

Las prácticas de enseñanza de los profesores noveles en el nivel secundario.¹

por *Irma Rosso y Ricardo Olivieri*
 Universidad Nacional del Nordeste
 rossocuqui@gmail.com, ricardoolivieri91@gmail.com

Recibido: 02/05/2019 - Aceptado: 03/06/2019

Resumen

Se sintetizan los resultados de una investigación orientada hacia el análisis de la práctica profesional, en cuanto al conocimiento de la disciplina y las formas de seleccionar los contenidos y estrategias para enseñar, que manejan los profesores principiantes. A partir de las observaciones y las narrativas docentes se detectó que la primera problemática que preocupa a los principiantes (en un 100% de las encuestas) consistía en las relaciones con los alumnos. En un segundo momento surgían las cuestiones relacionadas con la enseñanza. El foco específico del análisis sobre “la relación entre el conocimiento de la asignatura y las formas de seleccionar los contenidos para enseñar” se observó la coherencia entre ambos; además en las entrevistas destacaron (en un 100%) la excelente formación académica recibida, lo que les facilita la formulación de objetivos. Un problema recurrente que se detectó y se manifestó como un obstáculo difícil de solucionar es la confección de las planificaciones y secuencias didácticas, porque cada institución educativa establece disposiciones precisas que difieren de un establecimiento a otro, a pesar de las directivas del ministerio público provincial. En cuanto a las estrategias didácticas, se observó la preocupación de los novatos por implementar innovaciones en las clases con el uso de TIC, aunque con limitaciones.

Palabras claves

práctica profesional inicial, conocimiento profesional docente, identidad profesional, teorías implícitas

The teaching practices of novice teachers at the secondary level.

Abstract

The results of a research oriented towards the analysis of professional practice are synthesized, in terms of the knowledge of the discipline and the ways of selecting the contents and strategies for teaching, which are handled by beginning teachers. From the observations and the teaching narratives it was detected that the first problematic that worries the beginners (in a 100% of the surveys) consisted in the relations with the students. In a second moment issues related to teaching arose. The specific focus of the analysis on ‘the relation between the knowledge of the subject and the ways of selecting the contents to teach’ was observed the coherence between both. In addition, in the interviews they highlighted (100%) the excellent academic training received, which facilitates the formulation of objectives. A recurrent problem that was detected and manifested as a difficult obstacle to solve is the preparation of didactic plans and sequences, because each educational institution establishes precise provisions that differ from one establishment to another, despite the directives of the provincial public prosecutor. Regarding didactic strategies, it was observed the concern of the novices to implement innovations in the classes with the use of ICT, although with limitations.

Keywords

initial professional practice, professional teaching knowledge, professional identity, implicit theories

La práctica profesional y el conocimiento profesional docente.

En el presente trabajo se sintetizan los resultados de una investigación que focalizó el estudio de la problemática inherente al ejercicio de la profesión docente en su etapa inicial de los graduados de la carrera del profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Estudio que se lleva a cabo dentro del equipo de investigación Conocimiento y Formación docente (CyFod). El punto nodal de la investigación se definió a partir del análisis de la práctica profesional; es decir se inscribió en la línea de investigación didáctica que indaga la construcción del conocimiento profesional docente (CPD) y su práctica en la enseñanza.

El estudio realizado centralizó la indagación en la construcción del conocimiento profesional docente y la relación con la selección de contenidos y estrategias de enseñanza que desarrollan los docentes que se inician en la docencia, llamados también principiantes, noveles o novatos. Cuando nos referimos a docentes *principiantes* centramos el análisis de la construcción del CPD en los primeros momentos o fase de inicio de la tarea docente. Se considera a estos docentes como “docentes noveles” o “debutantes”, que poseen entre 3 y 5 años de ejercicio en la docencia, desde el momento de la titulación.

La información recabada, de las investigaciones sobre este tema de profesores principiantes, se identifica -de manera recurrente-, dos vocablos que caracterizan a docentes como novatos o bien como expertos; dualismo que pone en discusión el significado de experto como la persona que, a través del tiempo adquiere experiencia, lo que daría sentido a la “cantidad de conocimientos acumulados” por la práctica (Bereiter y Scardamalia, 1986 citado por Marcelo, 2008:12) en tanto que el principiante, por el tiempo menor de ejercer la profesión no posee una “acumulación” importante de conocimientos aportados por la práctica, de esta comparación resultaría que el novato tendría “un conocimiento superficial”, situación que el autor Marcelo no comparte. Porque considera que, ante cada experiencia existe una predisposición personal, en la cual el individuo toma una postura constituyendo un factor decisivo en el proceso de auto socialización. Proceso en el que se conjugan el conocimiento docente y sus decisiones en relación con lo social; porque las vicisitudes que experimentan y marcan a los profesores principiantes; se tejen a través de un obligado proceso de comunicación interpersonal, en el que se conjugan y amalgaman el conocimiento del profesor en cuanto a la disciplina, la tarea que despliega como docente y los vínculos con la comunidad institucional y extraescolar, elementos todos que sustentan la identidad profesional (Marcelo y Vaillant, 2009).

En el transcurso de la investigación, de acuerdo con el análisis de las narrativas docentes (biografías profesionales y entrevistas) y las observaciones de clases, se detectó que la primera problemática que preocupa a los principiantes (en un 100% de las encuestas) consistía en las relaciones interpersonales con los alumnos y colegas. En un segundo momento surgían las cuestiones relacionadas con las estrategias de enseñanza de la disciplina.

El investigador Marcelo (2008) como establecimos anteriormente, destaca la importancia de las experiencias vividas por los docentes, las cuales lo van marcando en su trayecto profesional tanto en su actuar individual como socialmente; de esta manera, al conocimiento que logró sobre la disciplina que enseña, se suma todo el bagaje de conocimientos que conquista en el desarrollo de su tarea docente, especialmente los referidos a los vínculos con la comunidad institucional porque conforman los elementos sobre los que se basa su profesionalismo que constituyen la idiosincracia de cada uno como docente (Marcelo y Vaillant, 2009).

La socialización puede ser entendida como “el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol” en la organización (Van Maanen y Schein, 1979, citado por Marcelo García, 1993:227). En el caso de los profesores principiantes este proceso incluye aprender a enseñar y también aprender las rutinas, las reglas (implícitas y explícitas) del grupo de colegas y de la institución. Por ello, generalmente los primeros años de docencia están dedicados a adaptarse y a sobrevivir en un rol que apenas comienza a entender, en las entrevistas ellos mismos se definieron como “expertos en adaptación”.

Al mencionar el concepto de “adaptarse” se referían en primer lugar seguir (o respetar) las directivas de las autoridades por “temor” a perder las horas cátedras, de igual manera con el grupo de colegas por “temor” a comentarios adversos que podrían generar conflictos y ser cuestionado por las autoridades y peligrar su fuente de trabajo. En tercer lugar ubicaban el adaptarse a cada grupo clase con problemáticas particulares según edades, intereses y contexto institucional. Es decir que el principiante inicia sus tareas marcadas por el “miedo” y actúan en consecuencia de manera sumisa y cambiante de acuerdo con los manejos que realizan los directivos de cada establecimiento. Vivencias que les permite adquirir manejo de situaciones diferentes de acuerdo con las individualidades que deben compartir su trabajo docente

Otra cuestión problemática que manifiestan los profesores principiantes es su preocupación por la enseñanza de la disciplina en sí –centro de esta investigación-, en lo que respecta a la selección de contenidos y estrategias didácticas orientadas a obtener la atención de los alumnos y que “estudien”. Punto en que convergen la formación del docente, la teoría y llevar a la práctica sus conocimientos a través de la transposición didáctica. Analizar el punto anterior nos posicionó en la tradición de investigación en la enseñanza que trabaja sobre el CPD, caracterizado principalmente por sus aspectos formales y prácticos (Schön, 1992; Shulman, 1989; Elliott, 2000; Rodrigo et al, 1993; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989; Montero, 2001; Angulo Rasco et al, 1999, entre otros).

Enmarcados en este estudio, nos llevó concretamente hacia dos líneas de análisis, la perspectiva que aboga por la comprensión del conocimiento práctico docente y la línea de investigación que trabaja en la construcción del conocimiento base para la enseñanza. Se considera que ambas tradiciones encuentran un punto en común y de unión en la noción de CPD, ya que en éste se integrarían o transformarían conocimientos y concepciones formales y prácticas, fruto de aprendizajes también formales e informales, que lleva adelante un docente durante su trayectoria, en este caso en los inicios de su tarea.

En las revisiones de la literatura se advierte el surgimiento de diferentes investigaciones referidas a la temática presentada, originando enfoques de investigaciones relacionadas entre sí y, que se han manejado en el trabajo realizado como, las que se identifican a continuación:

1- El Procesamiento de la información: planificación docente y toma de decisiones interactivas, este programa, debido a sus cambios teóricos y metodológicos se ha reubicado en el del conocimiento del profesor, interesado principalmente en la planificación docente (pre y post-activa), toma de decisiones interactiva, y teorías y creencias. Esta línea de investigación fue precedida por el modelo *Teacher Thinking*, denominación originaria para el estudio del profesor, sus pensamientos y sus conocimientos.

2- La planificación docente: entendida mayoritariamente como un proceso psicológico que funciona para el docente como imágenes o mapas mentales, proceso cíclico, que puede ser realizado a corto y largo plazo, donde la actividad es la principal unidad de programación y de acción, y en la que influyen tanto factores internos como externos (Angulo Rasco et al, 1999:276).

3- La toma de decisiones del docente: producidas en el contexto particular de la vida del aula, implican el procesamiento de la información que recibe y es capaz de extraer del medio para el logro del aprendizaje (Ibídem:277).

4- El conocimiento experto: centrado en la diferenciación de expertos y novatos. Diferencia atribuida principalmente a las estructuras más elaboradas y a un conocimiento más intuitivo e interpretativo que poseen los docentes con mayor experiencia. Este enfoque resulta central en la investigación que se propone llevar adelante.

5- El conocimiento del aula: es un enfoque que deviene del programa ecológico y le interesa la construcción del conocimiento en los contextos de clases, ya sea teniendo en cuenta las demandas del ambiente, o los procesos y esquemas de organización del contenido.

6- El conocimiento del docente investigador: a esta línea de investigación Fenstermacher y Soltis (1999) le dedica su último interrogante: quién genera el conocimiento sobre la enseñanza; y reseña los trabajos pioneros que plantean la investigación educativa desde los mismos docentes investigadores de manera intencional y sistemática, desempeñando un papel activo en la construcción y uso del conocimiento.

En virtud de lo expuesto podemos afirmar que un problema recurrente que se detectó y se manifestó como un obstáculo difícil de solucionar es la confección de las planificaciones y secuencias didácticas, porque cada institución educativa establece disposiciones precisas que difieren de un establecimiento a otro, a pesar de las directivas del ministerio público provincial.

De acuerdo con las explicitaciones teóricas de párrafos anteriores y el análisis de las planificaciones de los docentes, se observó que los profesores principiantes se esfuerzan por elaborar planificaciones y secuencias didácticas acordes en primer lugar, con las normas determinadas por los directivos de las instituciones, en segundo lugar sus perspectivas de abordaje de la disciplina y en tercer lugar las normas ministeriales referidas al desarrollo de las competencias (Montero Alcalde, 2009) -que les exigen- que deben incentivar en los alumnos. Es decir que las actividades previstas se basan en el procesamiento y planificación de la información que poseen de acuerdo con los conocimientos teóricos que adquirieron en su trayecto de formación, las directivas de la institución y del ministerio. Es digno de destacar que en ningún momento mencionan la influencia de los resultados de las evaluaciones de diagnósticos - obligados a realizar-, es decir que el sujeto alumno carece de incidencia en la fase preactiva de la tarea docente planificada.

En este punto señalaron las dificultades respecto a la selección de contenidos, por ejemplo la docente principiante Zulma en la narrativa estableció:

Mis [dos] primeros años en la docencia (...) fui transmisora de una historia tradicional ya realizada, que había que aprender, a lo sumo «comprender como un proceso», pero, a la vez, siempre hice grandes esfuerzos por humanizarla, por superar lo meramente cronológico, y los contenidos según un determinado texto y/o editorial. Me esforcé por seleccionar contenidos para no quedar encerrada en una sola postura. En un juego de ida y vuelta entre lo que viví como alumna no solo en el nivel medio sino en la carrera docente ya que mi formación profesional estuvo teñida, en algunas cátedras, por esta historia «positivista». Mis percepciones y sentimientos son, a veces, encontrados y contradictorios, otros claramente esperanzadores y otras veces no tanto...²

En el relato de Zulma se detecta la problemática sobre la selección de contenidos, en los que trata de darle una impronta personal y reflexiona sobre su formación y lo que el medio le ofrece a través de los textos; reconoce que se “esfuerza” por dar un giro humano a los contenidos, que en cierta medida se opone a la formación que recibió.

Las planificaciones y secuencias didácticas, se consideran un requisito a cumplir. En las entrevistas y observaciones, se ha observado que la toma de decisiones, a las que los docentes otorgan suma importancia, se da al momento de elegir su postura ante la disciplina, las circunstancias del aula y del grupo clase, es decir que la/el principiante en las determinaciones de las estrategias de enseñanza, se basa en su intuición por sobre toda teoría y, en un ir y venir de “ensayos” va construyendo su teoría implícita que forja su identidad profesional. Con respecto a esta toma de decisiones en el contexto del aula, los/las docentes de la muestra consideraron que es el más problemático cuando surgen imprevistos, como cuestiones relativas a temas que generan debates o posturas encontradas, que luego se les dificulta reencauzar la clase.

En el relato anterior -Zulma- existe una toma de decisión con respecto a los contenidos, sin embargo no significa que no respete la epistemología de disciplina sino es una forma de abodarlos desde una ciencia humana y no social. En el foco específico del análisis sobre “la relación entre el conocimiento de la asignatura y las formas de seleccionar los contenidos para enseñar” en las otras narrativas se observó la coherencia entre ambos, es decir, que hay correspondencia entre la selección de contenidos y los postulados de la ciencia Historia aunque, se puede perfilar posturas de

análisis diferentes. En este sentido como lo reconoce la misma Zulma aprendió desde una corriente positivista, postura que no comparte y toma otra línea de abordaje de los acontecimientos históricos.

Además, en las entrevistas destacaron (en un 100%) la excelente formación académica recibida, lo que les facilita el conocimiento cabal de disciplina, pero la dificultad de seleccionar la cantidad de contenidos aprendidos, el “recorte” como dicen es la dificultad mayor. Por ejemplo Antonia nos relata:

Es cierto que la formación que recibimos en la universidad es buena y muy diferente a la que podríamos obtener en otros lugares, pero la misma sólo se aboca a formar profesionales/especialistas en la disciplina, pero no así como docente; ya que esa formación recién la estoy obteniendo ahora. La afirmación que la formación recibida no colmó mis expectativas, es justamente por eso, porque al día de hoy me considero una «especialista» o conocedora de la disciplina, pero aun no puedo llegar a afirmar que soy docente, porque todavía no encontré la forma,... la manera de bajar mi formación disciplinar al aula y saber adecuarla a los alumnos.

Corroborando la postura anterior la narración de José:

Personalmente considero que la facultad me brindó alto contenido disciplinar, que las diferentes materias de la carrera del profesorado en Historia, nos mostraron diferentes ópticas sobre la Historia y distintas formas de análisis. Generalmente toda esta formación apuntaba a una excelencia académica.³

Las dificultades señaladas por los principiantes se contraponen con las perspectivas de los docentes considerados “expertos”. Dos docentes con miradas sobre la realidad del aula muy diferente, porque unos lo hacen desde su ingenuidad o inexperiencia y otros con la presunción de manejar todas las situaciones desde su experiencia. De acuerdo con las referencias del párrafo anterior es necesario señalar que la categoría de profesor experto aparece como opuesta a la de profesor novel, novato o principiante. Conocer el pensamiento y actuación de ambos tipos constituye una de las líneas de investigación más fértiles en el campo actual de la Didáctica en orden a la elaboración de principios y propuestas de formación docente más adecuadas a las demandas de la educación en los tiempos que corren.

Si bien el trabajo realizado se detuvo en el análisis de la praxis inicial, reconocemos que con el correr del tiempo, los novatos van acumulando conocimientos de la realidad que contribuyen a fortalecer sus decisiones y brindarles seguridad en el manejo de las situaciones del aula.

Los estudios de Berliner y colaboradores (en Angulo Rasco et al, 1999:284), quienes han identificado un listado de características que diferencian un experto de un novato. Realizan una serie de sugerencias al respecto, al establecer que los docentes expertos (a diferencia de los novatos) poseen estructuras de conocimiento más elaboradas a partir de las experiencias de clases pasadas, que le permiten comprender con mayor profundidad, riqueza y aún rapidez, las tareas de enseñanza y los acontecimientos de clase, además de poder llegar a predecir con bastante exactitud lo que va a ocurrir en el aula. Esto es así porque los profesores expertos conocen las situaciones del aula, desarrollan repetidas rutinas para controlar la clase y explicar e interpretar automáticamente los acontecimientos que tienen lugar en ella y actuar en consecuencia (Marcelo y Vaillant, 2009; Rockwell, 2015). Lo que se considera un factor positivo en la vida de los docentes. No obstante, el conocimiento rutinario puede obstaculizar los esfuerzos de los profesores para reflexionar sobre sus propias prácticas, porque ven las cosas desde la perspectiva de su experiencia lo que le impide –en ciertos casos- cambiar su forma de pensar y percibir la realidad. Además, denotan una actitud de “comodidad” en su postura de autosuficiencia que les impide la autorreflexión en pos de un posible cambio o bien, la necesidad de actualizarse en las nuevas propuestas de análisis que ofrece la ciencia, en este caso la Historia e implementar innovaciones didácticas en el desarrollo de las clases

En cambio los profesores principiantes carecen de la experiencia, su vida inicial en lo profesional se reduce a lo nuevo, todo es novedoso y a su vez son vivencias que exigen respuestas inmediatas, al decir de Ortega y Gasset, son actores en el centro de un escenario que repentinamente

le corrieron el telón y deben actuar. El conocimiento situacional (Rockwell, 2015) no fue abordado en su trayecto de formación docente (o lo fue de manera teórica, alejado de la realidad que les toca vivir), como se lee en las narraciones antes citadas; por lo tanto ante toda cuestión problemática que se les presenta en las aulas, los principiantes la resuelvan de manera intuitiva, forjando su identidad profesional. De esta manera escalan en la adquisición de experiencias para solucionar, a futuro, cuestiones de diversa índole en las instituciones educativas. En otros casos apelan a docentes expertos, buscando modelos a seguir.

Con respecto a la temática de la “experiencia” adquirida por los docentes, investigadores como Dreyfus y Dreyfus (en Angulo Rasco et al, 1999) consideran que los profesores desde el inicio del ejercicio de la profesión van pasando por fases en las que van incorporando experiencias, de esta manera especifican cinco estadios de adquisición de habilidades. Estos cinco estadios se distinguen según el modo en que se ejercen las cuatro capacidades mentales que implica la comprensión situacional: reconocimiento de componentes, reconocimiento de discriminación, reconocimiento de la situación en su totalidad y toma de decisión. Elliot (Idem), aplica estos estadios a la formación y carrera docente para delinear un recorrido de evolución de novato a experto:

a. De novicio a principiante avanzado.

En este primer momento los novatos dependen para su comprensión de las situaciones educativas de la aplicación y utilización de modelos formales adquiridos (o teorías). El docente reconoce los factores de una situación de acuerdo con los modelos aprendidos y su inclusión en los mismos; es decir que las teorías priman sobre la percepción de componentes situacionales. “El (docente) novato quiere hacer un buen trabajo, pero careciendo de una visión coherente de la tarea en su totalidad, juzga sus acciones en su compatibilidad y adecuación a reglas aprendidas” (Dreyfus y Dreyfus 1986, citado por Angulo Rasco et al, 1999:288).

En el caso de nuestra investigación leemos el relato de Adriana que establece:

La Formación Profesional que tuve me brindó muchísimos ejemplos a seguir, y de todos los docentes pude rescatar algo, que fue forjando mi propia personalidad profesional, el carácter, las estrategias, los conocimientos y su forma de transmitirlos, un gran (sic) cantidad de «datos» sobre el ejercicio de la docencia y la transmisión de los saberes de la Historia.

Con esto quiero decir, que eran incontables los datos y los contenidos específicos que yo poseía, y que debía transmitirlos a esos alumnos; y hacerlos significativos era el objetivo de la clase,... Hoy, con un poco más de experiencia, ... cambié.⁴

En este caso podemos analizar no sólo la formación académica que ha recibido, sino también cómo el modelo de docente formador influyó en sus *prácticas*. La docente estaba segura, por la cantidad de datos, de conocimientos que poseía, su formación académica era sólida y pretendió emular a sus profesores transmitiendo contenidos.

Llevar a la práctica lo que le ofreció la formación, en el marco de una ideología, no impuesta, sino imitada, generada por la experiencia vivida -como alumna-, podríamos decir internalizada (“como aprendí, enseñé”). De esta manera, la reproducción ideológica de un modelo, no es sólo por lo vivido, surgen también de las situaciones, significados y de la cultura, la realidad social en que los actores están inmersos, el ambiente escolar, la comunidad de docentes que aceptan esas prácticas, como las únicas válidas.

De acuerdo con el modelo *Dreyfus*, por la experiencia adquirida la llevó a cambiar. En *Teoría crítica y educación*, Apple (1997) afirma que paralelamente al uso de los modelos adquiridos y aceptados, existen conductas de rechazo y oposición, de reacción entre las ideologías dominantes. Que sólo la reflexión sobre las experiencias en el aula lleva al novato a cambiar.

b. De principiantes avanzados a competentes.

En este segundo momento o período de transición, los docentes, con cierta experiencia adquirida de las vivencias reales en el aula, son capaces de conocimiento situacional y de discriminación, pero

todavía apelan a las teorías y modelos establecidos. En este caso el principiante avanza en el camino del reconocimiento de situaciones particulares y sus posibles soluciones pero aun buscando fundamentos en modelos pre-establecidos.

Los autores establecen que en este período

Las necesidades (...) de un docente competente se encuentran en el desarrollo de habilidades de diagnóstico, en la paulatina construcción de «modelos» situados de comprensión, empleando sus capacidades adquiridas de reconocimiento, discriminación y reflexión situada, para poder comprender las situaciones en términos de su problemática particular y no en relación con su compatibilidad con «ejemplares» pre-especificados. (Angulo Rasco et al, 1999: 289)

Es el caso de un docente con cuatro años de experiencia.

c. De competente a competente avanzado.

La adquisición y disposición de un creciente paquete (stock) de experiencia suficientemente variado permite al docente emplear su intuición para determinar los aspectos potencialmente relevantes de una situación, discriminarlos de acuerdo con posibles toma de decisiones para resolverlos, y sintetizarlos en una comprensión global de la situación (Idem).

d. De competentes avanzados a expertos.

“Un docente experto, es aquel que tiene acumulado un extenso y vasto rango de experiencia situacional, a partir del cual puede adoptar decisiones inteligentes, basándose más en la intuición que en el seguimiento de un modelo «racional» o en unas pautas de acción «descontextualizadas» (Angulo Rasco et al, 1999:289-290). Las etapas por las que pasan los docentes desde el comienzo de su profesión según el modelo Dreyfus, podemos decir, que el período inicial en líneas general se cumple. Aunque en las narraciones se observó que, ante la premura que las circunstancias obligaban a una toma de decisión actuaron mas por intuición que por mandato de reglas o teorías.

El otro foco de análisis fue el manejo de las estrategias didácticas, se observó la preocupación de los novatos por implementar innovaciones en las clases con el uso de Tic, aunque con limitaciones, porque carecen de la tecnología básica como computadoras y la conexión a internet, motivos que los lleva a aconsejar los sitios que pueden consultar en sus hogares. Se ha observado que priman las prácticas tradicionales como clases magistrales modificadas generando diálogo con los alumnos e intercalando actividades en formatos juegos elaborados por los mismos estudiantes, logrando captar la atención de los mismos, desplegando una didáctica de entretenimiento, con resultados óptimos en la adquisición de saberes.

Finalmente, el punto de análisis de la correlación perspectivas historiográficas con los objetivos y contenidos que enseñan los docentes, existe coherencia porque la mayoría de los docentes de la muestra optan por una perspectiva basada en la nueva historia política que les permite el manejo de diferentes fuentes y textos históricos que, desde una didáctica crítica logran que los estudiantes emitan opiniones fundamentadas y confeccionen producciones escritas que generaron debates. Es necesario destacar que la correlación de las posturas historiográficas con los objetivos que elaboran los docentes y las actividades que desarrollan, permiten lograr incentivar las capacidades determinadas en las disposiciones ministeriales (que totalizan cuatro: producción escrita, resolución de problemas, algoritmos y trabajo en equipo).

De acuerdo con las entrevistas y las observaciones de clases se puede afirmar que las estrategias didácticas son diversas y eclécticas. La mayoría de los docentes participantes de la muestra, inician la clase con modalidad de magistral combinada, es decir, realizan explicaciones con preguntas y participación de la clase, permiten la consulta sobre temas relacionados o bien admiten opiniones que generan debates, en todos los casos los/las docentes se preocuparon por dejar un registro de lo expuesto en el pizarrón a modo de síntesis o mapa conceptual que al final de la hora se usó como ayuda memoria para realizar una evaluación del tema.

A esta modalidad de clase magistral combinada, los/las docentes en las entrevistas manifestaron su preocupación por cambiar aunque, reconocían que el alumnado estaba conforme porque seguían las explicaciones con la participación activa. Sin embargo, los mismos docentes en otros cursos debieron implementar otras estrategias como ser invitarlos a la lectura de los temas a desarrollar y que los estudiantes realicen propuestas de aprendizaje a través de juegos. Por ejemplo los dividían en grupos y la consigna consistía en confeccionar un juego en el que debía quedar en claro el tema, las reglas del juego con los premios y castigos (“prendas”), de acuerdo con las respuestas correctas o equivocaciones estableciendo los fundamentos en cada caso. En estas situaciones se observó la participación total del alumnado y su compromiso con la tarea, situación que se evidenció con mayor énfasis al momento de presentar y llevar a la práctica los diferentes juegos. En este caso las dos docentes reconocieron que se pudo aplicar ese trabajo por la poca cantidad de alumnos de había en cada aula, reconociendo que en los otros cursos sería inviables llevarlo a la práctica.

Las estrategias didácticas con el uso de la humanidades digitales, de acuerdo con la realidad de las instituciones educativas de Resistencia, ciudad capital de la provincia del Chaco, es muy limitado porque si bien existen elementos para ejecutarlos no es posible conectarse a internet por la carencia de módem, por lo tanto se generaliza el uso del telefono celular, que se circunscribe a manejar google para la consulta o búsqueda de conceptos o temas precisos; por lo tanto no existe la posibilidad del manejo de programas, páginas o vídeos como material de apoyo a las clases.

Bibliografía

- Angulo Rasco, J. F. Barquín Ruiz, J. & Pérez Gómez, A. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (comp.) (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Marcelo García, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-278.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Montero Alcalde, A. (2009). *Las competencias en educación. Competencias educativas, diseño y desarrollo del currículo en los centros*. Madrid: Guadalturia.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*, Tomo I Enfoques, teorías y métodos (9-91). Buenos Aires: Paidós.

Notas

¹ Una versión preliminar fue presentada en la mesa “Enseñar y aprender historia: tensiones y desafíos” del VIII Congreso Regional de Historia e Historiografía, los días 30 y 31 de mayo en la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

² Relato de Zulma docente de la muestra, que se desempeña desde hace tres años en una escuela de nivel secundario del microcentro de Resistencia (Chaco). Total de docentes que participaron: 10 (diez).

³ Relato de un docente de la muestra que se desempeña desde hace tres años en una escuela de nivel secundario de la periferia de Resistencia (Chaco).

⁴ Tercer relato de docente de la muestra que se desempeña desde hace cinco años en una escuela de nivel secundario del microcentro de Resistencia (Chaco).