

Enseñar para comprender: el uso de analogías en una experiencia de formación docente

Manuale, Marcela¹

Resumen

El enfoque de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) es muy productivo a la hora de pensar propuestas de enseñanza que ayuden a mejorar las prácticas tanto de docentes como de los alumnos. A partir de su marco teórico, que es a la vez muy simple pero muy rico y potente, es posible plantear estrategias de enseñanza que pongan en el centro de la escena pedagógica a la comprensión de los alumnos mediante diferentes actividades y recursos que apunten a un mayor protagonismo en su propio aprendizaje. El presente trabajo intenta mostrar una experiencia didáctica donde se ponen en juego la construcción de analogías por parte de los participantes –docentes en ejercicio– de un curso de capacitación docente a distancia desarrollado a través de la UNL Virtual durante el año 2009. Esta estrategia fue altamente productiva y demostró desempeños de comprensión significativos en los participantes del curso.

¹ Asesora pedagógica y responsable del Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. UNL. Paraje El Pozo. Ciudad Universitaria
Docente e investigadora UNL-UNER
manuale@fcb.unl.edu.ar

Desarrollo

Casi todos los docentes plantean la necesidad de que los alumnos comprendan como una de las metas valiosas del sistema educativo. Pero cuando nos preguntamos qué es la comprensión, podemos encontrar diversas interpretaciones y perspectivas. De allí que sea imprescindible explicitar lo que entendemos por comprensión y ponerla en el centro de la escena educativa.

La preocupación por la comprensión se deriva de la constatación de que las formas más frecuentes del conocimiento –especialmente en el nivel universitario– son frágiles, superficiales y rituales. Numerosas investigaciones han observado y estudiado en detalle el rendimiento educativo. Las deficiencias en la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento están bien documentadas (Perkins, 1992). Se podrían identificar dos grandes deficiencias en cuanto a los resultados de la educación en general, y de la educación universitaria en particular: estas deficiencias serían: a) el “*conocimiento frágil*”: los estudiantes no recuerdan, no comprenden o no usan activamente gran parte de lo que supuestamente han aprendido, y b) el “*conocimiento pobre*”: los alumnos no saben pensar valiéndose de lo que saben.

La comprensión es un proceso misterioso y mucho más sutil que incorporar conocimientos o habilidades. Según Perkins (1999:4):

“(...) la comprensión de un tópico es la ‘capacidad de desempeño flexible’ con énfasis en la flexibilidad. De acuerdo con esto, aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible, más parecido a aprender a improvisar jazz, mantener una buena conversación o trepar una montaña, que a aprender la tabla de multiplicar, las fechas de los presidentes o que $F = MA$. Aprender hechos puede ser un antecedente crucial para el aprendizaje para la comprensión, pero aprender hechos no es aprender para la comprensión.

(...) para apreciar la comprensión de una persona en un momento determinado, pídanle que haga algo que ponga su comprensión en juego, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento, armando un producto. Segundo, lo que los estudiantes responden no sólo demuestra su nivel de comprensión actual sino que lo más probable es que los haga avanzar. Al trabajar por medio de su comprensión en respuesta a un desafío particular, llegan a comprender mejor”.

Es decir, el criterio del desempeño flexible es el que nos estaría mostrando si hay o no comprensión. A través de las actividades que proponemos a nuestros alumnos nos podemos acercar a reconocer o no su presencia. Como sostiene Perkins (1999:5):

“Comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria. Comprender es cuestión de ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión”.

Por lo tanto, comprender exige algo más que la memorización y la rutina. Desarrollar desempeños comprensivos implica la realización de actividades que encierran algún desafío cognitivo: extrapolar, explicar, elaborar, comparar, ejemplificar, generalizar...

La perspectiva del desempeño flexible de comprensión se contrapone con una visión representacional de la comprensión, que sería una captación de una imagen o representación: “lo veo”, “lo capto”, o “lo agarro”, como una comprensión súbita, vinculada a la percepción.

“La comprensión depende de adquirir o construir una representación adecuada de algún tipo, un esquema, modelo mental o imagen. (...) Los hallazgos demostraron que lo que Mayer llamaba modelos conceptuales promueven la comprensión. Los modelos conceptuales son diagramas de funcionamiento y representaciones similares, por ejemplo, de un sistema de radar. Por lo general se les presentan a los alumnos antes de una explicación textual. Los estudiantes ganan internalizando estos modelos. Los alumnos por lo general se benefician con los modelos conceptuales, resolviendo problemas con mucha más flexibilidad que aquellos estudiantes a los que no se les dan modelos conceptuales. Sin embargo, hay poca diferencia en el caso de alumnos con buen conocimiento de base y aptitud elevada para los tópicos, supuestamente porque estos alumnos construyen sus propios modelos.” (Perkins, 1999:6)

Podemos afirmar, que si bien es cierto que las representaciones mentales juegan un papel importante en algunos tipos de comprensión, no siempre los modelos mentales son suficientes por sí mismos para lograr una comprensión adecuada.

Los modelos mentales implican un cierto punto de vista y un énfasis, pueden informarnos pero también pueden conducirnos a actuar equivocadamente. Lo central en la comprensión es el compromiso efectivo en la actividad y no tanto las representaciones, aunque éstas nos ayuden en algunas ocasiones.

Una visión de la comprensión vinculada con el desempeño tiene mucha importancia para la enseñanza y para el aprendizaje, en contraposición a una visión del

sentido común que sostiene que la comprensión es cuestión de captar o agarrar algo para alcanzar una representación interna. Pero esto se opone a una idea del aprendizaje esforzado. Carol Dweck y colaboradores (1989) muestran el contraste entre los “estudiantes de todo o nada” y los “estudiantes graduales”, ya que ambos tienen una concepción diferente de los que consideran un desafío intelectual.

Los “estudiantes de todo o nada” creen que se aprende captando o no captando algo, y creen que si les resulta demasiado complicado o difícil entender algo enseñado, no lo van a poder comprender nunca y desisten del intento de aprenderlo. En cambio, los “estudiantes graduales” plantean que es necesario esforzarse para comprender algo, que es un trabajo gradual, perseverante y sostenido en el tiempo. Esto hace que ambos estudiantes adopten distintas posturas con relación al aprendizaje: los “estudiantes de todo o nada” abandonan rápidamente si el desafío es muy complejo mientras que los estudiantes graduales están convencidos de que el aprendizaje comprensivo exige atención, práctica y refinamiento, y por lo tanto es un proceso gradual.

Los desempeños comprensivos implican procesos complejos, que necesitan de una coordinación cuidadosa y llena de sutilezas. Por eso, desarrollar la comprensión debería concebirse como el hecho de lograr un repertorio de desempeños cada vez más complejos.

Esto exige de los docentes un papel diferente, de facilitadores o guías de la comprensión de los estudiantes, proponiendo actividades o desempeños de comprensión de distintos niveles de complejidad creciente:

“Su desafío es trazar la coreografía de experiencias de desempeño que constantemente amplíen los repertorios de desempeños de comprensión de los alumnos y, por lo tanto, su comprensión. Aunque un docente que actúe de esta manera bien puede, de vez en cuando, dar una clase expositiva o una prueba, éstas son actividades de apoyo, no centrales. La agenda principal es disponer, apoyar y armar una secuencia de desempeños de comprensión”. (Perkins, 1999:11)

Partiendo de las líneas que sugiere la Enseñanza para la Comprensión, que pone la idea de desempeño flexible como clave para desarrollar procesos comprensivos, se sugieren algunos principios generales que orienten el trabajo pedagógico de alumnos y docentes, tal como lo plantea Perkins (1999):

1. *El aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío.* Esto implica que los estudiantes puedan

involucrarse y comprometerse en los desempeños de comprensión planteados por los docentes, que los beneficiarán en su proceso de aprender comprensivo.

2. *Los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional.* Son claves para las actividades de comprensión que realicen los alumnos las vinculaciones y conexiones significativas que puedan efectuar entre la nueva información que reciben (a veces a través de clases expositivas, esquemas, definiciones, narraciones o modelos aportados por los docentes) y sus conocimientos previos.

3. *Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión, infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes.* La comprensión implica un proceso que se desarrolla progresivamente, a través de desempeños variados cada vez más desafiantes y complejos.

4. *El aprendizaje para la comprensión a menudo implica un conflicto con repertorios más viejos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas.* A veces las concepciones erróneas o de sentido común o los estereotipos constituyen –según las diferentes áreas disciplinares– un obstáculo para aprender comprensivamente. De allí que sea un objetivo pedagógico tomar conciencia de ellas y contraponerlas con las nociones científicas para poder superarlas, ampliarlas o revisarlas (Stone Wiske, 1999).

Marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión

Si queremos desarrollar una pedagogía de la comprensión no sólo es fundamental acordar con una conceptualización del significado de la misma, en el sentido de entender la comprensión como la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras diversas y novedosas, sino que es importante delinear un marco conceptual que la justifique y que la aborde desde diferentes interrogantes:

1. ¿Qué tópicos vale la pena comprender?
2. ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?
3. ¿Cómo podemos promover la comprensión?
4. ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos?

Tópicos generativos

Centrales para una o más disciplinas.

Interesantes para alumnos y docentes.

Accesibles a los estudiantes.

Brindan la oportunidad de establecer múltiples conexiones.

Metas de comprensión

Enunciados o preguntas donde se expresan cuáles son las cosas más importantes que deben comprender los alumnos en una unidad o curso.

Desempeños de comprensión

Actividades que desarrollan y a la vez demuestran la comprensión del alumno en lo referente a las metas de comprensión al exigirles usar lo que saben de nuevas maneras.

Evaluación diagnóstica continua

Proceso por el cual los estudiantes obtienen realimentación continua para sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos.

Tópicos generativos: seleccionar los tópicos más generativos es una tarea muy cuidadosa y que requiere encontrar los temas que puedan generar mayores conexiones y derivaciones. Como postula Perkins (1992), una enseñanza centrada en la comprensión implica la selección de temas centrales, ricos en ramificaciones y derivaciones didácticas, que posibilitarán a los alumnos establecer mayores procesos de relación e integración. Un tópico generativo debe tener algunas características: ser centrales para una o más disciplinas o dominios, resultar atractivos e interesantes para los alumnos, accesibles por la gran cantidad de recursos que permiten a los estudiantes estudiar e investigar el tópico; poder realizar múltiples conexiones con la experiencia de los alumnos, tanto dentro como fuera de la institución educativa.

La centralidad de un tópico para un dominio o disciplina la definen los docentes en función de los trabajos de los estudiosos o profesionales del campo específico, en vinculación con los conceptos centrales, las controversias más importantes o perdurables de una disciplina y las investigaciones del campo.

Serán accesibles e interesantes para los alumnos si se los puede abordar por medio de una variedad de puntos de acceso, desde diversas perspectivas disciplinarias o desde las múltiples inteligencias y recursos para el aprendizaje. Esto cambiará según la edad de los alumnos, los contextos sociales y culturales, los intereses personales y la formación intelectual de los alumnos.

Interesantes para el docente: los tópicos deben abordarse por parte del docente con un fuerte compromiso intelectual que transmita la pasión, curiosidad y asombro como caminos que muestren a los alumnos cómo explorar un campo de conocimiento. Tienen que ser ricos en conexiones, para que permitan vínculos con otros temas y áreas de conocimiento y posibiliten formular preguntas e interrogantes cada vez más profundos.

Metas de comprensión: es importante poder plantear algunos objetivos específicos para cada unidad, y algunos “hilos conductores” que describan las comprensiones más importantes de la asignatura. Estas metas abarcadoras se deben centrar en las comprensiones más esenciales, y que permitan vincular las diferentes actividades o desempeños de comprensión para cada uno de los tópicos seleccionados.

Actividades o desempeños de comprensión: deben implicar desafíos progresivamente más sutiles y complejos, pero manejables, que vayan mostrando las comprensiones desarrolladas. Cuando entendemos algo significa que poseemos informaciones, pero que además somos capaces de desarrollar actividades de diferente índole con esos conocimientos. La comprensión consiste en un estado de capacitación para ejercitar determinadas actividades o desempeños de comprensión como las siguientes: la explicación, la ejemplificación, la aplicación, la justificación, la comparación y el contraste, la contextualización, la generalización, etc. Como sostiene Stone Wiske (1999:22):

“Para resumir, los desempeños de comprensión efectivos:

- *Se vinculan directamente con metas de comprensión.* Los desempeños de comprensión involucran a los alumnos en un trabajo que con toda claridad hace que progresen en las metas de comprensión especificadas. Este criterio protege contra el diseño de proyectos que pueden tener un aspecto espectacular sin realmente abordar el núcleo del currículo.

- *Desarrollan y aplican la comprensión por medio de la práctica.* Los desempeños de comprensión están diseñados en secuencias reiterativas de forma tal que los alumnos desarrollen sus habilidades y conocimientos iniciales para alcanzar la comprensión buscada. Los alumnos pueden hacer borradores, criticar y revisar un desempeño una o más veces.

- *Utilizan múltiples estilos de aprendizaje y formas de expresión.* Los desempeños de comprensión están diseñados de forma tal que los alumnos aprenden por medio de múltiples sentidos y formas de inteligencia. También permiten a los estudiantes usar diversos medios y formas de expresión.

- *Promueven un compromiso reflexivo con tareas que entrañan un desafío y que son posibles de realizar.* Como lo explica David Perkins en el Capítulo 2, un desempeño de comprensión exige que el alumno piense, no sólo que recuerde o repita conocimientos o habilidades rutinarios. Los desempeños de comprensión deben poder ser abordados por todos los alumnos y, sin embargo, plantear un desafío lo suficientemente grande como para ampliar sus mentes.

- *Demuestran la comprensión.* Los desempeños de comprensión no son simplemente experiencias privadas sino que, más bien, dan como resultado producciones

o actividades que pueden ser percibidos por otros. Como tales, ofrecen pruebas para alumnos, docentes, padres y otras personas de lo que entiende el alumno. De esta manera, los desempeños se convierten en un medio de controlar, hacer público y aprender a partir de la comprensión de los alumnos.”

Evaluación diagnóstica continua: en este paradigma centrado en la comprensión, la evaluación sirve para que los propios alumnos tengan criterios para ver su actuación y oportunidades para reflexionar sobre lo que han aprendido y cómo lo comprendieron. La evaluación diagnóstica implica retroalimentación por parte de todos los actores, tanto alumnos como docentes, incorporando también la autoevaluación.

La analogía como una estrategia para la comprensión

La analogía es una actividad de comprensión que, como varias otras, ayuda a los alumnos a lograr un uso activo del conocimiento, que traspase el límite de lo enseñado por el docente y construya nuevos saberes.

Las analogías tienen múltiples funciones en el proceso de enseñanza, pero fundamentalmente sirven para comparar, representar o explicar un contenido o eje temático a través de procesos donde se pone en tensión o relación dos atributos semejantes en seres o cosas diferentes.

El enfoque de la Enseñanza para la Comprensión identifica el uso de las analogías como una de las estrategias que favorecen mejores comprensiones en los alumnos, ya que pueden facilitar los procesos de transferencia y del uso activo del conocimiento e intentan superar algunas perspectivas tradicionales en un esfuerzo por analizar y comprender el qué, el cómo y el para qué enseñar y aprender.

En este escenario complejo rescatamos el valor del docente como estrategia, inserto en un espacio de construcción de conocimiento. En este juego de construcción y elaboración de los conocimientos la utilización de analogías puede darnos pistas para cruzar el puente y proporcionarnos pautas para la comprensión y la apropiación significativa de nuevos aprendizajes. Partimos de los conocimientos disponibles, de lo que ya se conoce, establecemos relaciones y conexiones con los nuevos saberes que se desconocen, encontramos las similitudes, realizamos comparaciones, y facilitamos, así, la comprensión y la resolución de problemas.

La analogía es una creación, una elaboración, y por lo tanto implica un proceso que se puede desarrollar en diversas instancias o fases. Una primera fase, que es la preactiva, de incubación de ideas, diseño y planificación, preparación de materiales, investigación de la temática; la segunda, interactiva, que es la fase de implementación y de interacción, de los procesos de andamiaje que puede desarrollar el docente y del descubrimiento facilitador del diálogo. Y una fase posactiva de la autoevaluación, de revisión y de reajustes.

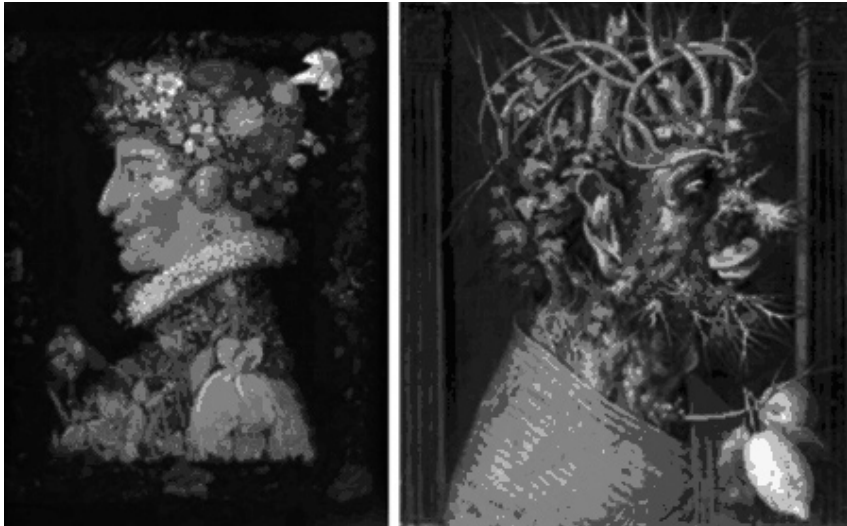
Análisis de las producciones de la experiencia de capacitación docente con relación a la construcción de las analogías

En el curso a distancia desarrollado a través de la UNL Virtual sobre “Estrategias didácticas: una construcción del docente” realicé una propuesta donde los alumnos participantes tenían que poner en juego la elaboración de analogías como parte de un plan de trabajo vinculado con la Enseñanza para la Comprensión y la reflexión sobre el rol docente.

Transcribo a continuación las consignas propuestas para la actividad de comprensión, **con relación a la construcción de analogías y luego se hará un análisis de las diferentes elaboraciones y construcciones de los docentes, alumnos en este curso de formación docente.**

Construcción de analogías

A partir de las pinturas de Giuseppe Archimboldo (pintor italiano, 1530-1593, precursor del surrealismo), les proponemos:



1. Observar la “Primavera” y el “Invierno” pintados por Archimboldo y elaborar una *analogía* relacionándolas con el proceso de construcción de las estrategias didácticas por parte del docente, los diferentes elementos puestos en juego, los materiales utilizados, el sentido de las partes y del todo, etcétera.

2. Pensar y construir otras analogías, por ejemplo, entre los docentes y los artistas, entre la planificación didáctica del docente y el arquitecto, el fotógrafo o el músico, tal como lo expresa Alejandro Spiegel en su libro *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*:

“Las clases resultan interesantes cuando el docente: diseña sus clases como lo hace un buen arquitecto con una casa, como un fotógrafo o un escritor sus obras, o como un compositor cuando piensa en la melodía, el ritmo o en los instrumentos necesarios para que todos puedan disfrutar de su música. Construye sus clases, orientadas a que, a su vez, sus alumnos construyan sus aprendizajes. Incorpora a sus clases lo que sus alumnos saben y viven fuera del aula. Decodifica críticamente las potencialidades de cada material y ocupa, de esta manera, un perfil profesional tan protagónico como apasionante: el de decidir y liderar su clase. Entusiasmado, disfruta de la clase junto con sus alumnos”. (Spiegel, 2008:38)

3. Puede realizar la lectura del texto de “Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro”, de Fernando Vásquez Rodríguez, donde encontrará algunas analogías respecto de las diversas formas de ser maestro.

Elabore un listado de acciones vinculadas con su práctica educativa que permitan mostrar su identificación con alguna de las analogías presentadas y analícelas desde su historia y biografía docente.

Algunos datos para el análisis

La analogía es un recurso valioso para aprender porque favorece la comprensión de los contenidos a través de la visualización de semejanzas entre objetos. Lo que se propone comparar son las obras del pintor Giuseppe Archimboldo, que es reconocido por las representaciones de rostros humanos realizados con flores, frutas, plantas, animales u otros objetos, cuya disposición en la obra tiene una semejanza muy importante con el sujeto que se retrata.

Algunos de los alumnos del curso identifican la *originalidad de las representaciones*:

“Estas obras son composiciones ingeniosas, la mezcla de objetos inverosímiles para perfilar un personaje, integración de diversos órdenes de la realidad: lo vegetal unido con lo humano (en pinturas como Invierno, Primavera); o lo humano fundido con el objeto, Ya que su firma original es la utilización de plantas, frutas, elementos marinos y animales terrestres para la realización de sus series. Utiliza elementos naturales ensamblándolos de tal forma que son auténticos rostros humanos. El pintor ha representado los hipotéticos rostros de las estaciones mediante los elementos típicos de cada una de ellas. Así, el

rostro de la primavera está formado por flores, el verano tiene rostro de frutos y cuerpo de trigo, mientras que el otoño es un curioso compendio de hojas caídas, setas, y frutos de cosecha.

Tampoco puede quedar afuera el análisis de conceptos como forma, color, texturas, elementos simbólicos.

Así, estos retratos concebidos solamente con frutas de estación para representar la cabeza de un hombre que a su vez son grotescos y humanistas. No se puede impedir acercarse a estas parodias humanas del personaje de la comedia del arte”.

Otros hicieron la comparación de las obras del pintor con el trabajo docente a partir de los *materiales* que cada uno utiliza en su labor y los objetivos que persiguen:

“Si comparamos en forma analógica el trabajo del artista con el docente puedo decir que el docente, a través de los elementos ya mencionados anteriormente y con el correr del tiempo, hace que pueda obtener el resultado deseado, con respecto a sus alumnos. Es decir que la suma de las partes hace el todo. El artista Giuseppe Archimboldo, a través de la suma de muchos elementos típicos de cada una de las estaciones que tomó como referencia para la inspiración de sus obras, como por ejemplo para la creación de sus pinturas llamadas Invierno, donde se entremezclan elementos secos y fríos como la corteza que le da forma a la cara, con otros más cálidos y vivos, como las hojas de la cabellera y las dos frutas que le cuelgan del cuello, y Primavera, utilizó naturaleza muerta como flores, plantas, etc. Ensamblando cada una de ellas en tiempo y forma determinada, creando figuras simbólicas como rostros humanos. Podemos decir que relacionó cuerpo humano con vegetales o plantas de un determinado período del año los cuales fueron trabajados con pintura al óleo sobre lienzo”.

Este análisis vincula la construcción de las estrategias y las características de las estaciones del año pintadas por el artista:

“La Primavera y el Invierno de Giuseppe Arcimboldo nos proporciona imágenes potentes:

Invierno: viejo y sabio, su cabeza de tronco añoso, nudoso; las hojas de la parte posterior nos remite a lo perenne y a la caducidad, la parte superior con sus ramas entrelazadas, conectoras representa el transcurrir del hombre, el tiempo; la barba con brotes generando nuevas raíces, los cítricos, elementos característicos

de la estación, colgando de una rama salida del corazón. Sentir y pensar, tejer como el manto de mimbre; un choque de texturas con una estética suave en los labios de hongo, la nariz quebrada por donde respira la figura. Pero también hay algo oscuro, que debemos descifrar en la cara oculta del invierno.

En la Primavera los elementos se armonizan en la composición del color, disfraza la anatomía con el entramado de flores y verduras, establece una relación de los elementos, los materiales y la textura. El artista planifica su obra, busca el contenido: las estaciones, sabe del comportamiento de las mismas, sus características, con la visión que de ella tiene interpreta y representa, búsqueda precisa de los materiales y recursos, un trabajo exhaustivo de diseño y composición en el plano, analiza los procedimientos y las técnicas para llevar a cabo la obra”.

Una relación muy interesante en la analogía presentada entre las obras de arte y las estrategias se relaciona con la *planificación*:

“La Primavera representaría la planificación de una clase realizada por el docente. Seleccionamos esta semejanza ya que la pintura representa calidez, armonía, perfección, nitidez, entre otros adjetivos. La naturaleza hace un trabajo arduo, laborioso, en primavera, ya que comienza el renacimiento de algo nuevo, pero para que se produzca necesita de una larga tarea, necesita de todo un ciclo, utilizando los recursos de la misma para lograr la perfección.

Al igual que la imagen antes descrita, en una planificación el docente define claramente todo lo que espera lograr de los alumnos en esa clase haciéndola perfecta, especificando objetivos, contenidos, estrategias, actividades, evaluación. Pero para lograr su cometido, es fundamental destacar la difícil tarea que lleva realizar dicha planificación ya que no sólo requiere sentarse y elaborarla, sino que para ello requiere de mucho tiempo.

El educador para llevar a cabo su plan debe disponer de un análisis previo tanto de sus educandos, del contexto en el que viven, se desarrollan, del estadio en el que se encuentran los mismos, etc., como también debe tener en cuenta las políticas educativas, la institución en la que realizará esa clase, el material del que se dispone, entre otros aspectos. Es decir que la tarea del profesor requiere no sólo tiempo sino también la predisposición de hacerlo, si lo que quiere como fin es la comprensión por parte de los alumnos, ya que para lograrlo necesita reconocer, además, estrategias y seleccionar la que crea que provoque en el alumnado, la motivación, que lo incentive a querer crear, innovar, y sobre todo a querer aprender a aprender, que llegue a un estado de metacognición. Este plan de clase es un ideal a concretar.

La pintura del Invierno asumiría el papel de dicha planificación puesta en práctica, ya que esta imagen da idea de imperfección, indefinido, opacidad, etc.; es decir, se refleja en la praxis porque lo que se pretendía lograr en la planificación no se concreta como se esperaba y quizás lleva al docente a un estado de desazón e impotencia por no poder llevar a cabo su meta. Esto ocurre por diversas razones como, por ejemplo, porque el tiempo del que se dispone no fue suficiente ya sea por imprevistos tales como: las estrategias utilizadas no fueron las adecuadas, provocando el desinterés y la dificultad de comprensión por parte de los alumnos destinando más tiempo a explicitar (exponiendo), el contenido a desarrollar. Los recursos que se pretendían utilizar: videos, instrumentos de geometría, entre otros, no se encuentran a disposición. Estos aspectos y tantos otros hacen que una planificación no se concrete en su totalidad y muchas veces tengamos los docentes que improvisar para poder lograr, por lo menos, algunos de los objetivos. La planificación aquí es desdibujada por la realidad impuesta en el aula, en la institución, etcétera”.

Otra de las producciones relaciona las obras con algunas *categorías teóricas de las estrategias*:

Para analizar la obra de Archimboldo en relación con las estrategias didácticas nos apoyamos en las definiciones de estrategias, revelando los pasos que transita el docente creador para llevar a cabo su obra:

a) Las estrategias docentes “son procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora sociocognitiva, tales como la reflexión crítica, la enseñanza creativa, la interrogación didáctica, el debate o discusión dirigidos, el aprendizaje compartido, la metacognición, utilización del error en la clase, etc. Todas ellas pueden ser consideradas como estrategias de enseñanza por cuanto marcan un modo general de plantear la enseñanza-aprendizaje y generan prácticas para conseguirlo” (De la Torre, 2000).

b) Estrategias metodológicas son “una secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el docente en su práctica educativa” (Zavala Videla, 1999).

c) Las estrategias didácticas son “el conjunto de acciones que realiza el docente con explícita intencionalidad pedagógica” (Bixio, 1998).

Uno de los docentes planteó una relación entre las obras, las estrategias y los procesos de *motivación*:

“Al observar la primavera y el invierno pintados por Archimboldo encuentro la relación con el proceso de construcción de las estrategias didácticas por parte del docente en la utilización de elementos que capten la atención de los alumnos, elementos utilizados a los cuales les encontramos una relación directa con nuestra vida cotidiana, lo que vemos todos los días. Es por este motivo que surge la continua capacitación por parte de los docentes, y en cualquier otra profesión, para poder saber cuál es el punto de atención y cuál es la estrategia adecuada para aplicar en cada caso particular”.

Otra interpretación de las obras las vincula con las diferentes actividades que van realizando los alumnos en el proceso didáctico:

“En un primer acercamiento, podemos comparar la actividad del observador frente a los cuadros de Archimboldo con la actividad del alumno ante el saber que le ofrece el maestro: de la misma manera que el ojo del observador debe realizar un recorrido que va de la parte al todo, del todo a la parte, del detalle a una nueva imagen, de la imagen al detalle, el alumno debería poder realizar un recorrido similar entre los datos que su maestro le ofrece y la construcción de un nuevo conocimiento, y desde ese nuevo conocimiento volver otra vez a los datos para analizarlos desde una nueva perspectiva y poder así plantearse más interrogantes. En otras palabras, realizar un aprendizaje constructivo que apunte a la comprensión, ya que organiza los elementos de la información y los relaciona dentro de una nueva estructura significativa”.

También desde un lugar distinto es posible mirar las actividades que realiza el docente con relación a la construcción de las estrategias:

“En modo semejante a la obra de Archimboldo un docente elabora su estrategia utilizando elementos como esquemas y cuadros para conocer las nociones básicas de los alumnos respecto al tema, mientras el artista recurre a los elementos que simbolizan la estación del año que quiere representar en su obra. Las partes y el todo están relacionados, cada parte es una sucesión planificada de imágenes que conforman la totalidad de la obra. De la misma forma, la construcción de las estrategias didácticas significa sucesión de actividades planificadas para concretar una mejor comprensión del conocimiento”.

Un análisis comparativo de las pinturas de Giuseppe Archimboldo con las estrategias didácticas por parte del docente nos muestra dos tipos de concepciones educativas:

“Una, el invierno, nos da a entender al docente que conserva los métodos educativos estructurados del pasado, sin esperanza de innovaciones para desarrollar sus clases, repitiendo año tras año los mismos conceptos, en otras palabras aburridos.

Otra, la primavera, nos muestra el renacer de la vida. Llevándolo a la órbita del docente, nos muestra la innovación de métodos y conceptos educativos, una actualización contante por parte del docente en los planes de trabajo diario para lograr que cada una de sus clases resulte divertida, práctica y útil a sus alumnos, pero teniendo como fin el logro de los objetivos anuales pautados”.

En tanto, hay una comparación que alude a las *características de las estaciones y de las estrategias*:

“Las pinturas de Giuseppe Archimboldo nos ofrecen las dicotomías propias de la diferenciación que adquiere la visión de las mismas:

- Una primavera colorida, floreciente, que proyecta juventud, a la vez de lucir resplandeciente.
- Por el contrario, se aprecia un invierno ocre y oscuro, seco.

En consecuencia, una figura transmite posibilidad de permanente movimiento y sensación de vitalidad y juventud; la otra, quietud y espera inmóvil, incluso, una evidenciable sensación de escasez de esperanza.

Utilizando análogamente las figuras y buscando cotejarlas con las estrategias didácticas a implementar por el educador, es dable señalar que la quietud, la espera inmóvil y la tonalidad de oscuros ofrecida por *el Invierno* no condicen con la construcción del conocimiento que el docente debe llevar a cabo a partir de las estrategias a implementar. La quietud y la inmovilización no se emparenta con una educación renovadora, y si pensamos a las estrategias como acciones didácticas planificadas por el docente, ‘el Invierno’, a través de sus características, se aproxima más a una pedagogía por objetivos que a la elaboración de métodos y técnicas que ayuden a la construcción del conocimiento por parte del alumno. La sensación es de algo lineal, de no-cambio, de un proceso que no rompe con esquemas rígidos.

La figura de *la Primavera* sí adquiere significado de renovación, como debe ser la actividad docente; y si de innovación se trata, es el docente quien debe promover los recursos didácticos necesarios que ayuden al alumno a ‘refrescar’, ‘revitalizar’ y construir sus conocimientos en base a cambios y transformaciones permanentes, a partir de acciones pedagógicas que ‘movilicen’, ‘motoricen’ y ‘rejuvenezcan’ el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la ayuda y la guía.

Allí sí, la figura de ‘la Primavera’ se acerca a otro tipo de enseñanza en función de las características antes señaladas. En el marco de la construcción del conocimiento, el anclaje de ideas previas con la nueva información y la valorización del error como elemento de cambio y aprendizaje, además de otras estrategias a llevar a cabo, ayudan y guían al alumno a que elabore una arquitectura de aprendizaje significativo”.

Asimismo, es interesante el vínculo entre las obras y la comprensión de lo que se enseña y aprende:

“Observando las imágenes, podría realizar una analogía con respecto a las estrategias didácticas en donde a la primavera la relacionaría a la buena comprensión, al contenido significativo, a la transferencia del conocimiento científico al conocimiento aprendido por parte del alumno; realizada por el docente, se logró; por eso los colores y los materiales, llenos de vida, ya que el docente logra en el alumno un aprendizaje significativo.

Mientras que en la imagen de invierno, desde mi punto de vista, se puede llegar a producir lo contrario, no se logra un aprendizaje significativo ya sea por no usar las estrategias adecuadas o por la mala predisposición del sujeto o por darse un aprendizaje memorístico donde el alumno no logra realizar la transferencia a la realidad, produciéndose un conocimiento olvidado o inútil”.

El uso de las analogías como una de las estrategias que favorecen mejores comprensiones en los alumnos se vincula con otras estrategias como la observación, la interrogación didáctica, y el descubrimiento, que ayudan a la construcción de los aprendizajes.

“Por ejemplo... Observemos... primero de lejos, ¿qué vemos?... Ahora bien de cerca ¿Qué serán los ojos, las orejas y el pelo? ¿De qué época del año serán esos frutos? ¿Es real? ¿Qué nombre le pondría a cada personaje? ¿Dónde utilizaría una imagen de éstas? ¿Me serviría para un folleto promocionando una verdulería? Y si giro otras obras parecidas, ¿qué pasa? etcétera.

Las preguntas guiadas ayudan a la comprensión y seguramente a los alumnos les surgirán otros interrogantes.

Contenido: temporadas del año (verano, otoño, invierno, primavera); etapas de la vida (infancia, juventud, madurez y vejez).

Estas imágenes nos permiten comparar dichos contenidos sobre las temporadas – encarnación de las distintas edades de la vida: infancia (primavera), juventud

(sido), madurez (otoño), vejez (invierno). En diseño, se puede trabajar (anamorfosis-metamorfosis) manipulación de la imagen (imagen estratégica realización de un folleto). También podemos compararlas con los cuatro elementos (aire, fuego, agua, tierra) y los oficios, etcétera”.

Otras analogías respecto de los docentes

La segunda consigna aludía a la posibilidad de construir otras analogías por parte de los docentes.

Analogía entre los docentes y los artistas:

“Es indispensable que el docente tenga herramientas conceptuales y estéticas para poder comprender, sintetizar y jerarquizar aquellos aspectos del arte y la cultura que atraviesan transversalmente cualquier proceso educativo.

Utilizar dispositivos audiovisuales para explicar un tema, realizar afiches junto a los alumnos para trabajar sobre, por ejemplo, el cuidado de la escuela; dramatizar, por ejemplo, en una clase de marketing sobre cómo harían un comercial, y utilizar todos los elementos que consideremos creativos para que el aprendizaje de una unidad didáctica sea más práctica nos acerca a los artistas”.

El arte de la docencia: el docente-artista

“A partir de esa afirmación, se entiende que la enseñanza es una actividad artística y política. Por ende, el docente actúa como intérprete, en tanto que la enseñanza es la interpretación. Así comprendemos que el maestro se desenvuelve facilitando elementos, estableciendo tácticas y técnicas a la hora de llevar adelante la obra de enseñar, una obra procesal y edificadora que tiene un límite: el suministro de ayuda y guía deberá enmarcarse en estrategias que en determinado momento se vedarán, a fin de promover la autonomía en el alumno, una especie de emancipación vitalmente necesaria para fundar una soberanía del conocimiento.

Por eso, el final de la obra también es un proceso de construcción. El asistente o público, como toda interpretación de un espectáculo con final abierto, deberá sacar sus propias conclusiones de lo que diseñó dentro de su esquema de internalización (que en el alumno sería la asimilación de conceptos). El final de una obra de teatro promueve una diversidad de interpretaciones que, relacionándolo con la construcción del conocimiento, tendrá en el alumno la factibilidad de haber llegado al mismo al cabo de suministros de estrategias facilitadoras que en un momento se suspenden.”

La *tarea creativa* está puesta en el centro de la analogía docente-artista. Uno de los docentes plantea:

“El docente debe ser como un artista, este último es creativo, transmite un mensaje con su trabajo, tiene varias maneras de comunicar, de expresar ideas y emociones (escultura, pintura, música, etc.), incluye en sus obras lo referido a la sociedad actual, utiliza varias técnicas, etc. De igual manera el docente debe ser creativo en el aula, transmitir y comunicar un mensaje, incluir y tener en cuenta la realidad social de sus alumnos, y debe utilizar varias técnicas o estrategias tanto a la hora de enseñar como a la hora de seleccionar los recursos que va a utilizar, es aquí donde el docente debe ser más creativo para que sus alumnos puedan comprender mejor”.

Otra analogía entre artista y docente recupera la *cuestión creativa, la variedad de propuestas y materiales*:

“Así como el artista a la hora de pintar un cuadro tiene en cuenta el tipo de pincel, pintura, la precisión y la habilidad con la que cuenta para su obra, en ese tipo de textura; el docente a la hora de dar clase también tiene en cuenta, el contenido, material didáctico, selección de actividades y estrategias, y el tipo de lenguaje a utilizar, según el grupo de alumnos al que va dirigido. Tanto el artista como el docente deben ser: prácticos y creativos al realizar, respectivamente, la pintura y la clase para lograr que sus obras sean entendidas o interpretadas por el grupo al que va destinado para provocar, en éstos, interés por el arte que realizan cada uno en su área”.

En la línea de la creatividad se propone: “Entre el docente y el artista, el docente creativo es como un artista. Inventa estrategias o adecua las que le parecen mejores, para que a través de su guía, poder moldear, dar forma a ese lienzo en blanco o bosquejo que es el alumno, que deberá aprender conocimientos nuevos”.

Un aspecto que también se recupera es el de la *ética y el compromiso*

“El docente como facilitador de conocimientos, siembra valores, respeto, sabiduría, sueños, fe, compromiso, responsabilidad y amor en sus alumnos; mientras que el artista elabora, imagina, cosecha aplausos o críticas, se compromete; etc., ambos están muy relacionados y dan lo mejor de sí para que el otro reciba las mejores enseñanzas y aprendizajes que lo ayuden a realizarse como personas de bien, llenas de alegría en busca de una sociedad mejor para todos.”

Analogía entre la planificación didáctica del docente y el arquitecto

Algunos aspectos que se comparan tienen que ver con el *diseño* o *planes de acción* que realizan ambos profesionales:

“El arquitecto diseña, a la hora de hacer un plano tiene que tener en cuenta todos los equipos, entradas de agua, electricidad, etc., todo esto para que haya orden y funcionalidad en el proyecto. Crea el espacio para que se realicen funciones con mayor facilidad y comodidad.

Si intentamos hacer una analogía con respecto al docente y su planificación, llevaría los mismos aspectos: debemos diseñar la planificación en forma creativa para construir una clase, debemos tener en cuenta el espacio, qué tipo de clase es, cómo son sus alumnos, cuáles son sus preocupaciones, qué saben del tema, si tuvieron algún conocimiento anterior, y esto nos hará tener el orden que el arquitecto busca, pero en este caso, en lugar del proyecto de una casa, es el proyecto de una enseñanza constructiva, para que a los alumnos no les resulte difícil el contenido y se sientan cómodos para poder participar en clase”.

Y también la idea de plano: “En la planificación didáctica hay mucho de arquitecto, ya que el docente organiza un andamiaje de contenidos, de manera que resulte más significativo para el alumno, planifica (hace una especie de plano) cuyo objetivo será construir nuevos conocimientos, que puedan ser comprendidos”.

En la analogía del docente y el arquitecto se analizan las *similitudes en el proceso de construcción de una obra*:

“El docente se asemeja a un arquitecto; éste, al comenzar una obra, prepara el terreno, construye las bases y cuando los cimientos están fuertes comienza a construir de apoco el edificio, paso a paso y con paciencia, sabe que no puede construir el techo sin antes tener las paredes. De igual manera, el docente para desarrollar un tema primero debe preparar el terreno, y una vez que la base está sólida debe continuar paso a paso y con paciencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, igual que el arquitecto no puede saltar pasos si quiere llegar a una comprensión sólida”.

Y también se vincula la construcción con los objetivos a lograr: “El docente proyecta la construcción del aprendizaje en los alumnos como un arquitecto proyecta la construcción de una casa. Lo que busca con este proyecto es lograr sus objetivos propuestos, y alcanzar los fines a través de la aplicación de diferentes estrategias, materiales y situaciones.”

Otra analogía con el arquitecto propone analizar la cuestión del *diagnóstico* y la *planificación de acciones*:

“Como analogía para visualizar qué entiendo por estrategia, compararía al profesor/maestro con el trabajo que realiza el arquitecto. Si este último tiene como objetivo general edificar una casa, primero realiza una detallada observación del terreno en que aquélla se edificará (por ejemplo: el perímetro, si el terreno es alto o bajo, la calidad del suelo, las vistas o panorámicas...).

De la misma forma, el docente primero entra en contacto con la institución donde va a trabajar, luego con aquellos que serán sus alumnos. Comienza a conocerlos apreciando sus diferencias para el desarrollo de las futuras clases. Para ello hace diagnósticos iniciales, que incluyen conocimientos previos, habilidades adquiridas, desenvolvimiento participativo (o no), presupuestos o prejuicios hacia la/s materia/s a desarrollar.

El arquitecto luego elabora los planos de la casa. Plasmará en el papel el diseño general de la construcción, teniendo en cuenta criterios como: estética, funcionalidad y confort de acuerdo con los recursos y posibilidades de los futuros dueños de la vivienda. Por otra parte, pensará en la diversidad de elementos que integrarán la casa.

Asimismo, el docente elaborará en principio el plan de acción a trabajar en el año escolar. En el mismo se considerarán: objetivos generales y específicos de la materia; se delimitarán los contenidos conforme a los conocimientos que haya adquirido y construido el docente en su carrera así como los presupuestos teórico-metodológicos detrás de tales contenidos (por qué esta temática sí y aquélla no; la elección de determinado enfoque en detrimento de otro, etc.).

Del mismo modo, prestará especial atención al grupo de alumnos y según sus características pensará en: la extensión de los contenidos y su adaptación al grupo de clase; los conocimientos previos; el medio en el cual están insertos... Paralelamente, el docente habrá pensar en los soportes que propiciarán los procesos de enseñanza y aprendizaje: textos, imágenes, proyección de documentales y películas, redes conceptuales...

Luego, el arquitecto, junto a sus empleados, comenzará con la construcción en sí. Primero los cimientos, fuertes y resistentes para que la vivienda no se desmorone. Luego paredes y pisos; finalmente el techo. Lo básico ya está construido, es hora de instalar cañerías y aberturas, sistema eléctrico y de ventilación, entre otros.

El docente también deberá trabajar con fuertes cimientos, desterrando prejuicios y estereotipos. Trabajar partiendo del bagaje cultural y de lo aprendido

hasta el momento. Hará partícipes a los alumnos de sus objetivos generales. La flexibilidad en el plan de acción es para el docente de suma importancia en el recorrido hacia la aprehensión del contenido. Tal plan de acción debe tener espacios que den cabida a los gustos e intereses propios del alumnado. La flexibilidad igualmente se observará en el desarrollo mismo de las clases: imprevistos, recursos utilizados que no estimularon el aprendizaje o que no fueron funcionales a los objetivos específicos.

Por último, si, por ejemplo, el arquitecto construyó un modelo de vivienda de un plan Fonavi (casas en serie en terrenos contiguos), donde cada vivienda aparenta ser igual a la otra, los dueños harán que cada una se distinga de la otra. Por ejemplo: por la pintura del frente, la limitación de los patios a través de muros, tapias, tejidos o rejas, el jardín con preferencias hacia determinadas plantas o flores. Cada espacio, interno o externo de la vivienda, será único y diferente.

En el caso del docente, conoce cuáles son sus objetivos (y lo más importante: el porqué de los mismos y las estrategias o medios para llevarlos a término). Sin embargo, sabe con certeza que los resultados finales no serán idénticos en cada uno de los alumnos. Dependerán de una multiplicidad de factores que escapan al control del docente, pero que pueden ser frescos, innovadores, originales, incluso sorprendidos superando (o no) aquellos objetivos planteados”.

Analogía entre el docente y el fotógrafo o el músico

Esta analogía es muy similar a los recursos que utilizaríamos en la analogía con los artistas.

“Resulta imprescindible incorporar en las clases los lenguajes audiovisuales; no sólo para utilizarlos a modo ilustrativo o como entretenimiento áulico, sino porque es un medio fundamental de difusión del discurso social actual, formador de opiniones.

Son muy importantes los efectos de observación y la escucha. Los músicos buscan ser oídos con melodías bellas, los docentes debemos encontrar esas ‘melodías’ para lograr que los alumnos nos escuchen, nos presten atención cuando hablamos de un tema específico.

No se trata de que el docente sea fotógrafo o músico, sino de buscar herramientas similares que nos ayuden a plantear una clase de manera creativa.”

Otra analogía con el músico plantea la cuestión ética:

“De la misma manera en que un músico compone sus melodías, con pentagramas y eligiendo los mejores compases, para que su música resulte agradable de ser oída. El docente planifica, mediante estrategias que sean adecuadas, la mejor manera de realizar su tarea para que el resultado sea un alumno reflexivo y libre, una buena persona con bases sólidas que contribuya a la sociedad”.

En la analogía docente-músico se privilegia la faceta de compositor:

“Un docente se parece a un compositor, pues un compositor elige que quiere comunicar, elige sus materiales, sus técnicas de composición y piensa con qué nota va a comenzar, en qué compás, tonalidad, etc., para que su mensaje sea claro y el oyente lo pueda comprender. Igual, un docente que elige qué quiere comunicar, selecciona los recursos y las estrategias más adecuados y desecha lo que no cree correcto para que su mensaje sea comprendido por sus alumnos”.

Otras analogías propuestas son el docente como conductor, como electricista, como comunicador o periodista, como médico...

El docente como conductor (chofer)

“El docente que conduce la clase; que conoce los contenidos y tiene los conocimientos necesarios para desarrollar la clase; y el conductor al igual que el maestro se preparó, estudió las señales de tránsito y comenzó a conducir su vehículo; ambos conocen el camino que van a recorrer, con la ayuda del mapa que los guiará en su recorrido hasta llegar a sus objetivos o destino, en donde el docente, al igual que el chofer, tendrá que mirar muy atentamente las señales de tránsito como la luz que le muestra el semáforo; si está en verde el docente podrá continuar con el desarrollo ya que las estrategias que está utilizando permiten que el alumno incorpore a su estructura cognitiva el nuevo conocimiento; pero si está en rojo tendrá que replantearse si las estrategias que utiliza son las adecuadas ya que el alumno no está logrando los objetivos planteados.”

El docente como comunicador: el periodista-docente

Se analiza la tarea educativa de los medios y la tarea docente de comunicar y formar:

“También la tarea del periodista, el comunicador, el trabajador de prensa y aquellos que poseen la facultad de tomar contacto con la opinión pública a través de mensajes desde los Medios Masivos de Comunicación se vinculan con la tarea docente. ¿O no es cierto que el profesional de los ‘mass media’ educa y forma utilizando las estrategias que brindan la tecnología y el arte del discurso comunicativo, la información y la opinión? ¿Y el trabajador de la educación, no es un profesional que forma opinión y forma a la persona a partir del llamado ‘proceso de enseñanza-aprendizaje’?”

El espíritu crítico profesado en contadas oportunidades por aquellos comunicadores que crean opinión en el marco de la vida pública también se asemeja análogamente con la tarea docente que fomenta una revolución de los procesos mentales, capaces de observar los actos de la vida con mayor apertura y diversidad de puntos de vista, dispuestos a llevar a cabo cambios y transformaciones en su acceso al entorno social”.

El docente y el electricista

Esta analogía vincula algunas semejanzas con relación al diagnóstico:

“Un electricista debe hacer también un análisis previo antes de realizar una instalación, por ejemplo, de una casa, ya que no se van a utilizar los mismos materiales en distintas ubicaciones de la misma. En este análisis debe realizar un plano (que puede ser mental), en el cual expondrán los distintos elementos a utilizar, ya sea: llaves, tipos de caños, focos, distintas medidas y tipos de cables, etc. Además, deberá considerar el recorrido de los cables, ubicación de los diferentes tipos de llaves y focos teniendo en cuenta el consumo que los electrodomésticos tendrán para su mejor funcionamiento en el hogar, buscando siempre la conveniencia, practicidad y seguridad para los habitantes de la misma.

Al igual que un electricista, que primero tiene que conocer el terreno en donde realizará la instalación y materiales con que cuenta, el docente, antes de la construcción de la planificación, hará un análisis previo porque tendrá que conocer el grupo de alumnos, la institución, la disponibilidad de recursos de la misma,

el contexto en general, etc. La situación en la que se encuentra el electricista, al tener que seleccionar la ubicación de los distintos tipos de materiales y su elección adecuada, es análoga a la del profesor ya que éste debe seleccionar los contenidos apropiados para ese grupo de alumnos y secuenciarlos, escoger estrategias y recursos convenientes para las diferentes clases de contenidos y objetivos para el grupo, etcétera.

Para garantizar un aprendizaje comprensivo y un buen funcionamiento de la instalación eléctrica, es fundamental que tanto el docente como el electricista tengan un dominio de los contenidos de sus respectivas profesiones”.

Analogía entre el docente y el médico

El médico, ante la patología de una enfermedad, comienza por un diagnóstico de la misma para poder planificar el tratamiento a seguir por el paciente, de modo de lograr una cura de la enfermedad.

El docente, ante todo, debe realizar un diagnóstico de sus alumnos para saber el nivel de conocimientos de los mismos y así poder planificar el desarrollo de la materia a lo largo del año con los conocimientos faltantes de los alumnos y reforzándolos con los conocimientos que se les tendrían que dar a los alumnos.

Analogías de las diversas formas de ser docente

Con relación a la consigna nº 3, que vincula el texto de “Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro”, de Fernando Vásquez Rodríguez, y las diversas formas de ser maestro, se pide a los docentes que reflexionen sobre su práctica educativa y que se identifiquen con alguna de las analogías presentadas a partir de su biografía docente.

“Observar, comparar, interrogar, deducir, reflexionar, consultar, debatir, aprender del error, construir son acciones vinculadas con mi labor docente. Me siento identificado con el maestro como mediador, por propiciar el diálogo accesible, entender las diferencias, lo diverso entendido como riqueza, posibilitado la comunicación, etcétera.

La calidad del maestro depende de saber elegir la estrategia conveniente según las intenciones que se persiguen y de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Cada escuela, cada aula es diferente, lo importante y lo interesante residen en rescatar esos debates generados por los diferentes puntos de vista para aprender del otro. Desde la educación artística, que es el área donde me desempeño, las analogías están a la orden del día, el aprendizaje debe construirse a partir del

interrogante, los conocimientos previos, del equivocarse, señalar diferencias y similitudes, realizar mapas conceptuales, formular hipótesis y conclusiones etcétera.”

“Como dice ‘Avatares...’, creo que no hay una única manera de ser maestro, la piel del maestro está en constante transformación. Yo, con respecto a las analogías de “Avatares...”, me identifico como el maestro como sembrador; yo soy la persona que va a cultivar la semilla (alumno) en la tierra (la Escuela), que prepara la tierra, la trabaja, le coloca abono, la cuida, la riega y va a estar pendiente de ella para que germine (incorporación de contenidos en forma estratégica para la comprensión de ellos) hasta obtener la cosecha deseada. Muchas veces, por no cuidar apropiadamente de los cultivos por determinadas razones, se puede perder la cosecha sin darnos cuenta.”

Otro abordaje explicita otras identificaciones vinculándolas con ejemplos de su experiencia profesional:

“El maestro como partero: esta analogía es de herencia socrática. El maestro partero, decidido, capaz de forzar un parto o de dar la palmadita necesaria para que el aire llegue a los pulmones del alumno. Partero porque está presente, a las afueras, al lado, al borde, para asistir, para ayudar, para jalar o dar ánimos, para recibir entre sus manos la hermosa fragilidad de una vida nueva, reciente y aún tibia.

Mi experiencia: con el maestro partero me identifico con la frase: ‘dar la palmadita necesaria para que el aire llegue a los pulmones del alumno para asistir, para ayudar, para jalar o dar ánimos’. Cuando el año pasado tuve un reemplazo de 7 meses me tocó una clase con un alumno muy problemático, siempre me faltaba el respeto, no me escuchaba y no hacía nada en clase. Un día, en que fue muy malo su comportamiento, lo anoté en el cuaderno de comunicaciones, y se llevó un gran reto de la preceptora, diciéndole que la próxima vez lo suspenderían, porque todos los profesores le presentaban quejas. Después de esta situación, tuve una charla con él, pero no retándolo por su comportamiento, sino una charla alentadora, en donde él podía lograr aprobar la materia si su comportamiento cambiaba. Tuvimos una gran conversación y noté en su mirada que estaba de acuerdo. La siguiente clase que tuve con él era otro alumno, respetuoso, hacía todas las tareas. Había hecho un gran cambio y así continuó hasta el final. Sentí que alentándolo podía lograr mucho más que con un reto, y pude lograrlo.

El maestro como sembrador: ahí está la semilla, el alumno, y ahí también la tierra, el medio o el escenario propio para que este apetito de vida germine. Nazca.

Educar, entonces, parece ser una tarea de cultivo, de labranza. Y el punto final –la cosecha– es conseguir que el alumno semilla sea fruto, que él mismo se convierta en fuente de vida para otras vidas. Salta a la vista: la analogía recoge un rumor de parábola cristiana; dependiendo de dónde caiga la semilla, así el resultado.

Mi experiencia: sentí esta analogía con el mismo curso nombrado en la analogía anterior. Yo era reemplazante y los chicos venían muy desinteresados en la materia Tecnología. Hablé con ellos, les pregunté qué era lo que más le gustaba de Tecnología y siempre me decían ‘nada’. Al principio fue muy difícil, pero conociendo de a poco al grupo logré descubrir cuáles eran sus intereses, y les confeccionaba actividades que a ellos les iban a gustar. Cuando daba un tema, siempre se los explicaba según lo que ellos hacían en su vida cotidiana. Y el resultado en diciembre fue muy bueno. Sentí que mi semilla había sido cosechada.

El maestro como pastor: por supuesto, la analogía tiene hondas raíces bíblicas. El maestro como aquel de cuida su rebaño, sus alumnos. El que protege, el que sabe atender la dificultad pero, sobre todo, el que logra reconducir a la oveja descarriada, a la oveja perdida. El maestro pastor obedece a una misión superior: si protege y cuida su rebaño es porque se sabe instrumento de un designio divino, de un ideal o una utopía trascendente. Cuánto hay de apostolado en esta forma de concebir la tarea del maestro y, por ende, cuánto hay de riesgo: el pastor, que puede llegar a ser un salvador, igualmente puede convertirse en mártir.

Mi experiencia: hace dos años tuve un curso en una escuela técnica donde sólo eran 14 alumnos; ellos eran un grupo considerado ‘problemático’, y sentía que en cierta forma estaban abandonados. El aula quedaba al fondo del pasillo, no tenía calefacción. Ellos eran los que traían una estufa; hablé muchas veces con el vicedirector sobre que los chicos tenían frío, pero él me decía que era un grupo que se quejaba por todo. No pude hacer mucho por ellos, porque iba a reemplazarlos discontinuamente. Pero sé que ellos notaban que yo buscaba la manera de ayudarlos, y cuando reemplazaba les preguntaba qué era lo que no entendían sobre esa materia y se los explicaba. Quizás no fueron mis mejores reemplazos, pero sé que ellos aprovechaban mucho mis clases.

El maestro como artesano o escultor: la analogía nace de la relación con la talla, con la idea de dar forma. El maestro esculpe al alumno; como pensaba Miguel Ángel, va quitando el excedente para que quede sólo su esencia. Esculpir, formar.

Todo maestro escultor tiene un taller, y el taller tiene que ver con el modelaje, con un saber hacer, con una inteligencia práctica, con un producto... El maestro que esculpe, que forja, más que hablar actúa. Y en esa gestualidad reposa la esencia de su trabajo.

Mi experiencia: creo que esta analogía se refleja mucho en mí y en la mayoría de los docentes. Pienso que todos tratamos de formar al alumno, actuamos en nuestra enseñanza para que el alumno aprenda y entienda. Sobre esta analogía tuve una mala experiencia como alumna. Cuando cursaba el tercer año del secundario, tuve un profesor de Contabilidad que no se interesaba por sus alumnos, recuerdo que daba los ejercicios con sus resultados y prácticamente no los explicaba. En los exámenes daba los mismos ejercicios que había en la carpeta y se iba a mirar por la ventana o se acercaba a la puerta mirando el pasillo para que pudiéramos copiarnos. Nadie desaprobó la materia porque teníamos 15 años y todos nos copiábamos. Sé que esta experiencia suena poco creíble, pero lo que cuento es verdad. Obviamente no le interesaba formarnos, sino no tener que desaprobarnos a ningún alumno, para después no tener que ir a las mesas de exámenes.

El maestro como actor: se trata de una puesta en escena. De un auditorio y de una fábula. Se trata de una acción que se quiere representar. Ahora, sale el maestro a escena. Empieza la actuación. Su palabra, sus gestos, su cuerpo, todo ello contribuye a que la pieza, la clase, cumpla mejor su cometido. Los alumnos, vistos desde esta analogía, son espectadores, pero espectadores que forman parte de la obra. El maestro actor interactúa con ellos, pero no se confunde. Él sabe de su papel. También los alumnos conocen cuál es su momento, cuál su rol. Por instantes el maestro bordea la tragedia; en otros, se asoma a la comedia. Entre la risa y el llanto el maestro actor va logrando la compenetración, la empatía, mueve afectos, sentimientos, pasiones. El maestro actor establece puentes de afectividad. Pero todas esas estrategias van encaminadas a que el alumno, desde esa seducción propia de lo escénico, se reconozca. Señalemos que el riesgo, sustancial a esta analogía, es que el alumno se fascine sólo con los accesorios del espectáculo, o que al maestro actor lo único que le interese sea el aplauso. Recordemos que para que la acción dramática sea valiosa se requiere que la actuación del maestro sea creíble, verosímil.

Mi experiencia: me veo reflejada en ésta analogía. Soy una profesora que tiene sentimientos, y los alumnos lo saben, trato de mostrarles que pueden hablar conmigo, pero también saben que no pueden faltarme el respeto y que por más que a veces les haga chistes o me ría con ellos, a la hora de hablar de un contenido soy la profesora y deben escucharme para aprender. Es muy difícil que los alumnos no crucen la línea de: 'Es buena, podemos hacer lo que queramos', pero siempre trato de que eso no suceda, y de hacer mi 'papel' sin confundir al alumnado.

El maestro como puente o escalera: digamos que esta analogía descansa en la idea según la cual el maestro es como un instrumento mediador, como un ser capaz de

poner en contacto dos realidades distantes o extrañas. Esta tarea de mediación nos advierte que el maestro es apenas un facilitador, un instrumento para la comunicación o la comunión. Es un canal. El maestro puente o escalera asume las características de un traductor, de un intérprete, es decir, de un ser capaz de poner en un lenguaje accesible para todo lo que lee en otra lengua sólo legible para algunos.

Mi experiencia: como lo comenté anteriormente, siempre trato de que, cuando un tema es muy difícil, dialogarlo de una forma que los educandos entiendan, siempre acercando el tema a su vida cotidiana. Siempre busco ser traductora.

El maestro como faro, brújula o estrella polar: el maestro faro sirve de luz, de guía para que las naves –alumnos– no se pierdan entre la noche, entre la fuerza de las olas y el sin rumbo de la oscuridad. El maestro brújula sirve de orientación, de punto de referencia, de signo, de flecha, de ruta a seguir. Los alumnos, entonces, son como viajeros inexpertos y temerosos que van caminando a tientas, y el maestro viene siendo como el timonel, como el capitán que puede vislumbrar peligros entre la niebla, el que no se arredra ante el canto de las sirenas o las tormentas de arena. En síntesis, el maestro estrella polar no nos deja perder en la inmensidad del desierto o en el insondable y vasto mar. Tal ventaja, al mismo tiempo, trae consigo un riesgo: en tanto brújula, el maestro sólo señala el norte, no se desvía, no cambia, mantiene una posición.

Mi experiencia: en diciembre del año pasado tuve que preparar en la escuela a determinados alumnos que habían reprobado computación. Era un grupo que no había tenido, pero como los tenía que preparar, ellos me veían como una ‘salvación’ para poder entender el tema y aprobar la materia. A partir de ahí, empecé desde cero con Informática, y por más que me decían que sólo tenía que esperar que el alumno me preguntara sobre un tema específico, los preparé sobre todos los temas. Les di una gran variedad de actividades y notaba que ellos estaban muy conformes con mi manera de enseñarles. La mayoría de ese grupo aprobó la materia; supe que les había servido como guía.

El maestro como anfitrión que ofrece un banquete: la analogía busca resaltar la relación que hay entre enseñar y dar de comer; entre educar y ofrecer una mesa repleta de toda clase de alimentos. Parece justo explicar que el maestro viene siendo como el anfitrión del banquete, el que prepara las viandas y las dispone en la mesa. Es fácil percibir cómo, desde esta analogía, educar se asemeja a ofrecer un repertorio de platos, un menú que, dependiendo del hambre y los diversos gustos, dependiendo de los ritmos y las formas de comer de los convidados, así será su degustación o su placer. Educar y nutrir parecen corresponderse. Aunque debemos tener presente que no siempre el alumno desea comer y que, muchas veces, hay que obligarlo a consumir ciertos alimentos, so pena de un crecimiento endeble o

un raquítrico desarrollo humano. Según lo anterior, el albur del maestro anfitrión oscila entre 'elija lo que quiera' y 'abra la boca'.

Mi experiencia: me veo muy reflejada en ésta analogía. Siempre hago un análisis del grupo, y según el ritmo que llevan lo acomodo a mis clases. Pero nunca sin dejar de ver un tema importante. Los aliento a aprender, y además cuando un alumno se muestra desinteresado y muestra pocos deseos de trabajar en clase, hablo con él, explicándole la importancia de escuchar en clase, de tener la carpeta completa. Debo admitir que no he logrado siempre mi cometido con alumnos que no muestran interés en la clase.

El maestro como ladrón del fuego: en este caso la relación procede de Prometeo, el héroe griego que robó el fuego a los dioses para dárselo a los hombres. Siguiendo la analogía, maestro es aquel que proporciona algo a alguien que no lo tenía o que ni siquiera sospechaba que existía. La analogía es hermosa porque sugiere ese robo que el maestro debe hacer, previamente, para poner a disposición de otros una chispa, una lumbre, un pequeño sol, a través o mediante el cual los alumnos puedan ir descubriendo nuevas y originales maneras de pensarse e incidir en su entorno.

Mi experiencia: esta analogía también la ubicaría en la experiencia que cuento en 'El maestro como faro, brújula o estrella polar', ya que muchos alumnos pensaban que nunca iban a poder aprobar informática y de a poco los ayude a encontrar los medios para poder entender la materia. Muchos de ellos se veían muy felices al darse cuenta de que podían resolver un ejercicio que veían muy difícil. Siempre los alentaba con frases como: qué inteligente que sos, ¡muy bien! Y a ellos les daban más ganas de seguir hacia adelante.

El maestro como guardián de la tradición: así como Elías Carietti pensaba que el poeta era el guardián de las metamorfosis, bajo la lente de esta analogía el maestro es el guardián de la tradición. La analogía señala en el maestro una tarea de custodio o de vestal, de guardián de los más esenciales valores de una comunidad. Tal labor de salvaguarda, de protección, convierte a la educación en una tarea con profundas implicaciones éticas y políticas. Si analizamos bien el asunto, desde esta analogía el maestro se debe a un juramento inicial; hay un orden de cosas, unos principios, que le interesa preservar y que, además, terminan por jalonarlo y determinarlo. El educador, parece sugerir la analogía, es un guardián del orden. De un orden espiritual, desde luego. Pero esos principios, al asumirlos como forma de vida, terminan por volverse tradición. Sin embargo, y esto también hay que indicarlo con igual fuerza, siempre existe un riesgo: que el maestro guardián sólo sea un carcelero de la tradición.

Mi experiencia: creo en la tradición del maestro, en la figura del maestro, que lamentablemente hoy está tan desprestigiada. Pero también creo en la innovación,

en seguir estudiando, en ser creativos, en no quedarnos sólo en los que nos plantea el currículo.

El maestro como oráculo: pienso que la analogía, en este caso, tiene un gran componente de la filosofía oriental. De esas prácticas de enseñanza en donde no importan tanto las respuestas como la calidad de las preguntas. El oráculo no da respuestas claras, obvias, inmediatas. El oráculo señala. Se trata de que uno mismo vaya encontrando las posibles soluciones ante ciertas pistas enigmáticas proferidas por el oráculo. El maestro, así entendido, apenas sugiere, no da todo, no ofrece soluciones; más bien multiplica las preguntas, afirma la duda, complejiza lo que parecía simple.

Mi experiencia: creo en esta analogía, en el sentido de que el maestro debe ayudar a los alumnos para que puedan responder sus problemas; si uno le da todo terminado, todo claro, el alumno no se pregunta. Hay que incentivar al alumnado con actividades de reflexión, pero nunca sin ayudarlos un poco a encontrar el camino.”

Con relación al listado de acciones vinculadas con su práctica educativa que permitieran mostrar su identificación con algunas analogías presentadas, otro de los docentes expresa su postura vinculando su tarea con un “puente”:

“Cómo se ve el docente y cuál es la tarea cuando se ve inmerso en una interacción cuyo objetivo final es facilitar el aprendizaje? Debemos reflexionar y comprender el acto de enseñar. En él se pone en juego la historia personal, su visión de mundo, los valores, la formación profesional, la construcción de un conjunto de ideas compartidas, saber qué es y cómo se produce el aprendizaje, tomar decisiones al respecto.

En esta conjunción de saberes: oriento, modelo, ilustro, narro, sintetizo, analizo, pregunto, respondo, administro el tiempo, acompaño, consuelo, aconsejo, organizo y planifico, me enfermo y estreso.

¿Qué somos? Un puente, mediamos entre dos realidades, entre lo conocido y lo desconocido, entre una generación y otra, modelamos la forma del puente, somos ingenieros, artistas, artesanos, trabajamos distintas materias primas, en los talleres construimos sus barandas y soportes, el paso está permitido a todos, algunos lo cuidan, otros lo deterioran, lo arrasan, buscamos en su plataforma la comprensión de los problemas de aprendizaje y allí nos convertimos en estudiantes; el puente nos permite estar en la constante búsqueda más allá del terreno conocido, investigamos la superficie y la profundidad, es el camino que hacemos a través de otros y con otros.

*‘...que baje el puente y que quede bajo
que entre el que sabe lo que no sabemos...’*
(Mario Benedetti: ‘Contra los puentes levadizos’).

Otra de las opiniones de los docentes expresa que las analogías que más le parecieron significativas y con las cuales se identifica serían: “El maestro como sembrador, ya que el alumno es como una semilla y la tierra, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que la siembra, dará como fin la cosecha del mismo”.

El maestro como artesano o escultor que esculpe al alumno, le da forma. Ya que es a través de la buena enseñanza que se dará forma a un buen estudiante.

El maestro como símbolo de luz, guardián de la tradición; y el educando asume un legado. Se tiene el legado de la cultura en sus diversas gamas, no sólo la formal, sino la que hace a la costumbres de los pueblos. “Buenas costumbres”, que deben ser en su conjunto traspasadas en la escuela.

El maestro como partero: “Esta analogía es de herencia socrática. El maestro partero, el que ayudará a dar a luz la posibilidad para que la vida se dé en plenitud. No el maestro que da la vida, sino el que crea las condiciones para que la vida sea. Una especie de medio entre la noche de lo informe y la reciente forma repleta de luz. El maestro partero, sin temor al contagio. El partero, siempre dispuesto, pues uno nunca sabe cuándo la vida a bien tiene o desea aparecer, el maestro partero, decidido, capaz de forzar un parto o de dar la palmadita necesaria para que el aire llegue a los pulmones del alumno. Partero porque está presente, a las afueras, al lado, al borde, para asistir, para ayudar, para jalar o dar ánimos, para recibir entre sus manos la hermosa fragilidad de una vida nueva, reciente y aún tibia. Aunque no sobra advertir el riesgo que corre el maestro partero: en lugar de propiciar la vida, puede convertirse en comadrón para la muerte”.

Tomo lo de maestro como partero en el sentido de que da a luz el conocimiento que tienen los alumnos dentro de sí mismos. Está presente para ayudar a que eso suceda, en el momento justo y necesario, no antes ni después. Es al cual nada lo tiene que sorprender. El maestro debe elegir las estrategias justas para cada momento, que sea capaz de impulsar ese conocimiento que está latente en el alumno.

Desde nuestras prácticas como docentes nos identificamos con la analogía “El maestro como puente o escalera”, puesto que en la praxis no sólo nos enfrentamos al problema de ver cual es la mejor manera de traducir a los alumnos el contenido a desarrollar para una mayor comprensión, sino que además debemos ayudar a propiciar el diálogo ante las riñas de los mismos, que logren encontrarse, y hacerles

ver que la mayor riqueza de la discusión (como un intercambio de ideas) es lograr entender al otro, a aceptar lo diferente y aprender a convivir con ello.

Ésta es una ardua tarea para el docente, pues en estos tiempos de posmodernidad, donde los medios de comunicación nos ofrecen una realidad *light*, donde todo es fácil, rápido, inmediato y donde se puede obtener cualquier cosa sin esfuerzo. Y por los adolescentes susceptibles a esto, es necesario hacerles saber y entender que son parte de una sociedad que les exige un montón de requisitos para su incorporación a la misma, hay que enseñarles más que nada a ser críticos de sus propios actos y de la realidad en la que viven.

Otra analogía con la cual nos sentimos identificados es “El maestro como ladrón del fuego”; al igual que en la analogía anterior, no sólo enseñamos a los educandos a ser críticos de los contenidos que tienen que abordar, sino también a ser críticos de la realidad en la que viven, sus actos y sobre sí mismos. Así como Prometeo roba el fuego a los dioses para dárselo a los hombres, nosotros damos a los alumnos las herramientas necesarias para desenvolverse en esta sociedad, les transmitimos los conocimientos para interpretar la realidad, les enseñamos que el conocimiento es poder, que da libertad de elegir, de criticar, pero para poder realizar esto es fundamental que antes tengamos que ser críticos nosotros mismos, capacitarnos, perfeccionarnos permanentemente; es decir, robar el fuego a los dioses.

Algunas líneas de conclusiones...

La experiencia de construcción de analogías propuesta en el curso de “Estrategias didácticas: una construcción del docente” se realiza en el marco de una determinada concepción de enseñanza, aprendizaje y estrategias con vistas a lograr mayores posibilidades de autonomía y comprensión por parte de los actores.

El docente construye su propuesta metodológica de acuerdo con sus propias posibilidades de trabajo, su personalidad, sus propias búsquedas y sus concepciones ideológicas sobre la enseñanza y sobre el sujeto de aprendizaje.

La adopción por parte del docente de una perspectiva axiológica ideológica (en el sentido de las visiones del mundo) incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica.

En la construcción de las estrategias se juega un proceso personal del docente, lo cual implica un espacio de gran autonomía. En la propuesta metodológica expresamos nuestra forma de entender el mundo y el conocimiento, nos proyectamos. Por eso decimos que es personal e idiosincrática.

“La propuesta de enseñanza es un proceso de construcción que se realiza desde supuestos y opciones éticas y políticas, sobre el contenido de lo que se enseña, acerca de los sujetos del aprendizaje, opciones curriculares e institucionales y desde las propias historias de formación que configuran al docente. Deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica de las disciplinas, las posibilidades de apropiación de éstas por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 1996).

Como sostenemos en el cuadernillo didáctico del curso mencionado (Manuale, 2009), podemos identificar estrategias centradas en el docente y estrategias centradas en los alumnos. La construcción de analogías puede ubicarse entre ambas, ya que posibilita que los diferentes actores asuman esta postura creadora y constructiva.

Es importante que el docente tenga claridad en la comprensión de los procesos de enseñar y de aprender. Como afirma De la Cruz (1999):

“En función de la concepción del aprendizaje que el profesor tenga y de la función que se asigne en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor elegirá el método que juzgue más adecuado a la consecución de los objetivos que pretenda alcanzar con los estudiantes. Las teorías que el profesor asuma sobre qué es aprender y qué es enseñar, la naturaleza del conocimiento, el papel del profesor y el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje serán los que guíen la elección de su metodología docente. La elección oscilaría entre los métodos de enseñanza centrados en el profesor y los centrados en el alumno. Entre estos polos cabe establecer un continuo de combinaciones con participación diferencial de los extremos”.

Los resultados de diferentes investigaciones didácticas nos muestran que no hay un método mejor que otro en términos absolutos sino que depende de varios factores: los objetivos que se intentan alcanzar, las características de los alumnos, las exigencias del área o disciplina, los conocimientos y personalidad del profesor, las condiciones físicas y materiales de la institución educativa y del clima de la clase, entre otros.

Y si bien no hay un método “mejor” que otro de forma absoluta, los resultados de las investigaciones aportan estas tres conclusiones:

- Para los objetivos de bajo nivel, por ejemplo, adquisición y comprensión de la información, cualquier método es adecuado y equivalente.

- Para los objetivos superiores, por ejemplo, desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces.

- Los resultados superiores obtenidos con los métodos adecuados son atribuidos más a la cantidad y calidad de trabajo personal que exigen que al método *per se*.

Como síntesis, podemos afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso, son más formativos que meramente informativos, generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. De allí que sea importante pensar las estrategias en función de algunos de estos criterios.

El enfoque de la Enseñanza para la Comprensión identifica el uso de las analogías como una de las estrategias que favorecen mejores comprensiones en los alumnos, ya que facilitan los procesos de transferencia y del uso activo del conocimiento e intenta poner la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje como centro de sus planteos.

Una enseñanza basada en la comprensión debe favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico.

Y, como señala Fernando Vázquez Rodríguez (2000) en las diferentes analogías que traza, nos proporciona diversas claves para entender las diversas formas de *ser docente* a través de comparaciones y relaciones significativas. Y nos anima a encontrar estrategias que ayuden a enseñar de una manera más comprensiva.

Bibliografía

- Blythe, T. y otros** (1999): *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*, México, Paidós.
- Camillioni, A. y otros** (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- De la Cruz, M.A.** (1999): "Formación del profesor universitario en métodos", en Ruiz Carras-cosa, J. (coord): *Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria*, Universidad de Jaén.
- De la Torre, S. y Barrios, O. (coords.)** (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, Barcelona, Octaedro.
- Edelstein, G.** (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Perkins, D.** (1992): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.
- Perkins, D. y Blythe, T.**: "Ante todo, la comprensión", *Educational Leadership*, 51 (5), pp. 4-7.
- Manuale, M.** (2000): "Estrategias de enseñanza que favorezcan la comprensión en alumnos con dificultades en los primeros años de estudios universitarios", revista *FABICIB*, n° 4, pp. 163-175
- (2007): *Estrategias para la comprensión. Construir una didáctica para la educación superior*, Santa Fe, UNL.
- (2009): Cuadernillo didáctico del Curso de Extensión "Estrategias Didácticas: Una construcción del docente", Santa Fe, UNL, Centro Multimedial de Educación a Distancia.
- Manuale, M. y Costamagna, A.** (2001): "Enseñanza para la Comprensión: la organización de los contenidos mediante tópicos generativos en el currículum universitario", revista *Aula Universitaria*, n° 4, pp. 23-39.
- (2004): "Estrategias de Enseñanza para la Comprensión: un enfoque alternativo", revista *Aula Universitaria*, n° 6, pp. 99-115.
- Rajadell, N.** (2001): "Los procesos formativos en el aula: Estrategias de enseñanza-aprendizaje", Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona, en Sepúlveda y Rajadell, (coord.): *Didáctica general para psicopedagogos*, Madrid, Ediciones de la UNED.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X.** (2003): *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñanza*, Rosario, Homo Sapiens.
- Stone Wiske, M.** (comp.) (1999): *La Enseñanza para la Comprensión*, Buenos Aires Paidós.
- Tishman, S.; Perkins, D. y Jay, E.** (1998): *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*, Buenos Aires, Aique.
- Vásquez Rodríguez, F.** (2000): "Avatares, Analogía en búsqueda de la comprensión del ser maestro", *Signo y Pensamiento* n° 34 (XVIII), Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación, pp. 117-124.