumno y focalizan en los aspectos centrales del tema que se está abordando. A través de las mismas no sólo se busca la comprensión del tema tratado sino que simultáneamente se promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento. También se marca como un aspecto negativo la entrega de material bibliográfico sin el apoyo de la explicación o de alguna actividad que facilite la comprensión del mismo.

En cuanto a si visualizan coherencia entre los discursos acerca de cómo enseñar y las intervenciones de los docentes, las respuestas reflejan una representa-

ción acerca de esta coherencia vinculada más con la dimensión actitudinal del docente que con los aspectos que relacionan teoría y práctica. Algunas expresiones de las alumnas corroboran esta afirmación: "Sí, hay coherencia porque los docentes ponen toda su voluntad y entusiasmo pero sobre todo su responsabilidad.", "Sí, en general son coherentes de cómo enseñar dando principalmente el ejemplo ante todo."

Cuando se pregunta si las formas de enseñar promueven el desarrollo de sujetos críticos y reflexivos, en términos generales responden positivamente. En primer lugar se destaca la creación de un clima áulico que posibilita la libre expresión de ideas, opiniones, dudas, interrogantes. Por otro lado la implementación de estrategias de enseñanza que apuntan a la formación de sujetos críticos tales como el debate, la pregunta cuestionadora que genera la duda, la curiosidad, la confrontación de ideas, el diálogo: "Mediante los debates, la confrontación de ideas y las actividades reflexivas, podemos pensar y justificar nuestras respuestas. Cuando nos cuestionan algo que queremos expresar y está mal, mediante preguntas nos orientan para que se nos aclaren los conceptos.", "Están continuamente haciendo que nosotras opinemos, nos interrogan, crean dudas, con el objetivo de que desarrollemos esa modalidad en nuestras prácticas." (...) "Cuando la profesora siempre preguntaba el por qué me hacía pensar más allá, dándome la posibilidad de darme cuenta de que podía reflexionar, de comprender de una forma mejor que la memorización."

Algunos alumnos manifiestan que esta forma de trabajo no sólo contribuye a su formación profesional sino que permiten realizar una lectura del mundo diferente.

Consideramos que este tema es de suma importancia ya que en el ámbito de la formación docente la dimensión didáctica debe manifestarse no sólo desde una perspectiva teórica sino fundamentalmente en las prácticas áulicas, ya que las mismas serán las que condicionarán la reproducción o modificación de los procesos de enseñanza llevados a cabo por los futuros docentes en sus propias prácticas. Si bien a través de las respuestas de los alumnos se visualiza la implementación de estrategias que promueven procesos de comprensión, las intervenciones docentes deben ser revisadas y evaluadas en forma permanente a los efectos de ayudar a de-construir las matrices de aprendizaje con las que los alumnos se fueron formando durante su historia escolar.

### A modo de conclusión

Este artículo incluye algunas conclusiones parciales ya que el presente trabajo está en proceso. Se definieron algunas categorías de análisis a la luz de las cuales comenzamos a interpretar los datos recogidos durante la etapa de traba-

jo de campo. También surgió la necesidad de ampliar el marco teórico con algunos aspectos que si bien no fueron tenidos en cuenta durante la construcción del mismo, van surgiendo en esta instancia.

En el trabajo de interpretación van apareciendo cuestiones antagónicas tales como: las distintas miradas de alumnos y docentes respecto de las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores del instituto, lo cual resulta en muchos casos lógico por tratarse de sujetos que se hallan en situaciones pedagógicas diferentes.

Otra de las cuestiones que se evidencian en términos generales en las observaciones, es la ausencia de procesos de *construcción metodológica* por parte de los docentes, lo cual implica como lo señalamos en el desarrollo del trabajo "reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza dando lugar a situaciones creativas y singulares".<sup>5</sup> Uno de los supuestos que nos lleva a expresar esto. Es que prevalece un análisis de la enseñanza desde su dimensión instrumental y no así desde su dimensión socio-política. En ningún caso se hace alusión a la idea de la enseñanza como una "práctica social o socialmente construida" ni se la define como actividad en la que juega la creatividad. No se menciona su carácter artístico, político y ético. No sólo *no* se habla en éstos términos, sino que, tampoco se explica la necesidad de que esta actividad esté fundada en procesos reflexivos en los que se asume un posicionamiento frente a la realidad educativa.

Por otra parte es importante destacar la importancia en la construcción metodológica del ejemplo como un recurso para lograr la comprensión conceptual. Según Sanjurjo "...una adecuada selección de ejemplos puede contribuir a la concreción de la transposición didáctica. Así también como la inadecuada selección puede generar incomprensiones, simplificaciones o errores conceptuales que se transformen en fuertes obstáculos pedagógicos."<sup>6</sup>

En este sentido cabe citar la expresión de una alumna cuando dice "una clase que me permitió la apropiación significativa fue cuando nos explicaron los temas dando ejemplos vinculados con la realidad." Otra alumna dice "en una clase de Psicología donde estábamos tratando los estadios evolutivos en la teoría de Piaget, mediante ejemplos concretos de nuestra realidad pudimos entender el tema e interpretar la información de los apuntes."

Es por ello que este trabajo resulta un aporte interesante como proceso de autoevaluación de nuestras propias prácticas. Proceso en el cual nos tendremos que involucrar respetando, pero al mismo tiempo resignificando, aspectos que tienen que ver con los rasgos que identifican a cada docente tales como la biografía escolar, el conocimiento disciplinar y didáctico, las teorías que susten-

tan respecto a la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, etc., así como otros aspectos que condicionan al docente y sus prácticas tales como la cultura institucional, las condiciones laborales entre otros factores.

En lo referente al propio proceso de investigación debemos poner de manifiesto que experimentamos avances y retrocesos, nos enfrentamos con la dificultad de no contar muchas veces, por diversos motivos, con la entrega de la totalidad de los trabajos solicitados, dificultad que se agrava por poseer un universo pequeño; pero también debemos destacar la riqueza que conlleva la actividad del investigador sobre todo si la tarea se realiza en equipo. La misma promueve el intercambio de ideas, la confrontación, llevando a veces a de-construir las propias construcciones realizadas a lo largo de la trayectoria docente. Descubrir otras miradas, otros puntos de vista que ponen en tensión las propias. Lleva a encuentros y desencuentros, pero siempre guiados por el compromiso de lograr una mejor formación docente.

Resumiendo: lo expresado hasta aquí pone de manifiesto la necesidad de generar debates tendientes a repensar las prácticas docentes, con el objetivo de encontrar propuestas alternativas acordes con los marcos teóricos asumidos. También es importante continuar con aquellas prácticas que la experiencia muestra como necesarias de seguir manteniéndose.

## Notas

1 Profesoras ISPI N° 4023

2 Davini, Ma. Cristina, "La formación docente, un programa de investigación", en Revista IICE/UBA, 1993, Buenos Aires.

3 Edelstein, G. (1995): *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Kapeluz, Buenos Aires.

4 Remedi, E. *La identidad de una actividad. Ser maestro*. Méjico, DIE-CINVESTAV-IPN, 1987.

5 Edelstein, G. (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*, Kapeluz, Buenos Aires.

6 Sanjurjo, L. Ob. Cit.

## Bibliografía

- Aebli, H.** (1988): *Doce formas básicas de enseñar*, Narcea, Madrid.
- Bixio, C.** (2002): *Enseñar a aprender*, Homo Sapiens, Rosario.
- Davini, Ma. Cristina**, "La formación docente, un programa de investigación", en revista IICE/ UBA 1993. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A.** (1985): *Didáctica y currículum*, Ediciones Nuevomar, México.
- Edelstein, G.** (1995): "Corrientes Didácticas contemporáneas", Kapeluz, Bs. As.
- Edelstein, G.** (1999): "Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia", Kapeluz, Bs. As.
- Fierro, C. y otros**: "Transformando la práctica docente", Paidós, México.1999.
- Furlán, A.** (1989): "Metodología de la enseñanza" en *Aportaciones a la didáctica en la educación superior*, UNAM, México.
- Gaskins, I. Elliot, T.** (1999): *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, Paidós, Bs.As.
- Gimeno Sacristán J.** (1991): *El currículo, una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A.** (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Litwin, E.** (2001): "La formación docente hoy", en revista El Monitor, Marzo 2001, Ministerio de Educación de la Nación.
- Remedi, E.** (1987): "La identidad de una actividad", *Ser maestro*, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Sanjurjo, L. & Rodríguez, X.** (2003): *Volver a pensar la clase*, Homo Sapiens, Rosario.
- Zavala, A.** (1990): *La práctica educativa*, Graó, Barcelona.