

- Espacio Curricular: “Didáctica General”
- Curso: Primer Año “B” - EPJA
- Profesora: Carmen Argañaraz
- Contacto: Celular 384315415414.
- Correo: Karmen.arg@live.com.ar

UNIDAD 2

“La Enseñanza como proceso”

INTRODUCCIÓN

El acto de enseñar es un acto de apertura. Es abrir y abrirse, y será entonces la permeabilidad del educador la garantizará el cambio en el aprendiz y le facilitará el aprendizaje.

Enseñar es también un acto de comunicación, y por esta razón el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere de un maestro comunicador. ¿Qué se comunica en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Se comunican, entre otras cosas, **emociones, sentimientos, conocimientos, actitudes, valores**. Pero comunicar en el aula es también un acto de mediación integrado por varios elementos: un sujeto que enseña y otro que aprende; un contenido que se transmite y que debe ser aprehendido; una estrategia que permita el aprendizaje y la actividad del educador durante el proceso.

Debemos comprender que en el acto de enseñar hay reciprocidad, una mutua transformación y un mutuo enriquecimiento. Hay, también, una enorme generosidad, y dar con generosidad no es lo mismo que imponer o inculcar. Por esta causa es que el acto de enseñar es un acto profundamente ético e interpersonal. En síntesis, **el acto pedagógico es dar, pero también es recibir**. De esto se trata en esta unidad,

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar el proceso de enseñanza desde los aportes de distintas teorías, su relación con el aprendizaje y las funciones del docente y del alumno en el aula.
- Reflexionar sobre el sistema de principios didácticos, así como sobre sus tareas y funciones.

PAUTAS DE TRABAJO

- En la semana tienen 4 hs cátedras de Didáctica General los días miércoles desde las 21,30 hs hasta las 23, 20 hs y los viernes desde las 20,40 a 21,20 hs.
- Trabajo individual a partir de las consignas planteadas en el desarrollo de cada eje temático, para orientar la lectura comprensiva de la bibliografía básica seleccionada.
- A los alumnos se les dará una guía de actividades por semana los días viernes deberán enviar ya sea por correo o por whatsapp a la profesora.
- Durante la semana los alumnos pueden consultar cualquier inquietud, de igual modo la profesora irá monitoreando los trabajos y haciendo sugerencias por whatsapp.
- Se anexa el marco referencial de la Unidad 2. Al finalizar la unidad cada alumno debe presentar **un mapa conceptual integrador de la unidad.**

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS:

UNIDAD 2: “ La Enseñanza como proceso”

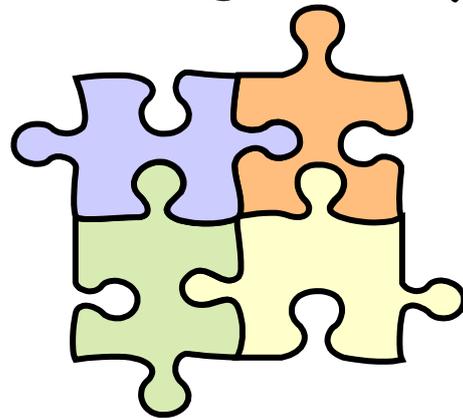
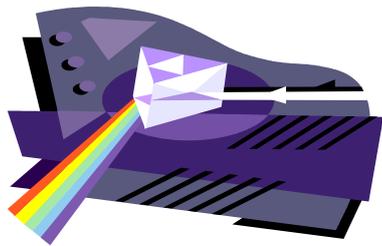
- La enseñanza como objeto complejo. La enseñanza y el aprendizaje. La institucionalización de la enseñanza a. La enseñanza como fenómeno comunicativo. Modelos de enseñanza. La buena enseñanza. El aprendizaje. Teorías sobre el aprendizaje. El aula: escenario privilegiado de la enseñanza. Funciones del docente. Los procesos reflexivos de los docentes. El rol del docente investigador.

ACTIVIDADES PARA LA SEMANA DESDE EL 4 AL 8 DE MAYO 2020
SEMANA DE COMPENSACIÓN DE APRENDIZAJE

- 1- Si tuvieses que representar la idea que tienes acerca de la Didáctica con un objeto, ¿con cuál lo harías?. Fundamenta tu respuesta.



Cuaderno de recetas



- 2- Imagine a un docente actual dando clases normalmente, que recibe la visita sorpresiva de **Comenio**.

- ¿Encontraría Comenio alguna de sus ideas plasmadas en las prácticas actuales? ¿Cuáles? Fundamente.
 - ¿Qué críticas haría Comenio ¿Por qué?
 - ¿Qué críticas le harías a Comenio ¿Por qué?
-

ACTIVIDADES PARA LA SEMANA DEL 11 AL 15 DE MAYO 2020

- 1- Lea atentamente los grupos de definiciones. Compárelas.
- 2- Identifique cuáles han sido las ideas que perduraron a lo largo del tiempo, y que aún hoy se manifiestan en la percepción que se tiene sobre la enseñanza.

CADA MAESTRITO CON SU LIBRITO.

LA ENSEÑANZA ES UNA CUARTA PARTE DE CONOCIMIENTO Y TRES CUARTAS PARTES DE ACTUACIÓN (Grail Goldwin)

**La enseñanza que deja huella
No es la que se hace de cabeza a cabeza,
Sino de corazón a corazón. (Hendricks, H).**

BIEN APRENDE QUIEN BUEN MAESTRO TIENE.

ENSEÑAR ES APRENDER DOS VECES. (Joubert, J)

No hay mejor educación con el ejemplo. (Gustave Mahler)

NADIE NACE MAESTRO.

J. A. Comenio: “Enseñar todo a todos con brevedad, agrado y solidez”.

Paulo Freire: Enseñar exige rigor metódico; investigación, respeto por los saberes de los educandos; crítica, estética y ética; la corporificarían de las palabras por el ejemplo; riesgo y asunción de lo nuevo; rechazo de cualquier forma de discriminación; reflexión crítica sobre la práctica; reconocimiento y asunción de la identidad cultural; reconocimiento de ser condicionados; respeto por la autonomía del ser del educando; buen juicio; humildad, tolerancia y lucha en defensa de los educadores; la aprehensión de la realidad; alegría y esperanza; la convicción de que el cambio es posible; curiosidad, seguridad, competencia y generosidad; compromiso, comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo; libertad y autoridad; toma consciente de decisiones; saber escuchar; reconocer que la educación es ideológica; disponibilidad para el diálogo; querer bien a los educandos.”

N.Gage: “Por enseñanza entendemos, primordialmente, la orientación deliberada del proceso de aprendizaje, siguiendo líneas sugeridas por una teoría del aprendizaje que sea relevante para la situación del aula.”

S.Gyirtz y M. Palamidessi: “La enseñanza es una actividad que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda (...) la enseñanza está atravesada por cuestiones éticas y opciones de valor.”

A . Pèrez Gómez: “(...) La enseñanza es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones.”

C. Rogers: “Desde mi punto de vista, enseñar es una actividad relativamente poco importante y sobrevalorada.”

3- Lea el siguiente relato de Eduardo Galeano en su libro “La escuela del mundo del revés”.

“A orillas de otro mar, un alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo, ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición entre los indios del noroeste de América. El artista que se va entrega al que se inicia su obra maestra, y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedazos. Los recoge y los incorpora a su arcilla”.

- a. Interprete y compare con la definición genérica (común) de enseñanza.
- b. ¿Qué debe suceder para que un acto pueda ser considerado como acto de enseñanza?
- c. ¿Qué elementos deben estar presentes en él?

BIBLIOGRAFÍA

LA ENSEÑANZA COMO PROCESO

La enseñanza como objeto complejo

Enseñar es un acto mucho más complejo de lo que generalmente se cree. Muchas veces, no pasa de ser más que un gran intento. Su relación con el aprendizaje es estrecha pero no causal. Philip W. Jackson grafica lo que sucede en el aula con la siguiente metáfora: **“El transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala”**. Comprender la vida en el salón de clases y reflexionar acerca de ello es requisito fundamental para caminar hacia una buena enseñanza.

La enseñanza:

Del latín “in-signare”: señalar hacia, mostrar algo. Significa comunicar un saber mediante la utilización de un sistema de signos o símbolos.

La enseñanza es la actividad humana intencional que aplica el *vitae* y tiene por objeto el acto didáctico. Esta actividad se basa en las influencias de unas personas sobre otras. Enseñar es hacer que el alumno aprenda, es dirigir el proceso de aprendizaje.

Enseñar es una palabra de raíces muy hondas y de larga historia. Conlleva un sinnúmero de aplicaciones idiomáticas, imposibles de resumir en una definición que aclare la esencia o el significado real de enseñar.

DEFINICIONES DE ENSEÑANZA ELABORADAS POR TEÓRICOS VINCULADOS AL ÁREA EDUCATIVA

J. A. Comenio: “Enseñar todo a todos con brevedad, agrado y solidez”.

Paulo Freire: Enseñar exige rigor metódico; investigación, respeto por los saberes de los educandos; crítica, estética y ética; la corporificación de las palabras por el ejemplo; riesgo y asunción de lo nuevo; rechazo de cualquier forma de discriminación; reflexión crítica sobre la práctica; reconocimiento y asunción de la identidad cultural; reconocimiento de ser condicionados; respeto por la autonomía del ser del educando; buen juicio; humildad, tolerancia y lucha en defensa de los educadores; la aprehensión de la realidad; alegría y esperanza; la convicción de que el cambio es posible; curiosidad, seguridad, competencia y generosidad; compromiso, comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo; libertad y autoridad; toma consciente de decisiones; saber escuchar; reconocer que la educación es ideológica; disponibilidad para el diálogo; querer bien a los educandos.”

N.Gage: “Por enseñanza entendemos, primordialmente, la orientación deliberada del proceso de aprendizaje, siguiendo líneas sugeridas por una teoría del aprendizaje que sea relevante para la situación del aula.”

S.Gyirtz y M. Palamidessi: “ La enseñanza es una actividad que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda (...) la enseñanza está atravesada por cuestiones éticas y opciones de valor.”

A . Pérez Gómez: “(...) La enseñanza es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones.”

C. Rogers: “Desde mi punto de vista, enseñar es una actividad relativamente poco importante y sobrevalorada.”

Fenstermacher y también John Passmore brindan una respuesta posible a este interrogante. Ambos proponen un concepto genérico de enseñanza, que incluye como rasgo central el compromiso de dos personas: *una que posee algún conocimiento o habilidad, y otra que carece de ella. Algún tipo de relación debe darse entre ellos para que el primer sujeto traspase lo que sabe a la persona que no lo sabe.*

Si analizamos la definición genérica de enseñanza, veremos que admite que el logro del aprendizaje es un intento, pero nunca una certeza. Deja de esta forma en manos del estudiante, una cuota importante de responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje.

No podemos ser ilusos. No siempre que se enseña el niño aprende. Existen grandes posibilidades de que el esfuerzo por enseñar fracase, a veces por las limitaciones del docente, otras por imponderables en los que no podemos intervenir. ¿Significa esto, entonces, que si los alumnos no aprenden los maestros no enseñan?

Intuimos que no...

Hay una realidad insoslayable: puede ocurrir el aprendizaje donde nadie enseña, y puede no haber aprendizaje a pesar de la enseñanza.

Tal vez la creencia popular más arraigada y extendida, dentro y fuera de los ámbitos escolares, es la que establece una relación causal entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

Es verdad que existe una conexión muy estrecha entre ambos procesos, pero esta relación no es de tinte causal sino de **dependencia ontológica**, tal como señala Fenstermacher. Esto significa que si no existiera la posibilidad de aprender, no tendría sentido la existencia de la enseñanza. La enseñanza tiene su razón de ser a partir de la mínima posibilidad de aprendizaje. Esta relación de dependencia ontológica se encuentra mediada por el flujo de tareas que establece el contexto institucional y dentro del cual se descubre el modo de realización de las tareas de aprendizaje. La comprensión de las mediaciones entre estos dos conceptos, de la dependencia, pero a la vez desigualdad y corte entre ambos, justifica el uso de un concepto más complejo que el de enseñanza para expresar el referente de la Didáctica, como es la expresión “procesos de enseñanza-aprendizaje”.

Entendemos, pues, por procesos de enseñanza-aprendizaje, el sistema de comunicación intencional, que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.

Sin el concepto de aprendizaje no existiría el concepto de enseñanza. Aunque aprendizaje y enseñanza son conceptos interdependientes, no es la enseñanza la causa del aprendizaje. Su razón de ser, es favorecerlo y guiarlo de acuerdo con pautas culturales.

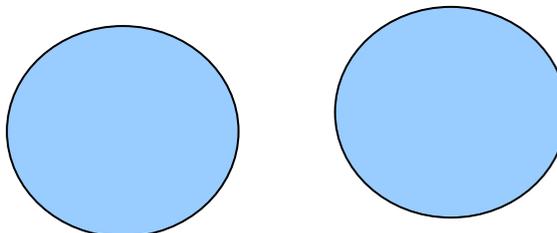
La enseñanza y el aprendizaje

En la institución escolar se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, que implica dos dimensiones interdependientes, con características diferentes y específicas. Este proceso se desarrolla a partir de los vínculos que se establecen entre docentes y alumnos, mediados por los contenidos que unos enseñan y otros aprenden, en un contexto determinado.

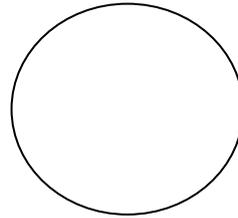
El proceso de enseñanza y aprendizaje es de una relación ontológica y no de causalidad (Fenstermacher). El concepto de aprendizaje depende del concepto de enseñanza, pero esto no significa que de una determinada enseñanza sobrevenga un siempre un determinado aprendizaje.

Necuzzi, C. presenta tres esquemas del proceso enseñanza- aprendizaje.

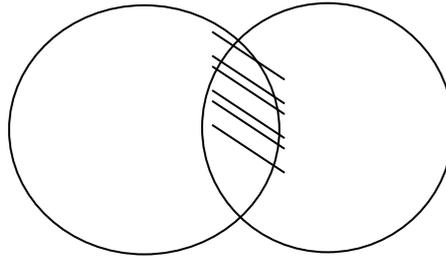
1.



2.



3.



- “El primer esquema llevaría hasta el extremo nuestra afirmación de que la enseñanza y el aprendizaje son fenómenos y proceso separados: podemos aprender sin que nadie nos enseñe y podemos enseñar sin que nadie aprenda nada.

- El segundo esquema es la visión usual acerca de estos dos fenómenos. Oímos hablar permanentemente de “el proceso de enseñanza-aprendizaje”, perspectiva que es sostenida por algunos especialistas del campo educativo, también por muchos docentes. Como ya dijimos, esta concepción es producto del hecho de que, por lo general, las actividades de enseñanza tienen como correlato la producción de aprendizaje; pero lo cierto es que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes.

- El tercer esquema muestra la perspectiva que aquí adoptamos. La enseñanza existe como actividad - y como conceptualización - porque el aprendizaje ocurre, pero ambos proceso no se identifican necesariamente.”¹⁷

Para analizar estas dos dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje, se lo va tratar separadamente.

Los aspectos que mejor caracterizan la realidad de la enseñanza son:

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren en un contexto institucional, transmitiéndole así unas características que trascienden a la significación interna de los procesos, al conferirle un sentido social.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden interpretarse bajo las claves de los sistemas de comunicación humana, teniendo en cuenta las peculiaridades específicas de aquellos, una de las cuales es su carácter de comunicación intencional. La intencionalidad nos remite tanto a su funcionalidad social como a su pretensión de hacer posible el aprendizaje.
- El sentido interno de los procesos de enseñanza-aprendizaje está en hacer posible el aprendizaje

¹⁷ **Nacuzzi, Constanza – Cap 5 del Libro “El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza”**
Aique Grpo Editor S.A. 1998

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Comúnmente, cuando se habla de educación en el marco de los sistemas escolares se tiende a pensar en el proceso de escolarización, es decir, en el acceso de grandes masas de población a un sistema educativo institucionalizado y secuenciado en distintos niveles (desde jardín de infantes a la universidad).

A su vez, cada nivel está dividido en ciclo o/o grados, que el alumno obligatoriamente debe transitar en forma progresiva.

Por su parte, la institución escolar cumple un plan de estudios establecido por la autoridad oficial (Curriculum). Al finalizar cada ciclo, la autoridad competente jurisdiccional certifica y acredita, mediante la extensión de un título o certificado, el paso por el sistema.

Actualmente se considera a la educación como una gran tarea compleja, segmentada en unidades de tarea más pequeña y “simples”, como son los distintos grados o nivel.

Cada uno de estos niveles está en estrecha relación con el inmediato anterior y, al mismo tiempo, sirve de plataforma para el grado inmediato superior. (Articulación vertical)

En este modelo, la planificación de las tareas del aula le corresponde al personal especializado (docentes), que debe disponerse a “fabricar aprendizajes en los alumnos”, de forma masiva y de acuerdo con los patrones establecidos oficialmente.

Ya no podemos pensar hoy que las situaciones de enseñanza-aprendizajes actuales-institucionalizadas en organizaciones complejas, como los establecimientos escolares de la actualidad-representan una reunión voluntaria de un grupo de alumnos con un docente, que se encuentra libre de mandatos, formalidades y tareas burocráticas.

A medida que la escolarización fue haciéndose más masiva y, paralelamente a esto, la enseñanza fue adquiriendo mayores grados de **institucionalización**, tanto la función social atribuida a la escuela como las características y regulaciones del trabajo docente fueron modificándose, acrecentándose y complejizándose.

LA ENSEÑANZA COMO FENÓMENO COMUNICATIVO

Sin **comunicación** no hay educación posible. ¿Alguien podría negar esta afirmación? Afirmar lo contrario sería imposible. Por ello, vamos a detenernos a analizar qué sucede desde el punto de vista comunicativo en el salón de clases.

El proceso de comunicación didáctica resulta ser un caso particular de comunicación humana. Como dato importante podríamos señalar que no comienza precisamente en el aula, sino por fuera del establecimiento escolar.

Los análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje nunca deben limitarse al aula y la escuela sin considerar el contexto económico, social, político y cultural que los encuadra. Al tener en cuenta los distintos contextos, las acciones educativas y sus resultados adquieren un significado más completo y real. Por ello, se hace necesario traspasar las fronteras que delimitan los muros de la institución escolar, para detectar el origen de muchos de los mensajes que llegan y operan en el salón de clases.

Si nos preguntamos acerca de qué es lo que sucede dentro del aula desde el punto de vista comunicativo, e intentamos encontrar una respuesta a este interrogante, veremos que generalmente, los especialistas han apelado a adecuar los modelos explicativos más simplistas de la teoría de la comunicación a la situación educativa. Vista desde este lugar, la comunicación en el aula podría describirse de la siguiente forma: un docente (emisor) que transmite información (mensaje) a un grupo de alumnos (receptores), siendo la transmisión verbal y lineal.

El llamado **modelo telegráfico de comunicación**, elaborado por Claude Shannon, fue simplificado y esquematizado en los ámbitos educativos. Desde esta perspectiva, se entendió la comunicación en el aula de la siguiente forma: el docente comunica un contenido X al alumno. Y nada más.

Pero sabemos que esta forma de comprender la comunicación no alcanza. De más está decir que a esta manera simplista de ver la comunicación en el aula no le faltaron críticas, dado que desde ella sólo se considera la comunicación verbal consciente y voluntaria.

Para intentar superar este esquema sencillo se recurrió entonces a un modelo alternativo, apelando a una imagen de orquesta musical.

Con ello se trató de captar no sólo la circularidad de los mensajes y la interacción comunicativa múltiple, sino también los mensajes involuntarios, no verbales (gestuales, corporales), etc.

En este sentido se percibe a la comunicación como un proceso social, en el que se integran muchas más formas de comportamiento además de la verbal. La comunicación es entendida como un **sistema**, es decir, como un conjunto de elementos interactuantes, donde la variación de uno cualquiera de ellos afecta el conjunto.

En este modelo se busca optimizar la comunicación educativa y asegurar que el mensaje sea bien recibido. Para ello es necesario analizar y entender que:

- a) La comunicación educativa, más que una aliada, docente-alumno, es una compleja red de donde todos son emisores y receptores al mismo tiempo y los mensajes son elaboraciones compartidas. Si se traslada esto al aula, alumnos y docentes emiten un mensaje (contenidos) que es construido en un proceso de negociación de significados.
- b) Se ha tendido, por lo general, a ver a la enseñanza como un proceso de transmisión sin advertir que la comunicación supone 3 procesos: transmitir información, almacenar y procesar y elaborar información.
- c) La tercera cuestión está relacionada con la naturaleza del mensaje, no son contenidos explícitos lo único que se comunica, también se comunican valores, formas de relacionarse, sentimientos, jerarquías, formas de ordenar las cosas.

En las comunicaciones escolares se transmiten mensajes cuyo contenido es explícito y deliberado. Pero hay otros componentes del mensaje menos explícitos que definen la relación entre los que se comunican. Son los “meta-mensajes”, los mensajes que transmite el mensaje”.

El desarrollo de la metacomunicación nos permite dar cuenta del estado de la comunicación, de las percepciones y los sentimientos de los que participan en ella. El mensaje educativo siempre es doble, la comunicación educacional articula siempre dos tipos de mensajes: un mensaje relativo al contenido y un mensaje relativo a la definición de los que se comunican (Lo que es ser un buen alumno, lo que está permitido decir, etc.).

Todo proceso educativo implica:

- Una persona que se ubica en el papel de aprendiz.
- Una persona que se ubica en el papel de enseñante.
- Algo que constituye un problema para el aprendizaje.
- El contenido necesario para resolver el problema.

Estos factores existen siempre en una particular interrelación y por el periodo en que el aprendiz tarda en resolver el problema. Llegado ese momento la relación entre los factores se redefine. El aprendiz ha desarrollado su potencial y se ha ubicado frente a menos problemas.

Estos 4 factores interactúan en forma dinámica gracias a un proceso de comunicación. El aprendizaje logra resolver un problema cuando establece relaciones significativas entre los recursos que le ofrecen el docente (contenido) y el o los problemas en cuestión.

Lo que es definido o considerado como un problema depende de la perspectiva.

En tanto proceso de comunicación, el proceso de la enseñanza y del aprendizaje es posible gracias al funcionamiento de sistemas de control. En medio de una clase, el docente controla la comunicación, observando el trabajo que están realizando sus alumnos. De este modo, el docente controla y analiza la tarea realizada, retroalimentando el circuito de comunicación entre los distintos factores.

El punto de partida de toda enseñanza: la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden.

Experimentar: implica probar y examinar prácticamente una cosa, construir experiencias, obtener conocimiento a través de la práctica y la observación. Se construye experiencia a partir de una intención de aprendizaje. Los aprendices pueden participar de un proceso de intercambio y elaboración de significados, de elaboración de nuevas experiencias cuando los contenidos que se les acercan para resolver determinados problemas ayudan a cuestionar las formas habituales de pensar y de actuar. La internalización de la cultura

Elaborada debe servir para reconstruir los saberes persistentes en el individuo y potenciar la capacidad para resolver menos problemas. Eso es en definitiva el “aprendizaje”.

Los aprendices obtienen dos mensajes en “paralelo”: uno que sirve para la escuela y el otro sirve para el resto de las actividades vitales. Crear el espacio de comprensión común requiere de un compromiso de participación por parte de los alumnos y del profesor en un proceso abierto de comunicación y meta comunicación. De este modo, el debate abierto en el aula incluye a todos porque se apoya en los conocimientos y las experiencias que cada uno propone y comparte.

Marta Suoto –didacta argentina- llama a este proceso **acto pedagógico**.

MODELOS DE ENSEÑANZA

Dos modelos clásicos en la concepción de la enseñanza

En los circuitos educativos, tradicionalmente, sobresalieron dos maneras de concebir a la enseñanza. Una de dichas concepciones consiste en verla como el acto de “**poner**” cosas en la mente de los alumnos. En este caso, los alumnos son considerados como meras tabulas rasas.

La otra concepción admite la idea de la enseñanza como el proceso inverso, es decir, “**sacar**” cosas de la cabeza de los alumnos. Es evidente que esta idea es totalmente opuesta a la anterior; tiene su base en las potencialidades reales que el alumno tiene y que la educación debe desarrollar.

Estas, posturas tienen su correspondencia en los dos grandes movimientos históricos pedagógicos: la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva o Activa.

Según John Dewey un modelo de enseñanza podía ser considerado como una descripción de un ambiente de aprendizaje.

Los investigadores Bruce Joyce y Marsa Weil presentan una concepción alternativa. Sostienen que los modelos de enseñanza representan un intento sistemático de ofrecer un canon acerca de cómo debería realizarse la transmisión institucionalizada del conocimiento.

El didacta y especialista argentino Daniel Feldman especifica, en forma precisa y pormenorizada, los rasgos desde los cuales los modelos de enseñanza pueden ser analizados.

Todo modelo de enseñanza entraña una concepción acerca de cómo funciona la mente del sujeto que aprende.

Jerome Bruner describe cuatro modelos de la mente del aprendiz.: (leer dossier pág. 22 y 23).

- Un primer modelo nos indica que los alumnos aprenden por imitación.
- En el segundo modelo, se piensa que el alumno aprende en función de la transmisión didáctica que realiza el docente.
- El tercer modelo considera a los alumnos como pensadores.
- El cuarto modelo es el alumno como gestor de conocimiento objetivo. El niño que representa este modelo es aquel que aprende involucrándose en tareas que lo relacionan con el conocimiento ya validado.

* Todo modelo de enseñanza entraña una concepción acerca de cómo se aprende mejor.

* Todo modelo de enseñanza conlleva una concepción acerca de cómo se relacionan la enseñanza y el aprendizaje.

* Todo modelo de enseñanza otorga un grado de responsabilidad al docente y a la enseñanza, amén de otorgar un peso relativo con respecto a la planificación.

* Todo modelo de enseñanza define un tipo de ambiente específico.

El aprendizaje:

“El aprendizaje es una modificación relativamente estable de las pautas de conducta realizada en función de lograr una adaptación al medio en el que vive el individuo”.

Como toda definición general, merece explicaciones adicionales:

1. Entendemos por conductas, tanto las acciones externas (físicas/observables) que realiza el individuo.
2. En el aprendizaje, los cambios de conducta son estables.
3. Hay aprendizaje cuando se produce una mejor adaptación al medio, una capacidad creciente para tratar con problemas de mayor complejidad. Si se produce una “desadaptación” no hay aprendizaje.
4. El aprendizaje supone una reconstrucción o reorganización de las conductas previas al individuo (memoria).
5. El aprendizaje modifica la relación que el individuo mantiene con los objetos y el mundo.
6. El aprendizaje siempre pone en juego cuestiones relacionadas con el significado y afectividad.

La tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice tareas de aprendizaje. Pues bien, la intencionalidad de la enseñanza, expresa de una manera u otra, una propuesta de aprendizaje, es decir, una propuesta de comunicación que busca determinadas repercusiones en el pensamiento y en la acción de los alumnos. Se considera así, que *depués de toda propuesta teórica o de toda práctica de enseñanza hay, explícita o no, una concepción de aprendizaje.*

Durante mucho tiempo se ha tratado de establecer una relación mecánica de traslación del conocimiento disciplinar, es decir de, psicológico a la práctica didáctica.

La mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje, son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, que pueden explicar relativamente el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del aprendizaje en el aula.

Las teorías sobre el aprendizaje

Al estudio científico del aprendizaje se han dedicado, fundamentalmente, los psicólogos. De sus investigaciones y estudios sistemáticos surgieron una multiplicidad de teorías. Algunas de ellas dan cuenta del aprendizaje que puede producirse en cualquier sujeto; otras, ante el proceso de institucionalización de la educación y la enseñanza, han investigado acerca del aprendizaje que se produce en la situación escolar.

A manera de ilustración, distinguiremos dos grandes perspectivas: las teorías asociacionistas y las teorías mediacionales.

Las teorías asociacionistas conciben al aprendizaje como un proceso de asociación de estímulos y respuestas provocadas y determinadas por condiciones externas. No consideran aspectos o variables referidas a la estructura interna del individuo. El sujeto aprende cuando establece conexiones estables frente a ciertos estímulos que se le presentan, los refuerzan con los que el medio “premia” o “castiga” la conducta aprendida. Entre estas teorías se haya las teorías del condicionamiento clásico y las teorías del condicionamiento operante.

Las teorías mediacionales del aprendizaje consideran que en todo aprendizaje intervienen ciertos mecanismos internos del individuo. El aprendizaje es un proceso de comprensión creciente de relaciones, en el que las condiciones externas actúan mediadas por estructuras o esquemas internos del individuo.

Entre estas teorías pueden distinguirse:

- 1) Las teorías que destacan el aprendizaje social que se realiza por imitación.
- 2) Las teorías cognitivas.
- 3) Las teorías genéticas.
- 4) Las teorías del procesamiento de la información.

Las teorías del aprendizaje brindan explicaciones necesarias pero no suficientes.

El concepto de aprendizaje es un requisito indispensable para cualquier estrategia de enseñanza. Sin embargo, no es posible obtener indicaciones precisas sobre qué y cómo enseñar a partir de una teoría de aprendizaje. Esta imposibilidad se deriva de una serie de razones:

- a) Las teorías de aprendizaje dan una información básica acerca del modo en el que las personas aprenden, pero este saber no es suficiente su conclusivo respecto de qué, cómo y cuándo enseñar.
- b) Pretenden explicar y comprender los hechos. La enseñanza por su parte, se propone cambios; si lo que trae cuestiones del tipo ético y práctico.
- c) La mayor parte de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos explicativos que se han sido creados en situaciones experimentales y sólo en forma parcial pueden explicar el funcionamiento real de los procesos de aprendizaje en el aula o del aprendizaje en la vida cotidiana.
- d) La mayor parte de las veces, se ha centrado la atención sobre el individuo particular como sujeto de aprendizaje olvidando que el aprendizaje se produce en grupo.

Lo que cada teoría del aprendizaje hace, es brindarnos una idea, un modelo, un esquema que nos permite pensar como aprende una persona.

- **La buena enseñanza**

“Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes.

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (G. Fernstermacher).

La concepción de enseñanza que se tenga depende, como vimos anteriormente, del modelo teórico sobre lo que se basa cada docente.

Actualmente, la discusión con respecto al valor de la enseñanza se centra en relación con las “definiciones elaboradas”, pensadas tanto por docentes como por expertos.

Puede observarse que la atención se focaliza en las formas adecuadas de llevar adelante el proceso educativo, y se centra así en el terreno valorativo del concepto. En ellas, explícita o implícitamente, subyacen concepciones que pueden provenir de cualquiera de las corrientes teóricas que circulan en el campo pedagógico (enfoques conductistas, enfoques constructivistas, enfoques socioculturales, etc.).

Cada una de estas corrientes formula postulados, y los recomienda como valederos para el logro de una buena enseñanza. En la medida en que los mismos sean cumplidos, se considerará exitosa la acción de enseñanza, relegando a un plano lejano o a veces inexistente el costado moral y/o epistemológico del acto de enseñar.

Precisamente, la historización de la palabra “buena” en el campo didáctico puede mostrarnos cómo, en décadas anteriores, la buena enseñanza era aquella que obtenía resultados acordes con los objetivos que se habían establecido con anticipación. Esa era la enseñanza considerada exitosa y, por ende, buena enseñanza.

Es Fernstermacher quien rescata en sus escritos la **fuerza moral y las epistemológicas encerradas** en la palabra “buena” en relación con la enseñanza.

Cuando Fernstermacher nos habla de la buena enseñanza, lo hace en alusión a su **fuerza moral**. En este sentido, nos invita a provocar acciones con principios morales sólidos. Cuando nos habla de buena enseñanza en alusión a la **fuerza epistemológica** del término “buena”, nos está invitando a enseñar lo racionalmente justificable.

Tanto la dimensión moral como la epistemológica de la enseñanza han estado postergadas y alejadas de las investigaciones y los análisis que se han realizado sobre ella. De allí la importancia de recuperarlas para el ejercicio de las prácticas cotidianas.

En el imaginario social. Predomina la idea de que, para ser un buen enseñante, sólo hace falta saber bien el contenido que se va a transmitir. Esto se considera un caudal necesario y suficiente de conocimientos como para emprender tareas de enseñanza.

El problema reside en que el sentido común no es precisamente el más común de los sentidos y tiene, además múltiples y contradictorias voces que lo expresan.

Por ejemplo, supongamos que estamos dando clase, e indicamos a nuestros niños que copien algo del pizarrón. Imaginemos a todos los niños y niñas copiando, salvo un pequeño que se sienta detrás de todo. Si apelamos al sentido común, este podría “susurrarnos” que el muchachito no copia la tarea porque está distraído., o bien porque tiene intenciones de molestar a su compañeros. ¿Qué hacemos entonces? Siguiendo el consejo del sentido común, podríamos reprenderlo, si es que optamos por la segunda idea. Pero... ¿y si ese niño no copia porque, en verdad tiene problemas visuales que no han sido detectados aún? ¿Qué hacemos con la sugerencia proveniente del sentido común? ¿Tiene asidero todavía? ¿Y si lo hemos reprendido severamente? ¿Cómo arreglamos esa situación?.

Philip W. Jackson dice que, muchas veces, estas voces alternativas y casi simultáneas del sentido común implican, para los docentes, una profunda dificultad a la hora de tomar decisiones. Debemos poner en la balanza una serie considerable de elementos a examinar: el contexto, los niños, nosotros, la escuela, el conocimiento que tengamos del grupo, etc.

Esto nos complica aún más la situación. Jackson plantea que los que seguramente generan las dificultades son los criterios –las razones que subyacen en ese sentido común-, y sostiene que la famosa simplicidad de la enseñanza no es más que una idea engañosa.

Al reflexionar sobre la enseñanza, Jackson también nos advierte acerca de nuestro proceder en el aula no es inicuo para los alumnos, más tampoco nosotros salimos indemnes de ese encuentro.

En uno de sus últimos trabajos publicados, realiza un ejercicio reflexivo sobre lo que los alumnos aprenden de sus docentes, más allá de los contenidos que estos pueden transmitir, y centra su atención en lo que él denomina las enseñanzas implícitas. Las denomina de esta forma dado que no se hallan incluidas en la agenda explícita del aula, ni tampoco en la programación de las clases del docente.

Toman la forma de actitudes y rasgos que recordamos de nuestros maestros, aquellas cualidades que, a nuestros ojos, convierten a algunos de ellos en seres entrañables para toda la vida, y a otros los coloca en la carpeta de la burla o del olvido.

Señala este autor que, algunos de esos efectos, nacen en nuestro interior como vagas sensaciones de deuda, de gratitud o, en caso contrario, se manifiestan como sensaciones de disgusto al recordar a esos docentes

A la hora de explicar el por qué de estas sensaciones asociadas a esos nombres y esos rostros, se nos hace difícil tal discerniendo.

Según Jackson cinco cosas hay que pensar para realizar una buena enseñanza.

- Ser justo en el trato.
- Dominar profundamente el contenido.
- Ser equilibrado entre las críticas y los elogios.
- Reconocer errores.
- Corregir o devolver los deberes o tareas.

EL AULA, ESCENARIO PRIVILEGIADO DE LA ENSEÑANZA

Pasemos ahora a detener nuestra mirada en el **salón de clases**, lugar central en el que se producen los procesos de enseñanza aprendizaje.

El investigador Philip W. Jackson ha sido uno de los pioneros en abocarse al estudio de lo que realmente sucede en las aulas desde el Paradigma Ecológico y demuestra, como la enseñanza es mucho más compleja que lo que comúnmente se cree.

A partir de las investigaciones que realizó, pudo señalar los siguientes rasgos distintivos:

- **La multidimensionalidad:** el aula es un espacio ecológico en donde suceden una gran cantidad de acontecimientos – en distintos niveles y planos- y, además, se llevan a cabo diferentes tareas, tanto por parte del docente como por parte de los alumnos.

- **La simultaneidad:** suceden muchísimas cosas al mismo tiempo.

- **La inmediatez:** el ritmo de los sucesos en las experiencias aúlicas es rápido. Un docente de nivel primario llega a tener hasta mil interacciones personales diarias, según lo han demostrado diversas investigaciones.

- **La imprevisibilidad:** en cualquier salón de clases suceden eventos que no están previstos (interrupciones, distracciones, etc.)

- **La publicidad:** las clases son lugares públicos, donde tanto el docente como los alumnos están sumamente expuestos a la mirada del otro.

- **La historicidad:** las clases, por lo general, se dictan durante cinco días por semana y a lo largo de varios meses. De este modo, se va produciendo una acumulación de experiencias, rutinas y normas que proporcionan una “base histórica” para las actividades que se van desarrollando a lo largo del ciclo escolar.

Funciones del docente durante el proceso de enseñanza

El docente se nos aparece hoy no como un actor cuya misión se agota en la transmisión de conocimientos, sino que se perfila cada vez más como el conductor de un complejo proceso de enseñanza aprendizaje. No basta ya con reforzar los conocimientos del profesor hay que suministrarle también un conjunto de capacidades, competencias, destrezas, habilidades y actitudes que le permitan asumir el papel de guía de su proceso interactivo que constituyen hoy la enseñanza y el aprendizaje.

Ya no es posible pensar en una institución escolar que ofrezca conocimientos modernos a alumnos que están demandando y exigiendo conocimientos que les sean socialmente útiles al momento de finalizar su escolarización. Dado que aquello que es hoy considerado socialmente válido es la capacidad de desenvolverse en un mundo laboral ampliamente tecnificado, es claro que la escuela deberá adaptarse y comenzar en redefinirse para poder dar respuestas a estos reclamos.

Es muy común oír hablar hoy en día , en la literatura pedagógica, acerca de la necesidad de contar con docentes que se destaquen por su profesionalidad y su actitud crítica, que sea capaz de reflexionar sobre su propia práctica.

“La reflexión en torno a la propia experiencia, no sólo se ha transformado en una necesidad ineludible para la profesión docente, sino que es en ella, donde se cifran las mayores esperanzas para el cambio y la mejora educativa.”

Chelme, A

EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

demos por pensamiento del profesor al conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor cuando organiza y dirige su comportamiento, antes, durante y después de la enseñanza, relacionados con su desempeño profesional.

Enmarcarnos en el paradigma del pensamiento del profesor permite superar la racionalidad técnica y partir de los siguientes principios¹ :

- La práctica docente es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento del profesor juega un rol importante.
- Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas.
- La actuación de los profesores está dirigida por su pensamiento y, por lo tanto, por dichos supuestos y teorías.
- Subyace a toda práctica docente una lógica que es posible conocer.
- La acción está determinada por teorías que, a su vez, se modifican a partir de las acciones.
- Los profesores son profesionales racionales y prácticos. Sus actuaciones son producto de una “racionalidad limitada”, lo que hace factible que construyan sus acciones a partir de la reflexión y puedan dar cuenta de sus acciones y modificarlas.
- La reflexibilidad se opone a la reactividad.
- La práctica docente es dinámica y compleja y requiere de acciones deliberadas.
- En consecuencia, es posible y deseable conocer más acerca de ese proceso de reflexividad. Es posible “*identificar los patrones de racionalidad que rigen la práctica del profesor*”.²

LOS PROCESOS REFLEXIVOS

El proceso reflexivo es aquel que posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan.

La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos.³

Schön (1992) contribuyó con valiosos aportes al esclarecimiento de la formación práctica de los profesionales reflexivos, sentando las bases de una manera distinta de entender la relación entre la teoría y la práctica.

¹ Shavelson y Stern, 1983 p. 90

² Zabalza, 1991, p.45

³ Ferrater Mora, 1969

En su análisis crítico sobre la racionalidad técnica muestra la incapacidad de la misma para explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas, caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto.

Desde la racionalidad técnica se considera que los profesionales prácticos son rigurosos si resuelven los problemas aplicando conocimientos sistemáticos uniformes y medios técnicos idóneos.

Sin embargo, Schön señala que las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular.

Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre nuestras acciones y el conocimiento a partir de esa reflexión es de fundamental importancia. La práctica plantea zonas de incertidumbre *“que escapan a los cánones de la racionalidad técnica”*(1992).

Esta manera de entender la práctica profesional implica, también, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional.

Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre nuestras acciones y el conocimiento a partir de esa reflexión es de fundamental importancia.

Los conceptos de Schön de **conocimiento en acción** (manifestado en el saber hacer), **reflexión en la acción** (proceso de reflexión de la situación problemática) y **reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción** (análisis sobre las características y procesos de su propia acción) permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de metacognición, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados.

Estos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesional. Ninguno de estos tres puede considerarse por separado. Por el contrario, se complementan entre sí para garantizar una intervención práctica racional.

Schön parte del concepto de **conocimiento tácito**, tomado de Hainer y Polanyi (1967), entendido como el conocimiento no explícito utilizado cuando actuamos, que hace que nuestras acciones sean inteligentes, que subyace a las mismas porque a través de ellas damos cuenta de que sabemos *qué* hacer, sin necesidad de saber *cómo* lo hacemos. El conocimiento tácito está en la base de todas nuestras acciones.

Schön construye, a partir de este concepto, el de **conocimiento en acción**, para referirse a *“los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes, ya sean observables al exterior - ejecuciones físicas, como el acto de montar en bicicleta- o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente”* (1992, p.92).

Pero muchas veces, mediante la observación y la reflexión de nuestras acciones podemos realizar una descripción del conocimiento tácito implícito en ellas. Cuando las describimos las convertimos en

conocimiento en la acción y el mismo es siempre una construcción. Las acciones y su descripción de las mismas están siempre en la base de todo proceso de construcción de conocimiento.

Profesorado de Educación Primaria - ISPP N° 7
Didáctica General - Profesora Carmen Argañaraz

Por ello, luego de nuestras intervenciones, es necesario describir, ya que origina procesos de construcción de conocimiento profesional que pueden ser profundizados y enriquecidos a través de la reflexión, y que -coincidiendo con Schön- es posible, además, reflexionar sobre las acciones en el momento en que las llevamos a cabo y después de realizadas.

Dice Schön que *“podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente (...) nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción”*. *“Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares”* (1992, p. 94).

La distinción entre reflexión y conocimiento en acción es muy sutil pero facilita la comprensión de los procesos de articulación entre pensamiento y acción.

En síntesis, se pueden distinguir ‘momentos’ en ese proceso:

⇒ Muchas acciones requieren de nuestra parte respuestas rutinarias y espontáneas, que ponen en juego nuestro **conocimiento tácito**,

⇒ Cuando por diversos motivos (requerimientos externos, resultados no esperados, situaciones complejas) se producen sorpresas, ello nos conduce a una **reflexión** dentro de la acción presente,

⇒ La reflexión en la acción posee una **función crítica** y pone en cuestión la estructura de conocimiento en la acción,

⇒ La reflexión da lugar a una **experimentación in situ** que desencadena nuevas verificaciones y la comprensión provisional de las acciones realizadas.

“Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo”. Schön, D. (1992: 42)

Pero además es posible modificar y enriquecer nuestras acciones a partir de la reflexión posterior sobre ellas y sobre las reflexiones en acción, porque la misma puede ayudar a modelar nuestra acción futura.

Sin desconocer que las prácticas profesionales se desarrollan en estructuras sociales e institucionales condicionantes, Schön, permite superar la perspectiva sostenida por la racionalidad técnica sobre la práctica, ocupada exclusivamente de los problemas instrumentales.

Sienta así las bases de una epistemología alternativa de la práctica, que valoriza la reflexión como competencia profesional.

El enfoque sobre la práctica es deudor de los aportes de Dewey (1967), ya que a partir de su principio de aprender mediante la acción, no sólo enfatiza la enseñanza como actividad práctica, sino la importancia de una formación docente que combine la capacidad de investigación con actitudes de apertura, creatividad y responsabilidad.

Profesorado de Educación Primaria - ISPP N° 7
Didáctica General - Profesora Carmen Argañán

Schwab (1983) constituye otro hito en la crítica a la racionalidad técnica y en la defensa de la enseñanza como actividad práctica, donde el profesor debe poner permanentemente en juego, ante las situaciones complejas que le plantea su práctica, criterios racionales de comprensión, para concretar fines en situaciones específicas.

Pero Schwab no llega a proponer la elaboración del conocimiento pedagógico a partir de la práctica.

EL ROL DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Desde hace algunos años, y más aún en el marco de la transformación educativa, la investigación se ha incorporado al discurso escolar. De este modo escuchamos hablar de “la investigación en la escuela”, “aprender a investigar”, “el docente investigador”.

Este discurso originó diversas interpretaciones y aplicaciones en las instituciones educativas.

En la construcción del perfil del docente investigador, lo concibe al docente con una mirada atenta, amplia y crítica respecto de su práctica.

En este sentido la investigación en la escuela se focaliza más en el mejoramiento de la práctica (investigación aplicada) que en la producción de teoría en sí misma (investigación pura).

Al respecto, Gimeno Sacristán expresa:

“Se centra la atención en el valor del conocimiento como guía de la acción en tanto que los profesores hacen dirigidos por lo que piensan. Ese conglomerado cognoscitivo es el que da sentido, delimita el problema en las situaciones complejas y poco estructuradas que la enseñanza ofrece al profesor.”⁴

Este reconocimiento de que las situaciones de enseñanza-aprendizaje son complejas y poco estructuradas y que el docente debe tener flexibilidad necesaria para saber adaptarse a esas situaciones, demanda un docente con determinadas competencias orientadas hacia la producción de conocimientos sobre su práctica

Es decir, un docente:

Capaz de indagar, inquirir; explorar las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las cuales está involucrado.

⁴ 1983,p.51

Que puede categorizar las situaciones tras un diagnóstico profundo de la realidad.

En condiciones de dar nuevo sentido a su actuación con la planificación de su acción.

Esto implica ser capaz de investigar sobre la propia práctica docente.

Profesorado de Educación Primaria - ISPP N° 7
Didáctica General - Profesora Carmen Argañaraz

Gimeno Sacristán define a esta competencia que hoy se le demanda al docente como **competencia epistemológica**.

Arriba a esta definición tras una revisión teórica donde analiza la contraposición entre el docente técnico y el docente crítico revolucionario social, dos roles demandados al docente en diferentes contextos históricos.

En el contexto actual esta tensión se vería superada por la competencia epistemológica que le permite al docente reflexionar sobre su propia práctica, y recuperar su sentido para transformarla.

La adquisición de la competencia epistemológica se facilita a través del aprendizaje de la metodología de la investigación.

El docente-investigador, se relaciona con el hecho educativo desde otra mirada, reemplaza las intuiciones y tanteos por conocimientos sistemáticamente organizados.

La competencia epistemológica adquirida, más allá de la posibilidad de una práctica investigativa sostenida (supeditada a las múltiples ocupaciones, los tiempos, las facilidades que brinda la institución para investigar) transforma el ser docente.

Los problemas se contextualizan desde otra perspectiva, son pensados desde otra complejidad. Se realiza una objetivación y sistematización de la realidad, se construye conocimiento en torno a ella, que se manifiesta en lo procedimental y en la relación que se establece.

4.3 ¿QUÉ INVESTIGAR DESDE LA DOCENCIA ?

La actividad de investigar es una actividad sistemática dirigida hacia el descubrimiento de un cuerpo de conocimientos organizados. Constituye una observación ordenada de la realidad, orientada a su comprensión y explicación.

Entonces, ¿qué investigamos desde la docencia?

Debemos distinguir dos posibles objetos de estudio:

- La propia episteme nos referimos a investigaciones de algún desarrollo de tipo disciplinar, ya sea en el área de biología, geografía, historia o cualquier otra área de las ciencias.

aprendizaje de alguna de las áreas epistemológicas mencionadas. - La propia práctica: aludimos a la práctica de los procesos de enseñanza y

A su vez ambos objetos de estudio pueden constituir desarrollos teóricos o empíricos, o ambos a la vez.

Profesorado de Educación Primaria - ISPP N° 7
Didáctica General - Profesora Carmen Argañaraz

La práctica del hecho educativo puede ser estudiada teniendo en cuenta tres dimensiones: áulica, institucional y comunitaria.

Cualquiera de las dimensiones que seleccionemos dará cuenta de las demás a causa de la estructura sistémica de la que forman parte (la organización escuela).

Quando nosotros decimos investigar la propia práctica pensamos en un docente con un sentido amplio, comprometido con un hecho educativo que va más allá de "dar clase"; también en un docente con competencias en torno a la gestión organizativa y directiva.

La reflexión sobre la propia práctica constituye, antes que un compromiso institucional, un compromiso personal y ético-profesional que alienta al docente al mejoramiento continuo de la calidad de su tarea.

De este modo, investigar sobre la propia práctica constituye un espacio de articulación y una bisagra en la organización escolar ya que se transforma en un elemento común para todos los docentes, independientemente de la ciencia de la que provengan.

La diferenciación entre investigar la propia práctica o la propia episteme resulta orientadora para la selección del problema como también para comprender la finalidad principal de la investigación, pero debemos considerar que todo quehacer docente está íntimamente ligado a la formación disciplinaria.

Por lo que esta división, especialmente en determinadas disciplinas tales como las ciencias de la educación, la pedagogía o la psicopedagogía, tiende a hacerse más difusa, porque el conocimiento disciplinario coincide con la teoría que sustenta la práctica.

Del mismo modo, cuando se investigan cuestiones vinculadas a los contenidos curriculares, tales como adecuaciones, articulaciones o innovaciones, la práctica y el saber disciplinar conforma una unidad.

Pero todos los casos suponen apropiación de la metodología de la investigación como herramienta de producción de conocimiento en la escuela y consecuentemente de desarrollo organizacional.

Consideramos que la adquisición de este saber procedimental en la formación de los profesores constituye una herramienta de profesionalización de la tarea docente.

