

Entre “ideal didáctico” y las prácticas docentes: la ponderación de elementos hermenéuticos y prescriptivos para analizar la construcción del conocimiento en clase

Laura Cecilia Acevedo¹

CeFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA; Facultad de Filosofía y Letras, UBA -
Departamento de Ciencias Sociales, UNQ.

lceiliaacevedo@gmail.com

Palabras clave: Didáctica – Ciencias Naturales – Etnografía – Escuela primaria

Resumen:

El trabajo de investigación que se lleva adelante estudia las intervenciones didácticas que realizan los docentes cuando enseñan ciencias naturales a lo largo de secuencias de contenidos planificadas por ellos mismos. Considerando que en las intervenciones se ponen en juego los propósitos acerca de lo que se *quiere* enseñar, así como concepciones acerca del aprendizaje y de la construcción de conocimientos en el área, se parte del supuesto de que comprender *qué necesitan* hacer los docentes cuando dan clases de ciencias -recuperando *intencionalidades* del proceso de enseñanza- permitiría abrir un diálogo entre los desafíos que presenta el aula y los desarrollos de la didáctica específica.

Se seleccionaron dos casos ubicados en dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Buenos Aires en los cuales se identificaron diferentes contextos para la enseñanza del área: el contexto de enseñanza común, intensificada, los clubes de ciencias y PIIE.

El abordaje teórico metodológico involucró la articulación entre la didáctica y la etnografía. Con motivo y a propósito del trabajo de campo, se puso de relieve el tratamiento de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo conocer a un *otro* (etnografía) desde una disciplina (la didáctica) que, según el posicionamiento epistemológico, pondera de manera diferencial los elementos hermenéuticos y prescriptivos de la disciplina?
- ¿Cómo volver objeto de investigación la relación entre el “ideal didáctico” y las prácticas reales que tienen lugar en las aulas sin restringir el análisis a la caracterización de cuán cerca o lejos se encuentran las prácticas con respecto a lo deseable?

¹ Título del proyecto de investigación: “Las intervenciones didácticas en la enseñanza de contenidos de Ciencias Naturales: una mirada desde el nivel primario y el contexto cotidiano del aula”. **Directora: Dra. Silvia Porro**

Con respecto al primer interrogante se avanzó sobre los siguientes puntos: a) la secuencia didáctica como unidad de análisis en relación con las unidades empíricas de observación en campo; b) las relaciones que se entablan en la escuela entre docentes y asesores del área a propósito de la enseñanza; y c) la necesidad de revisar los posicionamientos epistemológicos de la didáctica y de la etnografía para que, en la articulación, ninguna de las disciplinas quede relegada a un lugar instrumental en la producción de conocimiento.

Con respecto al segundo interrogante me interesa compartir la discusión en torno a: 1) el valor epistémico de las prácticas habituales –instaladas– de enseñanza para reflexionar sobre la aproximación a los contenidos del área considerando las particularidades del nivel de escolarización; 2) el diálogo entre las perspectivas de los actores –de los distintos contextos de enseñanza estudiados– y los desarrollos de la didáctica específica para la sistematización y publicación de resultados de la investigación.

**Entre “ideal didáctico” y las prácticas docentes: la ponderación de elementos
hermenéuticos y prescriptivos para analizar la construcción del conocimiento en clase**

Introducción

La didáctica en términos amplios se trata de una disciplina que se ocupa de estudiar las relaciones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos. Uno de los objetivos de las disciplinas didácticas refiere a cómo generar buenas condiciones y escenarios en clase para que los estudiantes puedan apropiarse de un conjunto de saberes que se consideran socialmente válidos y necesarios para su participación ciudadana. Este objetivo ha llevado –en cuanto a los marcos teórico metodológicos de las didácticas–, a dos grandes grupos de estudios: aquellos que producen conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza, intentando estudiar condiciones, las modalidades de la puesta en práctica y de los efectos de las intervenciones que favorecen el aprendizaje (García-Debanco y Fayol, 2002); y aquellos que se centran en la búsqueda de la *mejor* manera de transmitir un saber específico, produciendo como resultados de las investigaciones pautas o secuencias que tenderían a superar las formas de enseñanza habituales o instaladas.

Estas dos formas de abordaje suponen un tratamiento diferencial de un problema presente en el marco de este campo de conocimiento referido a la distancia –siempre presente– entre el “ideal didáctico” y las prácticas docentes reales que tienen lugar dentro del dispositivo

escolar, así como la necesidad de cierta vigilancia epistemológica para que las prácticas reales no se alejen *al menos tanto* de las disciplinas de referencia.

¿Cómo estudiar la relación entre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, desde qué metodologías hacerlo, qué implicancias tienen los posicionamientos frente a este problema para las intervenciones en la enseñanza y para suscitar espacios de diálogo entre el producto de las investigaciones y las prácticas a cargo de los docentes que día a día están frente al aula? Y a su vez, ¿cómo volver objeto de investigación la relación entre el “ideal didáctico” y las prácticas reales que tienen lugar en las aulas sin restringir el análisis a la caracterización de cuán cerca o lejos se encuentran las prácticas con respecto a lo deseable?

La didáctica se trata de una disciplina que tradicionalmente ha construido fuertes enmarcamientos y regulaciones sobre las prácticas de los otros. Sin embargo, el nivel de esta prescripción varía según el posicionamiento epistemológico que se asuma. Lo “prescriptivo” no es entendido aquí como una receta o algo que presente una carga negativa sino que lo que interesa poner en cuestión son aquellas regulaciones que buscan construir fuertes enmarcamientos sobre las prácticas de los otros, más allá de intentar comprender los significados que tienen para quienes las agencian (es decir, muchas veces la comprensión aparece del lado del investigador quien aporta un orden a aquello que registra). Los dos abordajes señalados más arriba, parecen ponderar de diferente manera los elementos hermenéuticos y los prescriptivos de la disciplina.

En el campo de la didáctica de la matemática, Aline Robert (2003) ha señalado que la transposición entre las investigaciones y las prácticas de clase debe ser abordada por los investigadores en la medida que constituye un verdadero problema teórico que puede enunciarse del siguiente modo: ¿qué sucede en clase para que elementos de lo “didácticamente correcto” no sean considerados?².

En esta línea, la distancia entre los desarrollos didácticos del área y la enseñanza efectiva de los contenidos en las aulas constituye una condición de partida, más que un problema a corregir donde parecería que las condiciones en las que se lleva a cabo el trabajo docente son inherentes al desarrollo de las propuestas didácticas.

Algunas de estas inquietudes fueron originarias del proyecto de tesis y se han vuelto objeto de reflexión a partir del trabajo de campo realizado. A continuación introduciré, en una

² El autor analiza “lo didácticamente correcto” desde los desarrollos en el campo de la matemática, particularmente considera la teoría sobre la dialéctica instrumento/objeto de Douady y la teoría de las situaciones de Brousseau.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

primera parte, el objeto, los marcos teóricos y teórico-metodológicos de la investigación. Luego presentaré, en forma muy breve, algunos avances sobre la articulación entre la etnografía y la didáctica como propuesta teórico-metodológica potente para estudiar las prácticas de los otros. Por último, me concentraré en los interrogantes que particularmente me interesan compartir y poner en diálogo con los colegas con motivo del espacio de intercambio considerado en las presentes jornadas. Particularmente las inquietudes refieren a: 1) el valor epistémico de las prácticas habituales –instaladas- de enseñanza para reflexionar sobre la aproximación a los contenidos del área considerando las particularidades del nivel de escolarización; 2) el diálogo entre las perspectivas de los actores -de los distintos contextos de enseñanza estudiados- y los desarrollos de la didáctica específica para la sistematización y publicación de resultados de la investigación. Para ello, me apoyaré en material de campo correspondiente a una de las secuencias didácticas estudiadas sobre *células y tejidos*.

Primera parte: los marcos de la investigación

El objeto de estudio del proyecto de tesis son las intervenciones didácticas que realizan los docentes de primaria cuando enseñan los contenidos de ciencias naturales a lo largo de secuencias de contenidos planificadas por ellos mismos. Entendidas como un conjunto, las intervenciones guardan relación con la *intencionalidad* de la enseñanza donde se ponen en juego los propósitos acerca de lo que se *quiere* enseñar así como concepciones acerca del aprendizaje y de la construcción de conocimiento en el área. Se trata de un trabajo de investigación que privilegia los elementos hermenéuticos por sobre los prescriptivos de la didáctica específica. Esto significa que no intenta posicionarse desde las buenas o malas intervenciones docentes para la enseñanza y el aprendizaje de un tema sino intentar comprender lo *que* pasa y *por qué* pasa. Este punto de partida supuso que comprender aquello que necesitan hacer los docentes cuando dan clases de ciencias -recuperando intencionalidades del proceso de enseñanza- permitiría abrir un diálogo entre los desafíos que presentan el aula y los desarrollos didácticos. No obstante, esta posición no implica desconocer una de las intencionalidades últimas de la didáctica vinculada al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

El trabajo de campo se llevó adelante en diferentes contextos para la enseñanza del área pertenecientes a escuelas públicas de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires:

- a) De *enseñanza común*, se refiere a aquellos contextos que no perciben instancias de capacitación, asesoramiento sistemático ni especialización curricular en el área.
- b) *Intensificación* en ciencias naturales, se trata de un proyecto que fue implementado en el 2004 en donde ciertas escuelas tienen un mayor desarrollo curricular en el área con instancias de asesoramiento técnico para el desarrollo de secuencias didácticas y capacitación para los docentes.
- c) *Clubes de ciencias*, proyecto que existe desde principios de los años ochenta. Se trata de un espacio educativo dentro de la institución escolar para la enseñanza de las ciencias naturales, donde aquellos niños en edad escolar que presentan un interés por el área participan de este proyecto en escuelas públicas a contraturno.
- d) *PIIE*³, se trata de instituciones que reciben financiamiento que en algunas escuelas es destinado al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias naturales. Este

³ Financiamiento proveniente de la UNESCO.

financiamiento involucra una inversión en recursos para el área acompañado de asistencia técnica en las escuelas para el uso de estos recursos en la enseñanza del área.

En el trabajo de campo realizado, estos contextos fueron localizados en dos casos. El primer caso lo constituye una escuela que presenta el contexto de enseñanza *común* de las ciencias naturales donde no se cuenta con capacitaciones ni asesoramientos sistemáticos específicos en el área y en donde a su vez funciona un Club de Ciencias. El segundo caso se trata de una escuela que tiene, al igual que la anterior, el contexto *común* de enseñanza, *intensificación* en el área y financiamiento *PIIE*.

En cada uno de estos casos se trabajó realizando observaciones sistemáticas de las clases de un docente de séptimo grado⁴ cuando desarrollaba temas de ciencias y del acompañamiento –en caso que lo hubiera- de los asesoramientos o clases⁵ llevadas adelante por otro docente más “especializado” en el área.

En el marco de este trabajo, el estudio de las intervenciones didácticas resulta inseparable de los contextos didácticos donde se desarrollan en cuanto presentan características propias para la enseñanza de los contenidos del área dentro la institución escolar formal.

En cuanto al marco teórico metodológico se propuso la articulación entre el estudio didáctico y el enfoque etnográfico bajo la revisión de condiciones epistemológicas de cada uno de estos campos de conocimiento⁶. A continuación se comenta el recorrido de las reflexiones realizado a propósito de esta articulación.

Segunda parte: algunos avances

Algunos avances sobre el trabajo realizado se ubican dentro de las reflexiones teórico-metodológicas acerca de la articulación entre la etnografía y la didáctica. Inicialmente las preguntas puestas a consideración para esta revisión fueron dos. La primera de ellas refería a cómo estudiar la enseñanza a escala del aula sin que este análisis se constituya en la

⁴ Se eligieron clases de docentes de séptimo grado porque al trabajar por áreas supone cierta especialización en la enseñanza del área y que el área cuente con espacios de enseñanza, ya que se sabe que muchas veces los docentes suelen privilegiar las clases de Prácticas del Lenguaje y la Matemática en detrimento de la enseñanza de Ciencias Naturales.

⁵ Por ejemplo las clases del docente del Club de Ciencias. Cabe además aclarar que el grupo de alumnos de los Clubes de Ciencias pertenecen a diferentes grados del segundo ciclo.

⁶ Estas inquietudes fueron desarrolladas en detalle en: Acevedo, C. (2012, 16-18 de mayo) *La construcción del conocimiento didáctico. Estudio sobre la enseñanza de las ciencias naturales*, ponencia presentada en Jornadas de Iniciación en la Investigación Interdisciplinaria en Ciencias Sociales, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

explicación última en la producción del conocimiento didáctico. Pues, la inquietud se situaba a cómo hacer entrar como parte de los registros de campo aquellos elementos del contexto más amplio que no necesariamente se restringen a aquello que pasa *en las horas de clase y dentro del aula* y que aparecen fuertemente vinculados a mi objeto de estudio que son las intervenciones docentes. Por ejemplo, en la relación entre un asesor y un docente de uno de los casos estudiados, se aprecia una distribución de espacios dentro de la escuela para “dar clase de ciencias” donde el asesor lo hace desde el laboratorio sin ir al aula y el docente lo hace desde el aula sin ir al laboratorio, como si hubiese una especie de acuerdo tácito sobre el lugar desde el cual cada uno enseña.

Pues las observaciones de clase propias de los estudios didácticos parecían quedar algo escasas para registrar este conjunto de relaciones. La articulación entre los estudios didácticos y etnográficos me resultaba necesaria para captar la complejidad de las relaciones que se condensan en una clase. Sin embargo, cómo encarar esta tarea desde una disciplina que se propone conocer a otro –la etnografía- junto a otra que tradicionalmente ha intentado regular sus prácticas –la didáctica (Acevedo & Sbrullati, 2010). Esta articulación suponía revisar los posicionamientos epistemológicos de ambas disciplinas.

Con motivo y a propósito del trabajo de campo las inquietudes se reordenaron poniendo de relieve el tratamiento de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo conocer a un *otro* (etnografía) desde una disciplina (la didáctica) que, según el posicionamiento epistemológico, pondera de manera diferencial los elementos hermenéuticos y prescriptivos de la disciplina?
- ¿Cómo volver objeto de investigación la relación entre el “ideal didáctico” y las prácticas reales que tienen lugar en las aulas sin restringir el análisis a la caracterización de cuán cerca o lejos se encuentran las prácticas con respecto a lo deseable?

La segunda pregunta avanza sobre la primera respecto al posicionamiento del investigador sobre las prácticas de los otros y a la interacción de las reflexividades en campo.

En la actualidad se ha avanzado sobre el primer interrogante en relación con los siguiente puntos: a) la potencia de la secuencia didáctica como unidad de análisis y su relación con las unidades empíricas de observación en campo; b) las relaciones que se entablan en la escuela entre docentes y asesores del área a propósito de la enseñanza; y c) la necesidad de revisar los posicionamientos epistemológicos de la didáctica y de la etnografía para que, en la articulación, ninguna de las disciplinas quede relegada a un lugar instrumental en la producción

de conocimiento.

Queda aún pendiente el segundo interrogante. A continuación presento la discusión.

Tercera parte: discusión...

En los comienzos de este trabajo decía que el propósito de esta investigación persigue estudiar las intervenciones didácticas que realizan los docentes cuando enseñan los contenidos de ciencias naturales, intentando *comprender* aquello que necesitarían garantizarse para abordar ciertos contenidos, así como los *sentidos* de sus intervenciones en relación con las intencionalidades que se ponen en juego en propuestas de enseñanza que fueron elaboradas por ellos mismos.

En la medida que las secuencias de enseñanza fueron elaboradas por los propios docentes y no fueron producto de una ingeniería didáctica, se registran en campo varias situaciones de enseñanza que podrían caracterizarse como prácticas habituales o instaladas, ampliamente discutidas desde los desarrollos de la didáctica específica.

En este sentido cabe la pregunta -delineada al final del apartado anterior- acerca de cómo volver objeto de la investigación la relación entre el “ideal didáctico” y las prácticas reales que tienen lugar en las aulas sin restringir el análisis a la caracterización de cuán cerca o lejos se encuentran las prácticas de los docentes con respecto a lo deseable.

Intentaré mostrar que las prácticas habituales tienen mucho para decirnos y que esto excede el análisis respecto de una distancia con respecto a prácticas esperables. Presento a continuación primeros análisis de una secuencia didáctica sobre el tema “células y tejidos” desarrollado por una docente de séptimo grado en el contexto didáctico identificado como de *enseñanza común*.

Una primera aproximación a los registros de clase pone inmediatamente de relieve una escasa participación de los alumnos en contrapartida a largas explicaciones de la docente quien se concentra en intentar dilucidarles el significado de una extensa cantidad de terminologías que a los alumnos les resultan ajenas. Esto se suma a la presencia de una vasta clasificación de morfologías y definiciones que las acompañan.

Por otra parte, el análisis de los registros de campo evidencia la resultante desazón de la docente al finalizar sus clases. Es ella quien con sus palabras invita a reflexionar en términos didácticos acerca de la complejidad involucrada en la enseñanza de este contenido:

(...) la célula... es muy difícil relacionarlo... porque hasta dónde llegás a decir que el huevo es una célula, y a los chicos con eso no les da ninguna idea de célula. Es muy difícil el concepto de célula. Además me parece que encima es un concepto difícil de explicar, porque cuando vos empezás a entender que la célula es un montón de átomos y decís “ah! Bueno, ¿entonces en qué quedamos? ¿es una unidad de qué? Si la separamos ¿ya no es más qué? Si tiene tantas partes, ¿entonces qué?” Es un concepto muy difícil...

(Entrevista, 16/10/2009)

La docente comienza la enseñanza de este tema a partir de material que ella misma seleccionó y organizó en forma de “fichas”⁷, dispuesto a lo largo de tres carillas horizontales tamaño A4. El conocimiento es presentado allí e incluye imágenes modélicas y microscópicas sobre las células animales y vegetales, así como imágenes sobre diferentes tipos de células animales (como el glóbulo rojo, la neurona el espermatozoide, entre otras). Estas no son las únicas maneras de hacerlo en estas clases, ya que se presentan ejemplos y cuestionarios que contribuyen a organizar esta información.

En la secuencia didáctica analizada estas fichas parecen adquirir centralidad en el desarrollo de las clases debido, por un lado, a la densidad de terminologías, definiciones y taxonomías que se incluyen, y por otro, al carácter estructurante en el recorrido propuesto. Los intercambios de clase y las propuestas de aproximación al contenido parecen estructurarse en base al ordenamiento dispuesto en las fichas (ver esquema de contenidos en anexo).

Apenas una mirada sobre el esquema de contenidos que recorren las fichas permite situar algunas de las dificultades implicadas. Sin embargo, el hecho de identificar dificultades no intenta sugerir que la mera modificación en la presentación del conocimiento realizada en estas clases, por ejemplo al suprimir algunas clasificaciones morfológicas, se traduzca naturalmente en una mejor aproximación de los estudiantes a los contenidos.

Tomar estas dificultades y volverlas objeto de reflexión involucraría convertirlas en *problemas didácticos* entendidos en términos del análisis sobre la especificidad de la enseñanza de determinado contenido, y no en términos de una reducción de la enseñanza a la calidad de las intervenciones docentes. En esta línea, los problemas didácticos trascienden la propuesta de esta docente en particular.

⁷ Como ella misma las denomina.

Pueden delinearse tres problemas didácticos que permitirían situar la exigencia que supone la enseñanza de este objeto de conocimiento (Acevedo, Peresan, Porro, 2012). Estos son: (a) El pasaje entre niveles de organización macroscópicos y microscópicos, (b) La inevitable presencia de aspectos morfológicos y funcionales, (c) El uso de representaciones modélicas de célula. Problemas que si bien fueron diferenciados con fines analíticos se encuentran en íntima relación y son inescindibles unos de otros. A efectos de la discusión consideraré apenas el primero de los problemas planteados.

En la Biología cobra centralidad la referencia a los diferentes niveles de organización - y, con ello, a las cuestiones de escala-, y a sus respectivos aspectos morfológicos y funcionales. En este sentido, entendemos que algunos problemas didácticos que se han encontrado a lo largo de las clases se relacionan con el alto grado de complejidad de ese contenido.

Es un hecho ampliamente reconocido que la enseñanza de aspectos morfológicos ya sea de animales o de plantas- conlleva recurrentes dificultades para su aprendizaje en los estudiantes de diferentes niveles educativos (Díaz y Jiménez, 1996; Rodríguez Palmero, 2000, 2003). En el caso de las células y de los tejidos, la situación se agrava pues se trata de estructuras no perceptibles en forma directa; se precisa la realización de preparados especiales para ser observados en forma indirecta, ya sea bajo el uso de instrumentos como el microscopio o de sus representaciones. La “invisibilidad” de estas estructuras suma complejidad a su naturaleza conceptual. En todos los casos, la representación usualmente bidimensional llevada al aula resulta una limitante no menor para la interpretación completa de estructuras y subestructuras naturalmente tridimensionales.

En la primera clase sobre el tema, se les propone a los alumnos leer las fichas y responder un cuestionario para luego comentarlo en clase. Las preguntas son: (1) qué es una célula, (2) por qué hay diferentes clases de células, (3) cuál es la función de la membrana, (4) qué cosas había en el citoplasma, (5) qué función tendrá el núcleo. Se observa que la estructura de la clase se constituye en una secuencia de actividades que se apoyan linealmente en la presentación del conocimiento dispuesto en las fichas de trabajo.

La corrección de esta tarea queda pendiente para la clase siguiente, donde los alumnos comentarán sus respuestas. La docente pregunta, en esta oportunidad, por la función de la membrana. Dice que ésta “protege, envuelve y regula”, que “las sustancias pueden entrar y salir...”. En respuesta a la pregunta acerca de qué cosas había en el citoplasma, un alumno lee

un fragmento que menciona orgánulos y organelas. Luego, la docente pregunta qué *cosas* fundamentales puede hacer la célula. Los alumnos van respondiendo (tímidamente): “relacionarse, nutrirse y reproducirse”.

La relación entre la docente y los alumnos está mediada por las preguntas, las respuestas al cuestionario y explicaciones que permiten situar las funciones de algunas de las partes de la célula. En este sentido la clase se organiza través del cuestionario, el texto y la dinámica de preguntas y respuestas. La secuencia de preguntas de respuesta cerrada parece en este caso definir la relación entre la docente y los alumnos, estableciendo las reglas de juego acerca de lo que se espera de unos y de otros en la dinámica de participación.

Si bien muchos enfoques didácticos actuales discutirían esta introducción al tema, lo que puede vislumbrarse es que la dinámica propuesta deja poco lugar para las intervenciones de los alumnos y para que se involucren genuinamente con la propuesta. En relación con el primer problema didáctico considerado, *una de las hipótesis es que, en términos de problema didáctico, se presenta una supuesta naturalidad en el pasaje entre el mundo macroscópico y microscópico, lo que alejaría las posibilidades de participación de los niños*. El pasaje entre estos dos niveles puede apreciarse en diferentes momentos de la clase, veamos uno de ellos:

Docente: Bueno a ver, la ficha empezaba con tejidos animales, ¿sí? y hablaba de los tejidos de revestimiento. Eso tenían ustedes, ¿no? Dale, a ver... Este grupo nos va a contar qué leyó cuando hablaban en los animales de tejidos de revestimiento. ¿Alguien escuchó antes de hoy, de leer esta ficha, la palabra revestimiento? ¿Aunque sea en otro lado y en otro contexto? ¿Qué es un revestimiento?

Alumno: Vestirse dos veces. (...)

Docente: El revestimiento de una pared, ustedes se fijan, hay negocios que se ocupan de vender revestimientos, y no es ropa para vestirse dos veces, ¿sí? El revestimiento por ejemplo de las paredes es lo que se pone... ¿sí? Miren nuestra pared. Nuestra pared es de ladrillos y no tiene casualmente ningún revestimiento, no tiene nada que la recubra, ¿sí? No tiene nada que proteja su estructura central, que son los ladrillos. En su casa, ¿la pared tiene ladrillos así a la vista?

(Notas de campo, 25/06/2009)

Estos intercambios permiten situar la exigencia que supone la aproximación a explicaciones microscópicas, y la dificultad que supone este pasaje para la comprensión del contenido. En este sentido, una de las primeras cuestiones didácticas a considerar refiere a la necesidad de introducir a los estudiantes en el estudio de niveles de organización

microscópicos. La complejidad del objeto de enseñanza adquiere otra dimensión cuando este primer aspecto es considerado junto a la presencia de aspectos morfológicos y funcionales de las entidades biológicas y junto al uso de representaciones modélicas de célula.

Ahora bien, supongamos un acuerdo en el cual para este nivel educativo sería importante ponderar el uso de definiciones, terminologías, clasificaciones y diferentes representaciones modélicas correspondientes a distintos tipos y funciones celulares. Aún más, supongamos que restringimos la enseñanza a trabajar sobre una única entidad, por ejemplo, qué es la célula y su tamaño. O que nos proponemos abordar la relación entre tres entidades como célula, tejido y órgano. Aunque cambiemos el recorte del objeto de enseñanza, la reflexión sobre este objeto parecería necesitar de decisiones en relación con los tres problemas didácticos considerados.

En la secuencia didáctica analizada, el recorte realizado por la docente parece evidenciar cierta tensión entre los objetos de la transposición didáctica (Chevallard, 1994), producto del criterio –ampliamente abarcativo– de su selección. No existen fórmulas ni estrategias únicas para sortear esos inconvenientes, se trata de una dificultad que trasciende las particularidades observadas en estas clases y que a la vez vincula fuertemente los tres problemas esbozados (las cuestiones de escala, las nomenclaturas y clasificaciones específicas y la plasticidad de los modelos elegidos).

Esto no significa dejar de reconocer que si bien existen situaciones interactivas (donde los alumnos tienen oportunidad de plantear sus inquietudes, aunque escasamente pueden responder preguntas), la presentación del conocimiento en las clases observadas parece seguir los lineamientos de una clase expositiva tradicional, con un alto grado de enciclopedismo, evidenciado en la profusa terminología científica explicitada tanto en el material impreso utilizado como en las explicaciones orales de la maestra. No obstante, es a partir de la propuesta de la docente que se pueden delinear estos tres aspectos en la medida en que están presentes en su clase. En este sentido, sus clases permiten aprender y recoger problemas en el marco de la reflexión didáctica.

El valor epistémico de estas clases reside tanto en la posibilidad de delimitar problemas didácticos frente a la necesidad de brindar inteligibilidad a lo ocurrido a lo largo de las clases así como en la incomodidad de la docente con sus propias clases, lo que permitiría abrir una pregunta sobre la práctica. En este sentido, *las prácticas habituales* parecerían tener mucho más para decirnos de lo que *habitualmente* creemos. Este constituye el intento en mi trabajo

por comprender *qué ocurre y por qué ocurre* surge a partir del trabajo de campo en torno a diálogos sostenidos con la docente y tras reiteradas lecturas de los registros de clase.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, C, Peresan, L. & Porro, S. (2012, 11-13 de oct). La enseñanza de células y tejidos en la escuela primaria. Ponencia presentada en X Jornadas Nacionales y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, Villa Giardino, Córdoba.
- Díaz de Bustamante, J. & Jiménez Aleixandré, M. P. (1996). ¿Ves lo que dibujas? Observando células con el microscopio. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (2): 183-194.
- Rodríguez Palmero, M. L. 2003. La célula vista por el alumnado. *Ciência & Educação*, 9 (2): 229-246.
- Rodríguez Palmero, M.L. (2000) Revisión bibliográfica relativa a la enseñanza de la Biología y la investigación en el estudio de la célula. *Investigações em Ensino de Ciências*
[http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol5/n3/v5_n3_a5.htm; mayo 2002]
- García-Debanco, C; Fayol, M. (2002) “Aportes y límites de los modelos del proceso redaccional para la Didáctica de la producción escrita. Diálogo entre psicolingüistas y didactas”. *Pratiques* N° 115/116.
- Robert, A. (2003) De l'idéal didactique aux déroulements reels en classe de mathématique: le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collèget lycée). *Didaskalia*, N° 22, 99-116.

Anexo

Esquema de contenidos recorridos en las fichas preparadas por la docente para la enseñanza del tema células y tejidos.

Células y tejidos

Forma y tamaño de las células

Los tipos de células

Las partes de una célula eucariota:

La membrana celular - El citoplasma - El núcleo celular

Las células vegetales:

Cloroplastos- Plastos- Vacuolas

Las partes de una célula animal:

Membrana celular - Hialoplasma – Núcleo - Retículo endoplasmático - Aparato de Golgi –

Centrosoma - Vesículas y vacuolas – Ribosomas – Citoesqueleto - Mitocondrias

La especialización de las células

Los tejidos

Tejidos animales

Tejidos de revestimiento:

Tejidos epiteliales - Tejido glándula

Tejidos conectivos:

Tejido conjuntivo - Tejido

óseo - Tejido sanguíneo - Tejido adiposo

Tejido nervioso:

Neuronas - Células de glía

Tejidos vegetales

Tejidos protectores:

Tejido epidérmico - Tejido suberoso

Tejidos embrionarios: *tejido meristemático*

Tejidos fundamentales:

Parénquimas

Tejidos esqueléticos:

Colénquima – Esclerénquima

**Intervenciones verbales y no verbales en la construcción interaccional de relatos de ficción.
Un estudio con niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas.**

Lic. Florencia Alam

florenciaalam@gmail.com

CIIPME – CONICET¹

Correo electrónico:

Palabras clave: interacciones, niños pequeños, relatos de ficción, intervenciones verbales y no verbales

Resumen

En esta ponencia presentaré el proyecto de investigación “La interacción entre niños de igual y de diferente edad en la producción de distintos tipos de relatos. Un estudio con niños pequeños de poblaciones urbano marginadas.” En el marco del modelo de Nelson (1996, 2007) que postula una estrecha interdependencia entre el desarrollo cognitivo, el desarrollo lingüístico y los procesos de interacción social, la investigación tiene por objeto el estudio del desempeño lingüístico y cognitivo infantil de niños de 4 años de poblaciones urbano-marginadas en tres condiciones: desempeño autónomo, interacción con un par e interacción con un niño mayor, en la producción de tres tipos de relatos: planificación de un evento futuro, narrativa de experiencia pasada y relato ficcional. El corpus comprende las producciones autónomas y en situaciones interactivas -con un par o con un niño mayor- de 40 niños de 4 años de cada uno de los tipos de relatos mencionados. Las 360 narrativas inducidas y video-filmadas se analizan por medio de una combinación de procedimientos cualitativos y cuantitativos que atienden a la extensión, el esquema narrativo, la coherencia y la cohesión, así como a dimensiones relativas a la construcción interaccional de los relatos. El análisis cualitativo combina el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) con herramientas de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y el análisis de la conversación (Goodwin, 2007).

¹ Título del proyecto propio: La interacción entre niños de igual y de diferente edad en la producción de distintos tipos de relatos. Un estudio con niños pequeños de poblaciones urbano-marginadas. Directora de la beca: Dra. Celia Renata Rosemberg

Con el fin de presentar los avances del proyecto, me focalizaré en los relatos ficcionales producidos interaccionalmente entre niños de 4 y 12 años. Las narrativas fueron elicidadas a partir de una secuencia de imágenes a la vista de los niños. El corpus incluye 32 relatos producidos por 32 diadas. Para el análisis de los datos se recurrió a un método cualitativo (Glaser y Strauss, 1967) con el objetivo de elaborar inductivamente un sistema de categorías que diera cuenta de los distintos tipos de intervenciones verbales y no verbales utilizadas por los niños en la construcción del relato. Se identificó en las intervenciones de los niños pequeños el uso de afirmaciones, gestos, asentimientos y repeticiones, y en las intervenciones de los niños mayores afirmaciones, preguntas, retroalimentación y gestos. Los resultados mostraron que los niños pequeños utilizan en mayor medida afirmaciones (0,69), que dan lugar a la construcción de la narrativa, mientras que los niños mayores utilizan preguntas que permiten andamiar la producción infantil (0,38). El trabajo pone así de manifiesto que en las interacciones entre niños de distintas edades los niños mayores pueden proporcionar el andamiaje necesario para que los pequeños construyan el relato.

1. Presentación del objeto y el problema

El presente proyecto² tiene por objeto contribuir al conocimiento del desempeño lingüístico y cognitivo de niños pequeños de poblaciones urbano marginadas. La relevancia de este estudio se pone de manifiesto cuando se atiende a los indicadores de repetición y de deserción escolar³ que muestran la gravedad de la situación educativa de los niños de estas poblaciones. El proyecto se focaliza en particular en el análisis del desempeño infantil en situaciones de interacción con otros niños de igual y de diferente edad.

En coincidencia con Nelson (1996, 2007), partimos de la idea de que las interacciones sociales sostienen la participación del niño en las actividades. Es en el marco de esta matriz interactiva que los niños se desarrollan lingüística y cognitivamente. En efecto, las interacciones participativas dan lugar a que el niño desarrolle su tarea cognitiva primaria: comprender su lugar en el mundo. El niño comienza a construir representaciones de su mundo a partir de las experiencias en las que participa y en las que interactúa con los otros, adultos y pares.

² El objetivo de este proyecto se enmarca en el proyecto "Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas" PIP 112-200801-00834 de CONICET y el proyecto PICT 1388/2006 BID 1728 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

³ El 59% de la población adulta de los barrios urbano marginados posee educación primaria completa o incompleta. Datos tomados del INDEC 2006

Mientras que las investigaciones sobre desarrollo lingüístico tienden a focalizarse en la interacción entre la madre y el niño (Fivush, Haden y Reese, 2006; Peterson y McCabe, 2004, Hudson, 2006, entre otros), los estudios que abordaron las interacciones entre pares analizaron otros aspectos. En su mayoría estos estudios han atendido de modo conjunto o separadamente a los aspectos sociales y cognitivos que conlleva la interacción y a su impacto en el desarrollo infantil (Faigenbaum, 2000, 2005; Tudge, 1992, entre otros). Aunque en muchas de estas investigaciones las tareas implican el análisis de los intercambios verbales que se producen entre los niños, no se analizan en ellas los recursos lingüísticos y discursivos que los niños ponen de manifiesto en la situación de interacción.

Sin embargo, el modelo de Nelson (1996, 2007) postula una estrecha interdependencia entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico: el lenguaje funciona como un *catalizador* del cambio cognitivo durante la primera y media infancia. Las principales formas discursivas -la narración, el discurso instruccional, el discurso expositivo y la argumentación- constituyen tanto modos de organización de la información en el intercambio y la comunicación como formas de organizar internamente en el pensamiento la información sobre el mundo.

La mayor parte de los estudios realizados en la línea del modelo de Nelson (1996) se han focalizado en la producción de discurso narrativo (Fivush, Haden y Reese, 2006; Peterson y McCabe, 2004, entre otros), entendido como la primer forma lingüística y cognitiva para organizar y comunicar la información (Nelson, 1996). Estos trabajos realizados con grupos de nivel socioeconómico medio se han interesado en el impacto de la interacción del adulto en el desempeño del pequeño, porque se considera que la díada madre-niño constituye el núcleo del desarrollo. Sin embargo, como se ha mostrado en otros trabajos (Rogoff, 1993; Stein y Rosemberg, en prensa, entre otros) que estudian el aprendizaje infantil en grupos indígenas y urbano-marginados, en estos contextos culturales las interacciones entre niños tienen una importante relevancia para el desempeño y el desarrollo de los pequeños.

En este sentido, resulta interesante analizar cómo se despliegan el lenguaje y la cognición en la interacción entre niños de distintas edades durante la realización conjunta de actividades que involucran diferentes formas discursivas; tareas tales como la planificación de una actividad futura, el relato de una experiencia personal y un relato ficcional. A su vez, interesa analizar en qué medida difiere la producción lingüística y el desempeño cognitivo del niño pequeño en la resolución de esa actividad en la interacción con otro niño más grande de las características de la producción y el desempeño infantil cuando lleva a cabo esas actividades de modo autónomo.

En el marco de este planteo se proponen los siguientes objetivos específicos: 1) Describir y analizar la extensión, la superestructura, el uso de recursos discursivos para generar coherencia y cohesión y el grado de explicitud y descontextualización de 3 tipos de relatos: narrativa de experiencia pasada, planificación de un evento futuro y un relato ficcional, en tres condiciones: a) interacción con niños de igual edad; b) interacción con niños de diferente edad; c) desempeño autónomo. 2) Analizar en las diadas (ya sea de igual edad o de diferente edad) el grado de estabilidad en las formas de colaboración de los participantes, a fin de determinar si configuran un estilo de interacción que se mantiene a través de la producción de los distintos tipos de relatos. 3) Analizar la construcción interaccional de los distintos relatos producidos entre niños de igual edad y de diferente edad considerando la yuxtaposición entre el lenguaje verbal y otros campos semióticos: la posición corporal, la orientación de la mirada y la gestualidad.

Con el fin de dar a conocer los avances del proyecto, en la presente ponencia me focalizaré en las intervenciones verbales y no verbales utilizadas en la construcción de los relatos ficcionales producidos interaccionalmente entre niños de 4 y 12 años.

Metodología

Participantes

Participan de este estudio 32 niños de 4 años y 32 niños de 12 años que concurren a una escuela ubicada en Gonzalez Catán, Partido de la Matanza, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Los niños participantes viven en poblaciones urbano-marginadas. Se conformaron 32 parejas entre los niños de 4 años y los niños de 12 años.

Cabe señalar que la presente investigación se llevó a cabo en el marco de la implementación de un programa de niños tutores en alfabetización⁴. Debido a ello, los niños pequeños y los niños mayores, que interactuaron con ellos para producir los relatos, se conocían previamente a la situación de elicitación.

Materiales

Los relatos se elicitaban a partir de una secuencia de ilustraciones especialmente diseñada que recuperaba el contexto de una fiesta a la que habían asistido todos los niños.

⁴ “De niño a niño. Un programa de niños tutores en alfabetización” (Rosemberg y Alam, 2009 –en curso) CONICET-Fundación CARE.

La secuencia de ilustraciones narra la historia de una niña que va a una fiesta llevando una torta para compartir con sus amigos. En la primera imagen se ve a la niña con la torta en la mano entrando a un lugar decorado para una fiesta infantil. En la segunda imagen la niña deja la torta en la mesa. Luego, en la tercera imagen se ve la torta en la mesa y la niña yéndose. En la cuarta imagen, hay un perro intentando agarrar la torta. En la quinta imagen se ve el plato, que antes contenía la torta, vacío, a la niña llorando y señalando al perro y al perro sentado con los ojos cerrados y migas en el piso. En la sexta imagen, hay una niña más grande con otra torta ofreciéndosela a la niña pequeña. Finalmente, la séptima imagen muestra a las dos niñas contentas compartiendo la torta. (Ver imágenes en Anexo 1)

Obtención y transcripción de la información empírica

Los niños realizaron la tarea dos semanas después de haber asistido al museo. Las narraciones fueron video grabadas en entrevistas individuales, realizadas en un aula tranquila de la escuela, asignada a tal fin. La entrevistadora colocaba a la vista de los niños una cámara fija que permanecía prendida desde que ingresaban a la sala hasta que se iban. Comenzaba la entrevista preguntándole a los niños si les había gustado la visita al museo, luego les entregaba la secuencia de imágenes y les decía que ella se iba a retirar para que ellos pudieran ver las imágenes y al terminar la tenían que llamar. Una vez que los niños la llamaban, la entrevistadora escuchaba el cuento sin realizar preguntas. En los casos en los que el niño pequeño no participaba verbalmente de la narrativa les pedía a los niños que volvieran a relatar el cuento.

Las video grabaciones fueron transcritas para su análisis, realizando una desgrabación literal de los archivos de audio. Los registros fueron complementados con la información del contexto situacional y comportamientos no verbales registrados en los videos. Las transcripciones se realizaron de acuerdo al formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) según las normas estipuladas por el sistema CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) desarrollado por MacWhinney y Snow (1985).

Para la presentación de los ejemplos en este trabajo se utilizan las pautas de transcripción descriptas en el anexo 2

Análisis de la información

Con el fin de generar categorías que dieran cuenta de los recursos verbales y no verbales que utilizaban los niños para construir interaccionalmente los relatos se recurrió a un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1991), que combina el análisis inductivo de los datos y el uso heurístico de categorías teóricas previas. Para el análisis de los recursos verbales se consideraron las categorías propuestas por estudios acerca de la construcción de narrativas en situaciones de interacción (Hudson, 2002, 2006; Salsa y Peralta de Mendoza, 2009; Melzi, Schick & Kennedy, 2011). Para el análisis de los recursos no verbales se consideran categorías elaboradas por estudios que se focalizaron en la yuxtaposición de recursos verbales y no verbales en la interacción (C. Goodwin, 1984; 2007; M.H. Goodwin, 1997; Rosemberg & Stein, 2009; Alam, Stien & Rosemberg, 2011)

Se consideraron solo las intervenciones que configuraban una categoría narrativa, si los niños comentaban sobre otro tema, o aportaban elementos que no generaban una de las categorías narrativas no se contabilizaba la intervención.

Se identificaron en el caso de los niños mayores las siguientes intervenciones:

-Preguntas: 1) Preguntas generales, que interrogaban de forma amplia no focalizada en ningún aspecto particular de la narrativa o de la imagen presente, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

CRI: **¿y acá ?**

CAM: se rieron los dos

CRI: sí (.) **por el chiste .**

2) Preguntas dirigidas, aquellas en las que los niños a través del verbo, del sujeto, o del pronombre interrogativo empleado los niños focalizaban la pregunta en un aspecto particular de la narrativa, tal como se ilustra en el fragmento a continuación:

NAH: después cuando estaban adentro **¿qué vieron ?**

IGN: una má::scara::

NAH: una máscara ¿no?

NAH: **¿y el padre qué estaba viendo?**

IGN: m:::

NAH: un jarrón ¿no?

IGN: un jarrón

3) Preguntas secuenciales, aquellas en las que a través de términos de tipo secuencial (primero, segundo, después, etc.) se focalizaban en el orden temporal de los acontecimientos, como se pone

de manifiesto en el siguiente fragmento de intercambio:

EMA: **¿qué había pasado al principio? (.) ¿la primera vez?**

BRI: entraron al museo

EMA: **¿después?**

BRI: miran las vasijas

-Afirmaciones: Aquellas intervenciones en las que el niño brindaba de forma asertiva información no proporcionada por su compañero, tal como se muestra en el ejemplo a continuación:

MIA: y acá están viendo ((da vuelta la hoja))

ROC: las cosas que hay adentro ¿no?

MIA: m:::

ROC: **y al nene [gpx señala al persj] se le ocurre una idea.**

-Gestos: Se consideraron dos tipos de gestos, deícticos (McNeill, 1992), cuando señalaban algún elemento de la imagen, o icónicos (McNeill, 1992) cuando representaban algún elemento o acción del relato.

EMI: ¿y ahora qué hizo Ariel [*señala al personaje*]?

ARI: se la puso

EMI: ¿y Facu [*señala al personaje*]?

ARI: se asustó

-Feedback o retroalimentación: Se identificaron tres tipos de feedback, correcciones, en los casos en los que el niño corrige de forma explícita o implícita la intervención de su interlocutor; repeticiones, cuando el mayor repite de forma exacta la intervención del pequeño; y expansiones, cuando el niño amplía el enunciado presentado por el pequeño.

ERI: después el nenito ¿qué hizo? (.) así que hacía así [*se pone el dedo en el mentón cerca de la boca imitando al personaje*]

CEL: lo sacó

ERI: **no (.) que pensaba** ¿te acordás que le hacía así [*se pone el dedo en el mentón cerca de la boca imitando al personaje*] y pensaba

En las narrativas producidas por los niños pequeños se identificaron las siguientes intervenciones:

-Afirmaciones: Aquellas intervenciones en las que el niño brindaba de forma asertiva información no proporcionada por su compañero, tal como se muestra en el ejemplo a continuación:

ABR: ¿qué pasaba acá en esta imagen Aldana?

ALD: e::: **que había dos nenes** [*señala imagen*] **yendo al museo** [*marca con el dedo el camino hacia el museo*]

-Repeticiones: Se consideraron repeticiones aquellas intervenciones en las que el niño repetía de forma literal una intervención verbal realizada por su compañero.

NIC: **y lo asusto al otro**

DIE: **y lo asustó al otro** (.) y después se dio cuenta que era él

-Asentimiento: Se consideraron asentimientos cuando el niño asentía verbal o no verbalmente, a través de un movimiento de la cabeza, a una intervención de su compañero.

CAR: entraron ¿y después? (.) ¿qué pasó? (.) lo estaban mirado ¿no?

AMB: ((asiente con la cabeza))

-Gestos: Se consideraron dos tipos de gestos, deícticos (McNeill, 1992), cuando señalaban algún elemento de la imagen, o icónicos (McNeill, 1992) cuando representaban algún elemento o acción del relato.

CAM: ¿y a dónde entraban [*señala el museo*]?

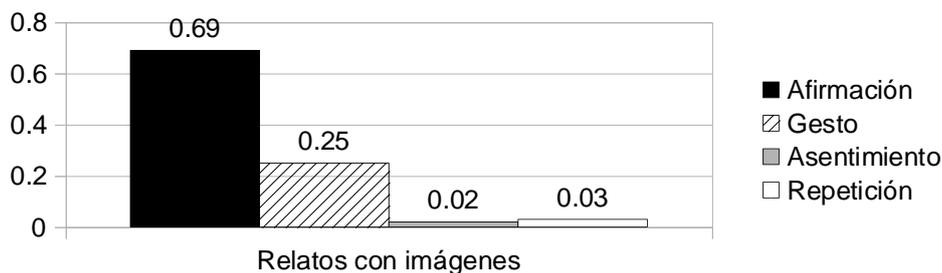
GIM: al museo [*señala el museo*].

Una vez identificadas las intervenciones expuestas se construyó un índice considerando la cantidad de los distintos tipos de intervenciones en función de la cantidad total de intervenciones, estos índices se cuantificaron para conocer su distribución en el corpus.

Resultados y discusión

Los resultados del tipo de intervenciones utilizadas por los niños pequeños mostró que los niños utilizaban en su mayoría afirmaciones (0,69) para construir el relato, tal como se muestra en el gráfico 1

Gráfico 1: Porcentaje de los tipos de intervenciones utilizadas por los niños pequeños en los relatos.



Como se muestra en el gráfico 1, los niños recurren, aunque en menor medida, también al uso de gestos (0,25), mientras que el uso de asentimientos (0,02) o la repetición de intervenciones previamente proporcionadas por su compañero (0,03) son escasas.

Por su parte, en las intervenciones de los niños mayores se identificó el uso de intervenciones verbales, tales como preguntas -generales, dirigidas o secuenciales-, afirmaciones, y retroalimentación- repeticiones, correcciones y expansiones-, tal como se muestra en el gráfico 2

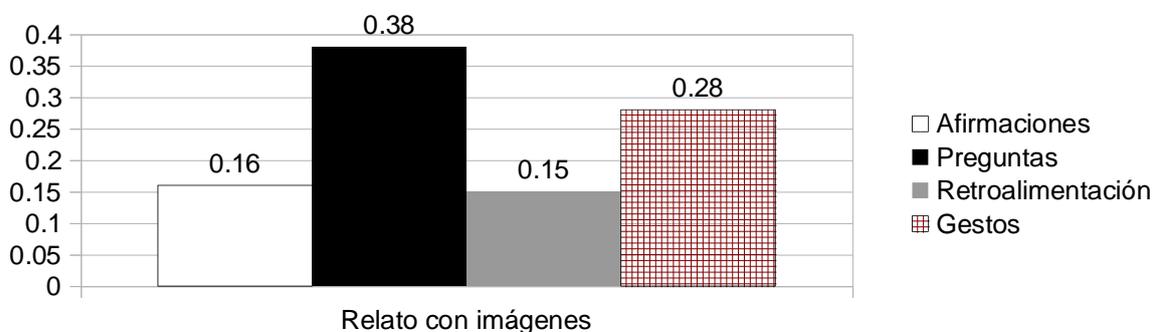


Gráfico 5: Porcentajes de intervenciones empleadas por los niños mayores en los relatos

La comparación entre el uso de cada uno de estos tipos de intervenciones puso de manifiesto que los niños mayores utilizan en su mayoría preguntas (0,38). Asimismo recurren en gran medida al uso de gestos (0,28) que en muchos casos acompañan las preguntas y permiten andamiar la producción infantil. El uso de retroalimentación (0,15), así como de afirmaciones (0,16) es utilizado en menor medida. Por su parte, el uso predominante de preguntas pone de manifiesto que los niños de 12 años pueden andamiar la producción de los pequeños, tal como se muestra en el siguiente intercambio entre Gimena y Camila.

Ejemplo 1: Gimena, 4 años (GIM) y Camila, 12 años (CAM)

1 GIM: subieron la escalera [*señala la escalera*]

2 CAM: ¿quién?

3 GIM: y abrieron la puerta éste

4 GIM: estos dos [*señala a los personajes*]

5 CAM: ¿y a dónde entraban [*señala el museo*]?

6 GIM: al museo [*señala el museo*]

7 CAM: ((pasa la hoja)) ¿y acá te acordás que era qué era acá?

8 GIM: estaban mirando [*señala al personaje*] xxx y este [*señala al personaje*] se asustó

10 CAM: ((pasa la hoja)) no acá era.

11 CAM: ¿te acordás está parte qué pasó acá [*señala al personaje*]? ¿qué pasaba [*pone la mano como el personaje*] ?

12 GIM: pensaba

13 CAM: muy bien

14 CAM: ¿y éste [*señala al personaje*]?

15 GIM: se quedó distraído

16 CAM: ((pasa la hoja)) ¿y acá?

17 GIM: se quería poner la máscara

18 CAM: ((pasa la hoja)) ¿y acá que pasó?

19 GIM: le asustó

20 CAM: ¿quién a quién

[*señala al niño pequeño*]?

21 GIM: al nene grande [*señala al niño grande*]

22 CAM: al grande ((pasa la hoja)) ¿y acá?

23 GIM: se sacó la máscara (.) y se rieron

24 CAM: ((pasa la hoja)) ¿y acá te acordás que pasó?

25 GIM: si lo retó =la señorita=

26 CAM: =[*señala a la maestra*] =

27 CAM: [*señala al niño*] ¿a quién ?

28 GIM: [*señala al niño*] al nene

29 CAM: ¿por qué lo retó? [*señala la máscara*]

30 GIM: porque tocó

31 CAM: la máscara [*señala la máscara*] ¿no?

32 GIM: ((asiente))

33 CAM: ¿tenía que tocar la máscara ?

34 GIM: mm ((niega con la cabeza))

35 CAM: y terminó

El intercambio entre Gimena y Camila permite mostrar cómo a través de intervenciones verbales y no verbales las niñas pueden colaborar en la co-construcción de un relato compartido. Así, Gimena, la niña mayor, utiliza preguntas generales -*turno 14 ¿y éste [señala al personaje]?*- que andamian la continuidad del relato, permitiendo que la niña pequeña, a través de afirmaciones – turno 15, se quedó distraído- construya la narrativa. Asimismo cuando Gimena omite el sujeto que realiza la acción apoyándose en las imágenes presentes -*turno 19, le asustó*- Camila busca a través de preguntas dirigidas que la niña especifique el sujeto y así realice una narrativa más

descontextualizada – *turno 20, ¿quién a quién [señala al chico]?-*. Cabe señalar que ambas niñas recurren al uso de gestos, en su mayoría deícticos para construir el relato. Sin embargo, mientras que Gimena utiliza los gestos para especificar el referente – *turno 8, estaban mirando [señala al personaje] xxx y este [señala al personaje] se asustó-* Camila recurre en general a la señalización de las imágenes para acompañar las preguntas que realiza –*turno 27, [señala al niño] ¿a quién?-,* anticipando la respuesta. De esta manera, al combinar el uso de intervenciones verbales a través de preguntas, e intervenciones no verbales, a través de gestos, construye el andamiaje necesario para que la pequeña continúe el relato. Cabe destacar el uso de un gesto de tipo icónico (McNeill, 1992) que recupera el gesto realizado por el personaje en las imágenes (ver anexo 1) cuando pregunta por una respuesta interna del personaje (Stein y Glenn, 1979). Como sostienen Stein y Glenn (1979) las respuestas internas suelen ser las categorías narrativas más difíciles para los niños pequeños. Cabe señalar que muchos de los niños mayores recurrían a este tipo de gesto cuando le preguntaban al pequeño por el estado interno del personaje. En este sentido los niños mayores estarían detectando una mayor dificultad en esta parte del relato y estarían, a través del gesto icónico, materializando la acción de “tener una idea”. En el final del relato, Camila busca a través de una pregunta que Gimena establezca la relación causal entre las acciones de los personajes –*turno 29, ¿por qué lo retó? [señala la máscara]-*. Como se señaló antes, Camila anticipa a través del gesto deíctico la respuesta de la niña pequeña, Gimena parecería apoyarse en ese gesto ya que su respuesta omite precisamente el objeto señalado por su compañera: la máscara. Camila, entonces, verbaliza y señala el objeto omitido –*turno 31, la máscara [señala la máscara] ¿no?-* generando así oportunidades para que la niña pequeña aprenda el uso de un lenguaje más descontextualizado, propio del discurso narrativo. Por último, cabe señalar que Camila conduce a la niña un paso más allá al proporcionarle a través de una pregunta el marco para una evaluación de la acción del personaje – *turno 33, ¿tenía que tocar la máscara?-*.

Los resultados del análisis permiten sostener que los niños de 12 años pueden a través de distintos tipos de intervenciones verbales y no verbales, andamiar la producción infantil. En efecto, tal como se ilustra en el ejemplo y en los resultados cuantitativos, los niños mayores utilizan en mayor medida intervenciones que permiten apoyar el relato infantil. Asimismo, estos resultados dan cuenta de la importancia de realizar un análisis lingüístico y discursivo que contemple tanto los usos verbales como los no verbales en las interacciones entre niños.

Conclusión: Posibles aportes

A pesar de que en muchas de las investigaciones sobre interacciones entre niños (Faigenbaum, 2000, 2005; Tudge, 1992; Fawcett y Garton, 2005, entre otros) las tareas implican el análisis de los intercambios verbales que se producen entre los niños, no se analizan en ellas los recursos lingüísticos y discursivos que los niños ponen de manifiesto en la situación de interacción.

Por esta razón, y en línea con gran parte de las investigaciones realizadas en el marco del modelo de Nelson (1996, 2007, 2010), el proyecto de mi Tesis se focaliza en el desempeño lingüístico, discursivo y cognitivo infantil de niños pequeños en tareas que involucran la producción de narrativas ficcionales. Sin embargo, a diferencia de las investigaciones previas realizadas en esta línea, el foco de mi investigación no son las interacciones adulto-niño sino las interacciones que se producen en díadas de niños de igual y de diferente edad. Esto responde a que, como se ha mostrado en los trabajos antes mencionados que estudian el aprendizaje infantil en grupos indígenas y urbano-marginados (Rogoff, 1993; Stein y Rosemberg, en prensa, entre otros), en estos contextos culturales las interacciones entre niños de distintas edades tienen una importante relevancia para el desempeño y el desarrollo de los pequeños. Sin embargo, si bien estos trabajos han mostrado la importancia de la interacción entre niños, no han dado cuenta de la construcción de narrativas en este tipo de interacciones. Precisamente, el objetivo de mi trabajo es aportar a las teorías actuales sobre el desarrollo lingüístico, discursivo y cognitivo infantil, contribuyendo al conocimiento de los procesos de elaboración de narraciones en las interacciones entre niños. Esta investigación, en la medida en que apunta a comprender y a describir aquellas situaciones naturales de interacción en las que estos niños ponen en juego sus recursos lingüísticos y discursivos, permitirá generar, en base a este conocimiento, estrategias pedagógicas. Éstas al estar “ancladas” en las posibilidades reales de los niños, permitirán generar nuevas oportunidades de aprendizaje para los niños pertenecientes a estas poblaciones.

Bibliografía

- Alam, F., Stein, A., & Rosemberg, C.R. (2011). “Te explicó qué quiere decir”, “te digo cómo se llama”. Interacciones niño-niño en torno a vocabulario no familiar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature Vol. 4(4)*, 59-71
- Faigenbaum, G. (2005). Las culturas infantiles y el intercambio entre pares. En J. A. Castorina (comp.) *La construcción conceptual y las representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Faigenbaum, G. (2000). Intercambios en el Quiosco. En colaboración con Gloria Zelaya. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Fawcett, L. M., y Garton, A. F (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (Part 2), 157-169.
- Fivush, R.; Haden, C.A., y Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Maternal reminiscing style and children's socioemotional outcome. *Child Development*, 77, 1568-1588.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. En J. M. Atkinson, y J. C. Heritage (eds.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: University Press Cambridge, pp. 225-246.
- Goodwin, C. (2007) Participation, stance and affect in the organization of activities. En *Discourse & Society*, Vol 18 (1) 53-73.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, J.A. (2002). "Do you know what we're going to do this summer?" Mother's talk to young children about future events. *Journal of Cognition and Development*, 3, 49-71.
- Hudson, J.A. (2006). The development of Future Time Concepts through Mother- Child Conversation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 70-95.
- Goodwin, M.H., (1997) Byplay: Negotiating Evaluation in Storytelling. En: Gregory R. Guy, John Baugh, Deborah Schiffrin, and Crawford Feagin, (eds.). *Towards a Social Science of Language: Papers in Honour of William Labov*. Philadelphia: John Benjamins.
- MacWhinney, B. & Snow, C. E. (1985). The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language*, 12, 271-295.
- McNeill, D. (1992). *Hand & Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Melzi, G., Schick, A.R., & Kennedy, J.L. (2011). Narrative Elaboration and Participation: Two Dimensions of Maternal Elicitation Style, *Child Development*, 82 (4), 1282-1296
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nelson, K. (2010). Developmental Narratives of the Experiencing Child, *Child Development Perspectives*, Vol. 4, 1, 42-47.
- Peterson, C., y McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children's narration. En M. W. Pratt y B. H. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 27-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rosemberg, C.R., & Stein, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En M.C. Richaud & J.E. Moreno (Eds). *Investigación en Ciencias del Comportamiento*, pp. 517-541, Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Salsa, A. & Peralta de Mendoza, O. (2009). La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 3-16.
- Stein, A. & Rosemberg, C. R. (en prensa). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Interdisciplinaria*. ISSN 0325-8203.
- Stein, S. & Glenn, G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processes*, Norwood, N.J.: Ablex, pp. 53-120
- Strauss, A. & J. Corbin (1991). *Basics of cualitative research. Grounded theory. Procedures and technics*. Londres: Sage Publications.

Tudge, J. R. H. (1992) Processes and Consequences of Peer Collaboration: A Vygotskian Analysis.

Child development, 63, 1364-1379.

Anexo 1: Imágenes utilizadas para la elicitación de las narrativas



Anexo 2: Glosario de símbolos de transcripción utilizados

(()) acciones

[] gestos

(.) pausa breve, menor a 0.1 segundos

(0.1) pausa prolongada: los números entre paréntesis indican el tiempo de la pausa en segundos

:: alargamiento de sonido vocálico o consonántico

PALABRA EN MAYÚSCULAS énfasis

- interrupción

xxx palabra ininteligible

¿? entonación interrogativa

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

**Política de distribuição gratuita de livros didáticos no Brasil: em foco o
livro didático de Sociologia.**

Ana Olívia Costa de Andrade¹
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
ana.olivia_87@hotmail.com

Introdução

Esse trabalho trata sobre a participação do livro didático de Sociologia no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), uma política de distribuição gratuita de livros didáticos no Brasil, que se dá por uma política social do Ministério da Educação (MEC) e visa entre seus objetivos fornecer subsídios materiais ao trabalho pedagógicos dos professores. A justificativa do ministério brasileiro de educação para a existência e execução do Programa Nacional de Livros Didáticos, é que a distribuição gratuita de materiais didáticos na rede pública de ensino garante uma forma de acesso, quiçá a única em alguns casos, que os alunos têm a um bem cultural.

O PNLD é financiado pelo recurso financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), que é uma autarquia vinculada ao Ministério de Educação, que se responsabiliza por captar recursos financeiros para desenvolver programas que têm por objetivo melhorar a educação básica no Brasil. O PNLD tem várias etapas de execução que vão a partir de editais para formulação do livro, seleção e averiguação do material didático, até o processo de escolha do material e distribuição nas escolas da rede pública. O livro didático aprovado nas etapas do processo de escolha do PNLD será comprado e distribuído gratuitamente para todos os estudantes da rede pública de ensino, cujas escolas tenham firmado a adesão no programa com o FNDE.

Como já mencionado, o objeto desse trabalho é a inserção do livro didático de Sociologia no PNLD, que se deu no ano de 2011, devido à obrigatoriedade da

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Orientadores: Dra. Simone M. Brito e Dr. Ivan Barbosa

reinserção da disciplina no currículo escolar brasileiro do Ensino Médio, decorrente da Lei n. 11.684/08, em 2008. Nesse contexto, insere-se o debate referente a reinserção da Sociologia no Ensino Médio brasileiro, concepções a cerca da Sociologia e de como a disciplina deve ser apresentada nas últimas séries da educação básica, assim como reflexões e debates sobre a prática de ensino e a produção do material didático. Esse debate é essencial para compreender a justificativa do reingresso da Sociologia no Ensino Médio, pois a partir dele se faz possível observar o esforço para a formulação formal de uma concepção de Sociologia a ser transmitida na educação básica.

Quando se pensa em critérios para a formulação de um livro didático de Sociologia e na transposição da disciplina para o ensino médio, se reflete sobre o que é Sociologia e se toma posição sobre a forma que a disciplina deve ser abordada nos materiais didáticos, assim como que requisitos ela deve cumprir. Faz-se escolhas sobre o que incluir como conhecimento da área de referência e o que deixar de fora. Isso deixa claro que há um posicionamento, um caráter político, uma construção sobre o que deve ser ensinado como Sociologia no Ensino Médio e essa construção, que precisa ser averiguada.

Tendo como objetivo analisar o ingresso dos livros didáticos de Sociologia na política de distribuição gratuita de livros didáticos no Brasil, esse trabalho pondera sobre as diversas concepções de Sociologia e percepções sobre sua prática/ensino que emergem e se confrontam nos discursos sobre o livro e sua função pedagógica. Tenta-se compreender as interpretações que estão em jogo na construção do conhecimento sociológico e suas contribuições para o Ensino Médio. A visão que os agentes participantes do PNL D, têm sobre a Sociologia e sua função na formação de estudantes da rede básica de ensino.

Analisando os documentos fundamentais relacionados a implantação da Sociologia no Ensino Médio e o debate em torno da ‘missão’ do livro didático (Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Sociologia, Programa Nacional do Livro Didático e o Guia de Livros Didáticos), esse trabalho busca perceber o posicionamento referente as concepções de Sociologia contidas nos documentos oficiais que orientam a produção de livros didáticos e a prática de ensino da disciplina no Brasil, que desde a década de 1920 já obtinha produções de manuais didáticos de Sociologia.

A autora Simone Meucci no livro *Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos* (2011) relata que havia nas primeiras produções de materiais didáticos de Sociologia, a presença das expectativas relacionadas ao plano de constituição da nação, de ensinar a um povo em formação. Pois no contexto brasileiro nas décadas de 1920 e 1930, buscava-se um plano nacional para o país. Pode-se dizer então, que o conhecimento sociológico produzido na época, sofreu influências da dinâmica social vigente. Com isso, a forma a qual se concebia a Sociologia por diferentes intelectuais responsáveis pela produção dos manuais na época, correspondia principalmente ao processo de formação a qual o Brasil passava. Nesse contexto, observa-se que no caso contemporâneo, é possível existir influências da dinâmica social vigente sobre a produção do conhecimento sociológico, também sobre a formulação formal do Estado referente ao que é Sociologia, de que forma ela deve ser abordada nos materiais didáticos da educação básica e que requisitos deve cumprir.

Programa Nacional do Livro Didático e Livro Didático de Sociologia

As políticas públicas do Brasil referente a livros didáticos surgem desde o fim década de 20, perpassaram por ditaduras e reaberturas democráticas e fundamentam o que é hoje a política de distribuição de materiais didáticos no país. Para uma melhor compreensão da dessa dinâmica, é imprescindível um resgate histórico da formação do PNLD, uma reflexão sobre o programa em si e sobre a participação do material didático de Sociologia no referido programa.

Em 1929 o Estado criou o Instituto Nacional do Livro Didático, um órgão específico para legislar sobre as políticas do livro didático, que contribuía para uma maior legitimação do material didático no país e auxiliava o aumento de sua produção. Em 1937 o Brasil passa por um momento político restrito, é estabelecido no país o Estado Novo pelo presidente Getúlio Vargas, que limita ao poder Executivo, a tomada de decisões sobre os diversos interesses do país, entre eles as políticas públicas da educação. Em 1938 o Estado cria a Comissão Nacional do Livro Didático, que estabelecia sua primeira política de produção, circulação e controle dos livros no Brasil. Após a reabertura democrática no país, em 1945, o Estado consolidou a legislação

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

referente as condições de utilização, importação e produção dos livros, colocando sobre a responsabilidade do professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

No ano de 1966 (dois anos após a instauração da ditadura militar no país) firma-se um acordo entre o MEC e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criando a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que objetivava coordenar a produção, edição e distribuição dos materiais didáticos. Esse acordo garantiu ao MEC recursos para a distribuição gratuita de mais de 50 milhões de livros em três anos. Por assegurar o financiamento do governo proveniente de dinheiro público, o programa obteve continuidade. No ano de 1976, com o fim do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), passa a executar o programa do livro didático, usando os recursos do FNDE. Em 1983 a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), desenvolvido ainda pelo INL em 1971. Com isso esse grupo propõe a participação do professor na ampliação do programa e na escolha do material didático e a inclusão das séries do ensino fundamental. Em 1985 (ano do fim da ditadura militar brasileira) o PLIDEF é substituído pelo PNLD, que traz novos aspectos para o programa, entre eles: os livros deveriam ser indicados pelos professores; os livros deveriam ser reutilizados, findando o uso dos livros descartáveis, visando maior durabilidade do material, dando possibilidades a implantação de bancos de livros didáticos, aperfeiçoando as técnicas de produção do livro; estendendo a oferta dos livros didáticos a mais séries das escolas comunitárias e públicas; findando a participação financeira dos estados, passando o controle do processo de decisão para a FAE e assegurando o critério de escolha dos materiais pelos professores.

Em 1995 a distribuição do livro didático ganha gradativamente um aspecto universal, são contemplados as disciplinas de português, matemática, um ano depois a de ciências e em 1997, história e geografia. Ainda no ano de 1996 dá-se início a o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no programa, a análise dos livros foi aperfeiçoada e se aplica até os dias atuais e exclui do Guia do Livro Didático (guia de acesso a avaliação das obras e orientação a escolha dos professores, contendo as etapas do PNLD disponibilizados pelo programa) livros que apresentam erros nos conceitos, preconceitos, discriminações e desatualização. Ainda em 1997 a FAE é

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

extinta e o FNDE passa a executar integralmente o PNLD e o MEC amplia esse programam de distribuição de materiais didáticos, que com o passar dos anos vai contemplando mais disciplinas, materiais, séries, especificidades (programas como EJA voltados a educação de jovens e adultos, materiais em braile para deficientes visuais, entre outros) e escolas. Com isso, após o regresso da Sociologia para o Ensino Médio, no ano de 2008, iniciasse a produção e materiais didáticos para a disciplina que passa a ser contemplada no programa em 2011.

Tendo o feito o resgate histórico referente a trajetória do PNLD, passaremos então a refletir sobre esse programa. Percebendo a cronologia das ações do Estado brasileiro sobre livros didáticos, vemos que as políticas públicas que se referem aos mesmos passaram por intervenções das ditaduras ocorridas no Brasil, começando pelo Estado Novo em 1938, políticas de financiamento em 1966 e diversos órgão criados para cuidar do mercado editorial entre 1964 e 1985, anos da ditadura militar e políticas de controle do Estado referente a qualidade dos livros também na década de 90. Essa trajetória é importante para pensar o caráter político, até mesmo ideológico que foi dando forma ao PNLD ao longo dos anos. Vejamos os órgãos referentes a livros didáticos criados no Estado Novo, esses tinham em seu horizonte a formação de uma identidade nacional, como observam Miranda e Luca (2004):

Naquele contexto, a despeito da diversidade de projetos políticos e culturais, reservava-se à educação lugar privilegiado na formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo Ministério da Educação e Saúde, que não descuidou do controle do material educativo utilizado pela população escolar. Nesse sentido, a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apreçados pelo regime. (MIRANDA e LUCA, 2004).

E também Meucci (2011):

Durante o regime do Estado Novo, foi instituída por decreto, uma Comissão Nacional para o Livro Didático, responsável pelo exame e aprovação dos livros que seriam adotados no ensino das escolas primárias e secundárias da Republica, tanto na rede particular como na rede privada de ensino. Segundo o ministro Capanema, o controle dos livros tinham dois objetivos fundamentais: garantir que as obras tivessem influência patriótica sobre os alunos e que não contivessem

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

erros técnicos e científicos. Nesse sentido, a nacionalização dos livros didáticos ganhava também impulso através do braço forte do Estado Novo. (MEUCCI, 2011, p. 30).

No período Militar a aquisição e distribuição dos materiais didáticos foram atribuídas ao poder público de diferentes formas, como citado acima na trajetória das políticas do livro didático, nesse período os materiais eram marcados por censura e falta das liberdades democráticas. Como apontam Miranda e Luca (2004):

Esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas conseqüências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. (MIRANDA e LUCA, 2004).

Dessa forma fica evidente que o caráter político e ideológico do autoritário Estado brasileiro do período militar, influenciou na estruturação do mercado consumidor da produção de material didático. Isso gerou importantes repercussões sobre os conteúdos dos livros didáticos, pois eram evidentes as perspectivas de civismos na maioria das obras, assim como o incito a determinadas formas de comportamento dos indivíduos na coletividade. A disciplina de Sociologia é fundamental para pensar as conseqüências dessas influências e controle sobre o conhecimento, por ter sofrido alterações abruptas, pois para cumprir as exigências das políticas públicas referentes a produção de material didático, a Sociologia acabou perdendo seu aspecto científico e metodológico, se distanciando muito de suas referências fundamentais e transformando-se em algo normativo, com civismo e até mesmo de caráter eugênico. Quando não ‘domesticada’ em forma de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), a disciplina acabou sendo retirada do currículo da educação brasileira, trilhando uma trajetória intermitente que se finda na contemporaneidade com a obrigatoriedade da reinserção da Sociologia no currículo da educação básica do país em 2008.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Ainda sobre a influência do período militar nas políticas públicas e produções didáticas do país, Miranda e Luca (2004) afirmam:

A problematização e a teorização relativas a esse contexto histórico particular acabariam por gerar discussões a respeito da formação da consciência histórica pensadas genericamente sob o ponto de vista da manipulação, do controle ideológico e da formação de mentes acríticas em função de falsificações deliberadamente inseridas no material didático destinado às crianças e aos jovens. (MIRANDA e LUCA, 2004).

Após a reabertura democrática nos anos 80, começa uma série de discussões e estudos referentes aos problemas existentes nas produções didáticas distribuídas no Brasil, em 1985 a distribuição dos livros se consolida como PNLD, que traz consigo uma série de mudanças já mencionadas anteriormente na trajetória histórica das políticas de distribuição de livros.

Antes de centrar a discussão na estrutura contemporânea do PNLD e na introdução do livro de Sociologia nesse programa, é válido um parêntese referente a especificidade brasileira no que diz respeito a necessidade e justificativa de existência e permanência de um política pública social de distribuição de livros didáticos no país. Na introdução desse trabalho se explica a justificativa dada pelo Ministério de Educação brasileiro, que é a garantia do acesso, dos alunos da rede pública, a ao menos uma forma de bem cultural.

O aluno matriculado que recebe um livro didático referente a cada disciplina que estuda e terá garantida uma forma de acesso aos conhecimentos dessas diferentes áreas. Essa política ganha um caráter social por tentar amenizar o problema do baixo hábito a leitura no país e o problema do acesso a livros, pois, fazendo uma rápida menção ao mercado editorial, os livros no Brasil são muito caros e o PNLD tem sido apontado como o sustento das editoras. O programa de distribuição gratuito de livros didáticos, também é plano de fundo para a discussão referente a melhorias na educação pública brasileira.

Percebe-se então que o PNLD esbarra numa série de problemas. Entre essas questões é válido refletir a centralidade que se dá ao livro didático como recurso material para educação, centralidade essa típica do Brasil, e que se deve ao rápido crescimento no processo de incorporação em massa de pessoas no âmbito escolar,

inevitavelmente gerando uma série de dificuldades ao sistema de educação do país, entre elas questões físicas, estruturais, curriculares, de formação, etc. Temos então na época da ditadura militar um ensino fundamental universalizado, mas ainda não se universalizou o Ensino Médio devido o baixo número de matrículas e conclusão em idade correta nesse nível de ensino, daí a existência de programas de educação de jovens e adultos. Isso nos mostra a baixa escolarização no Brasil e nos remete a um cenário de escassos leitores, onde há dificuldades para circulação dos livros. Nesse contexto a justificativa do programa de garantir ao menos uma forma de acesso a um bem cultural é pertinente.

Voltemos para a reflexão a respeito da estrutura atual do PNLD, cujas mudanças trazidas para as políticas do livro didático já foram mencionadas nesse trabalho, quando se tratou da trajetória histórica desse programa, assim como a justificativa para sua execução e permanência que também já foi esmiuçada. Nesse caso falaremos agora das etapas de execução do programa. Há inúmeras etapas na execução do PNLD, que começa na elaboração de editais para construção do livro e se conclui com a chegada do mesmo nas escolas e sua utilização nas aulas. A avaliação do livro é iniciada na formulação do Edital, que contém as regras que as editoras devem seguir para elaborar o material, e se encerra com a preparação do Guia de Livros Didáticos, voltado para orientar o professor na escolha dos mesmos.

Tendo em vista todas essas etapas de execução do programa que nos permite entender o funcionamento do mesmo, destacamos a etapa referida ao Guia de Livros Didáticos, pois esse tem papel essencial no processo de escolha do livro, auxiliando o trabalho do professor, através da sua leitura se pode conhecer todo o processo de avaliação dos livros, desde sua elaboração até seu uso nas escolas, também se conhece os critérios que foram usados na avaliação dos mesmos e se pode ter acesso às resenhas dos livros aprovados pelo MEC. No guia encontramos também critérios específicos de cada área de referência, no caso da Sociologia eles se dividem em:

Assegurar a presença das contribuições das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia; Ciência Política; e Sociologia; Garantir que as Ciências Sociais se apresentem nas páginas do livro como um campo científico rigoroso, composto por estudos clássicos e recentes e por diferenças teóricas, metodológicas e temáticas; Permitir, por meio de mediação didática exitosa, que o aluno

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

desenvolva uma perspectiva analítica acerca do mundo social e servir como uma ferramenta de auxílio ao trabalho docente, preservando lhe a autonomia. (Guia de Livros Didáticos PNLD 2012, 2011, p. 8)

Vemos então que o Guia do livro didático pode vir a desempenhar um importante papel no auxílio aos professores nesse processo de escolha do material didático, pois a partir de sua leitura pode-se obter uma série de esclarecimentos que poderão contribuir na hora de se fazer a escolha do livro didático, tendo em mente que esses farão parte do trabalho a ser desenvolvido nas salas de aula do ensino médio em todo o país, durante os próximos três anos posteriores à sua escolha.

Alguns estudos referentes a implementação do PNLD na rede pública de ensino do Brasil já foram realizados, inclusive no caso específico do processo de escolha do livro didático de Sociologia no estado da Paraíba, pelo grupo de pesquisa sobre materiais didáticos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID sociologia, a qual fazemos parte. Entre os dados obtidos percebemos algumas falhas no programa, que ocorrem não apenas no estado da Paraíba, mas em todo o país. Problemas como atrasos na edição e distribuição dos Guias de Livros Didáticos, escolhas dos professores pautadas na pressão feita pelas editoras, atrasos na chegada das obras às escolas, escolas ou professores que não utilizam os livros e deixam encaixotados, entre outros.

No caso específico do processo de escolha do livro didático de Sociologia na Paraíba, percebemos que a escolha de alguns professores foi orientada não pelo guia, mas pela influência da editora mais renomada, que produziu o livro do autor mais conhecido no país e que conseguiu com mais facilidade distribuir e divulgar a obra, mesmo agindo contra as normas do PNLD que proíbe o assédio da editora aos professores no ambiente escolar, durante o processo de escolha. Entrevistamos vários professores de escolas que tiveram acesso e conhecimento há apenas uma das obras de Sociologia indicadas pelo Guia de Livros Didáticos. A secretaria de educação do estado da Paraíba, que nesse processo teria o papel de coordenar, assim como assessorar e monitorar a escolha dos livros, tem uma participação mínima, apenas de informar prazos (porém, havendo disparidades entre os prazos que a Secretaria dispõe e os prazos que os professores entendem que têm para a escolha, o que sugere falhas de

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

comunicação), comparecer mais apenas se receber algum tipo de denúncia a respeito do mau andamento do processo nas escolas.

Percebemos também que a Secretaria de Educação – Núcleo do Material Didático-PB – tem uma visão técnica sobre o livro, entende o material como um simples objeto que se deve chegar ao aluno, independente das circunstâncias que isso ocorra, pois a chegada do livro significa a consolidação da política do Governo Federal. A nosso ver, a Secretaria não problematiza, ou reflete a complexidade da importância do material didático. As escolas ao permitirem o acesso das editoras em período de processo de escolha de livro didático acabam por tornar a política do livro menos democrática, já que nas falas dos entrevistados pudemos constatar que a “sedução” das editoras é um aspecto fundamental para determinar a escolha. Esse acesso das editoras é uma prática costumeira, os professores já estão condicionados a essa interação para realizar suas escolhas. Seria papel da Secretaria de Educação evitar a especulação do mercado editorial nas escolas em processo de adesão de novos livros, porém, esta só age nesse sentido, se receber alguma denúncia das escolas, que já estão familiarizadas a esse tipo de abordagem.

Os problemas referentes a implementação do PNLD, tanto em âmbito nacional quanto no caso específico do processo de escolha dos livros na Paraíba, são frutos de sua própria operacionalização administrativa, porém, ficam fora do alcance da comissão avaliadora das obras, que não têm como agir mediante essas falhas.

Para concluir a reflexão sobre o PNLD, voltemos só um pouco a tratar da importância de conhecer um pouco da trajetória das políticas públicas educacionais do livro didático, que resultaram na formação desse programa de distribuição gratuita de livros, pois apenas em 1996, anos após o fim da ditadura militar, que se deu início a avaliações dos materiais didáticos a partir de uma perspectiva pedagógica, de lá para cá houve aperfeiçoamento dos critérios que norteiam a formulação dos livros didáticos. Como a Sociologia entrou recentemente no PNLD, não há ainda constatados aspectos de continuidade dos critérios para formulação das obras, como ocorrem em outras disciplinas que foram contempladas há mais tempo no programa, como por exemplo, o caso da disciplina de História, conforme relatam Miranda e Luca (2004), citando também problemas referentes a critérios voltados a especulações do mercado editorial:

3 y 4 de diciembre de 2012

Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra. O fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais. A instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político democrático, acabou por desencadear poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial. Cumpre destacar que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de venda e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de *mercadoria*, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e venda. A esse respeito, há que se reconhecer que os pareceres técnicos de exclusão acabaram desempenhando, por vezes, papel primordial no processo de reformulação de coleções, patente no fato de um dos conjuntos excluídos em determinado PNLD vir a ser recomendado com distinção na edição seguinte do programa, o que indica o quanto o processo de avaliação foi tomado a sério por certos autores e editores. Outro ponto sensível, identificado em todas as pesquisas mais recentes a respeito da escolha de livros didáticos, está no desempenho agressivo das editoras no mercado, que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país. Naturalmente, as empresas mais bem estruturadas desfrutam de larga vantagem frente às editoras menores. (MIRANDA e LUCA, 2004).

A partir do exposto, podemos perceber as principais questões que cercam o PNLD, sendo este uma política pública educacional que vem tomando forma desde a década de 30, passando por diferentes regimes e que está consolidado hoje como um programa de gigantescas proporções, sendo considerado um dos maiores programas de distribuição de materiais didáticos do mundo. Percebemos também que a produção dos livros didáticos é orientada por critérios, que correspondem em alguns casos, como mostra a citação acima, a questões que vão além da fidelidade a ciência de referência.

Embora o livro didático de Sociologia seja contemplado apenas em 2011 no PNLD, a produção de materiais didáticos da disciplina já acontecia desde 1930 e como

já mencionado, passou por toda a problemática da trajetória histórica das políticas públicas referentes a livros didáticos. Os critérios atuais referente a produção do material de Sociologia para participação no PNLD e até o próprio debate que norteia a reinserção da disciplina a educação básica brasileira, correspondem também a uma construção, a uma posição política de como adequar a disciplina ao nível médio.

Com base no que foi discutido, observa-se que no caso contemporâneo, a produção do conhecimento sociológico, a formulação formal do Estado referente ao que é Sociologia e de que forma ela deve ser abordada nos materiais didáticos e na educação básica, assim como que requisitos ela deve cumprir, são construções associadas a um caráter político instrumental que precisa ser analisado, pois representar uma concepção Sociologia é representar um interesse político. Como esse trabalho ainda está em andamento, além das problemáticas já levantadas, buscamos também por refletir a respeito das interpretações que estão em jogo na construção do conhecimento sociológico e suas contribuições para o Ensino Médio. Pois as concepções de Sociologia que formatam o material didático, influenciam em como esse material didático pode formatar práticas e percepções do sujeito que são alvos dele. Acreditamos que a partir dessa análise talvez sejamos capazes de responder as questões: Que tipo de Sociologia ensinar no ensino médio? Com que finalidade? Porém, prevemos um grande desafio a respeito de como compreender a articulação entre o Estado e controle ideológico sobre livro didático atualmente.

Referências Bibliográficas

Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

MEUCCI, Simone. Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

HOFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educ. Soc.*[online]. 2000, vol.21, n.70 [cited 2012-09-26], pp. 159-170 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000100009&lng=en&nrm=iso>.ISSN01017330. <http://dx.doi.org/10.1590/S01017330200000010009>.

MIRANDA, Sonia Regina and LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2004, vol.24, n.48, pp. 123-144. ISSN 1806-9347. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>.

SILVA, Marco Antonio. Avaliar a avaliação: um caminho para aperfeiçoar o Programa Nacional do Livro Didático. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.46, pp. 399-405. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000200018>.

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article; Acessado em 27/09/2012.

MULTIPLICIDAD DE VOCES PARA DESENTRAÑAR PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Fernando Andino, Carolina Mathieu y Cristina Blake¹

Universidad Nacional de la Plata

gasparand@yahoo.com.ar, cristinaeblake@gmail.com

A modo de introducción

Las prácticas de los profesores en formación en la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza en Letras de la UNLP se interpretan a partir de *sus* escrituras. La descripción densa (Geertz, 1995) de la instancia de pasaje entre alumnos universitarios y trabajadores profesionales habilita la reflexión y la construcción de conocimiento mediada por la intervención didáctica del equipo de Cátedra. Especialmente, desde hace seis años hemos ensayado diversas formas de dar cuenta de las implicancias que llevan a sostener una práctica docente entendida como acción educativa situada en un contexto particular y con sujetos particulares.

En nuestro caso, se reduplican las relaciones entre docentes y profesores en formación pues somos docentes tutores de la residencia de los alumnos futuros docentes, a la vez que existe una coparticipación con los profesores de la escuela y los alumnos del curso. Así las prácticas docentes como prácticas intersubjetivas se convierten en objeto de estudio que amerita revisar esa descripción densa para dar cuenta del estado de la cuestión, seleccionar focos de análisis, hipotetizar y generar una consecuente interpretación. En este sentido, esta hiperescritura constituye el insumo que dialogará con las clases teóricas y prácticas, con las clases de consulta a cargo de tutores y con los encuentros en un taller de profundización pensado para tal fin.

¹ Título de Proyecto de Investigación propio: “Distancias y acercamientos entre las prácticas de escritura en la formación docente en Letras y en el campo escolar”, presentado para Proyecto de Incentivos de Investigación de la UNLP en proceso de evaluación para el bienio 2013-2014, Directora: Dra. Valeria Sardi.

A través del método etnográfico cualitativo las prácticas de los residentes en nuestra Cátedra son interpretadas a partir de una serie de registros que podemos identificar como géneros escriturarios: registros de observación de clases, guiones conjeturales, auto-registros de los mismos residentes, incidentes críticos², así como diarios de la práctica que completan a lo largo de su trayectoria. Cada uno de estos géneros manifiesta subjetividades, modos de enseñar, particularidades de los escenarios educativos, representaciones, miradas y voces de los sujetos, los cuales a su vez revelan formas de apropiación de lecturas literarias, acceso a la escritura ficcional y no ficcional, como tensiones entre las lenguas propias y ajenas.

La diversidad de géneros que abordan los practicantes son “escrituras del yo” (Andino, Blake, Mathieu, Sardi, 2009) que colocan en el centro de la escena la dimensión autobiográfica que interpela, por ejemplo, sus biografías escolares, en especial, sus relaciones con la escritura universitaria. Ese personaje en primera persona que comienza a configurarse se supone oculto detrás de otros géneros corrientes en la Carrera de Letras como monografías, reseñas, ponencias, exámenes.³

Hemos decidido adentrarnos en el volumen escriturario de Lucía, una de nuestras residentes durante este año, para estudiar su práctica situada y seguir su recorrido teniendo en cuenta que hasta ese momento no se había pensado como “profesora”. En sus escrituras reconoceremos emergentes áulicos, decisiones didácticas que Lucía tomó sobre la marcha y nos toparemos con sus dudas, sus impotencias y con la mirada de la docente del curso quien le generó revisar su relación con el saber.

El desafío que queremos compartir son las posibles interpretaciones de escenas donde este cruce etnográfico posibilita construir conocimiento sobre la práctica áulica y reflexionar sobre las formas de mediación en el ámbito universitario y en el escolar imbuidos en la experiencia cotidiana de las residencias, tema que nos ocupa en nuestras proyectos de investigación⁴. Así, resulta

² El concepto de “incidente crítico” de Philippe Perrenoud se trabaja en la Cátedra como otro género donde los profesores en formación recortan un suceso inesperado que desajusta lo que esperaban de la clase y lo que realmente sucedió.

³ Esta mirada sobre la escritura universitaria surge de las conclusiones en un encuentro del Taller de Profundización donde se abordó la escritura de invención y se reflexionó sobre el borramiento del sujeto en los géneros universitarios.

⁴ Desde 1994 realizamos cinco proyectos de investigación consecutivamente en el marco del Proyecto de Incentivos de Investigación de la UNLP. Este año, aún en proceso de evaluación para el bienio 2013-2014, el proyecto se titula

fundamental que sean las propias escenas las que nos interpelen a los profesores e investigadores para des-ocultar la lógica de las práctica (Bourdieu, 1997), para reconocer incidentes críticos, para analizar accesos innovadores y redimensionar nuestro quehacer docente.

“Hacer sitio”

Lucía realizó su residencia en la Escuela Secundaria N° 2 de Berisso, localidad aledaña a la ciudad de La Plata caracterizada por estar instalada en un contexto de vulnerabilidad. Lucía desde su ingreso observó estos rasgos particulares, fundamentalmente, el alto grado de pertenencia que se evidencia en los alumnos, docentes y no docentes de esta escuela y la sensación de ser esperada. Datos que también fueron percibidos por nosotros como integrantes del equipo de la Cátedra. Un espacio simbólico de una escuela abierta, receptiva, habitable para quienes están ahí que desde los porteros hasta los directivos “hacen sitio al que llega y ofrecen los medios para ocuparlo” como plantea Philippe Meirieu (1998: 81). No sólo hacemos referencia al espacio sino a las formas en que se relacionan los sujetos en un lugar que es “un espacio de seguridad”.

Más allá del impacto positivo de ver al ámbito de la escuela como un lugar propio, esto implicaba adentrarse, respetar y re-pactar rituales que resultaban naturalizados en un territorio donde el residente es ajeno. Así Lucía en sus observaciones describe las paredes con murales y pinturas realizadas por los chicos, el buen trato entre todos los agentes educativos, los alumnos llamados por su nombre, aspectos de una institución inclusiva en un contexto de exclusión social.

Pero, cuando Lucía observó el aula, el espacio en que realizaría su residencia, descubrió antinomias, dicotomías, donde el que llegaba no era un invitado sino un invasor. En un extracto de su registro de observación reconocemos cómo la docente del curso de 3ro. 1ra. turno mañana recibió a una evaluadora que invadía su sitio: (citamos) *“Lo primero que me dijo la profesora es que los chicos no traen los materiales que se les pide, así que como ella sabía que iba a ir una practicante decidió llevarles las fotocopias del libro que iban a empezar a ver ese día, como para “no quedar mal”, según sus palabras”*. Por lo tanto, el ingreso de Lucía exigió una apuesta en

“Distancias y acercamientos entre las prácticas de escritura en la formación docente en Letras y en el campo escolar” bajo la dirección de la Dra. Valeria Sardi.

escena diferente que borrara inconvenientes frecuentes pero subsanables. En otro fragmento se revela cómo la docente autoevaluó su formación y se sintió confrontada ante su representación acerca de una joven alumna universitaria y avanzada en la carrera de Letras, lo cual podemos constatar en este fragmento del mismo registro (citamos): *“La profe también me dijo que era una lucha con las netbooks, porque las tienen prendidas todo el día, que los docentes están esperando una reunión con un profesor de informática según los departamentos para que les ayude a cómo trabajar con las netbooks, ya que ella dice que tiene ganas de hacerlo pero no está muy capacitada”*. Y en otra instancia, alude a los contenidos, no a su abordaje didáctico, desde lo prescriptivo curricular como amparo de sus decisiones, (citamos): *“Me cuenta que quiere arrancar con géneros literarios, aunque un poco ya vieron, el cuento realista y la novela. Me cuenta que leyeron “El collar”, de Maupassant y “La fiesta ajena”, de Liliana Hecker. Dice que estuvieron viendo el texto expositivo y que entonces veían textos sobre historia, que trabajaron bastante sobre el holocausto y que ahora van a leer “El alma al diablo”, de Birmajer (la fotocopia que llevó a los chicos) y creo que me dijo que habían visto o querían ver la película “El niño del pijama a rayas”. Me dice que tratan de hacer como dice en los diseños, articular con otras áreas del conocimiento.”*

El “yo observado”

Si observamos estos breves fragmentos de la escritura de Lucía, podemos adelantar que aparece un “yo” ficticio que no sólo será conflictivo por desestabilizar la relación autora/narradora sino también porque se convertirá en un “yo observado”, centro de intersección de, en principio, tres miradas: la de la practicante, la de la profesora del curso y la de la profesora tutora.

Bajo las coordenadas de este triángulo se irán configurando tensiones, revisiones y avances en la práctica de Lucía pues ya, desde el comienzo, su escritura presenta contrapuntos entre el “imaginar” y el “experimentar” la clase de Literatura.

Detengámonos en la escritura del comienzo de su primer guión conjetural y su consecuente auto-registro correspondiente a su primera clase, (citamos): *“5 minutos. Me voy a presentar, les voy a decir y escribir mi nombre y contarles que voy a darles 5 clases y que tengo que hacer eso porque son las prácticas donde me evaluarán y me ayudarán en mi futura tarea docente”//“Cuando me*

encontré con la profesora, parecía que ella no recordaba que yo tenía que dar mi primera clase hoy, por algunos comentarios que me hizo sobre lo que pensaba dar. Se lo recordé pero aún así fue a la biblioteca a buscar los libros de texto donde había tres definiciones de realismo”

El guión, en tanto ficción didáctica futurista, contiene la carga emocional y el horizonte de expectativas de lo que significa irrumpir por primera vez, física e intelectualmente, en el aula. Sin embargo la presentación tan esperada se desestabiliza dos veces: con la “ignorancia” de la profesora del curso sobre su llegada y, en segundo lugar, con la “subestimación” que esta misma imprime sobre la competencia profesional de Lucía en el gesto de ir *de todos modos* a buscar libros para que dé la clase.

Decimos que este contrapunto se torna significativo porque ya, en sus dos primeros escritos sobre su práctica, Lucía entrará en tensión con la mirada de la docente del curso, y más aún, se introducirá en un *habitus* áulico diferente al que ella pretende construir.

La interpretación de este punto de partida ficcional nos lleva a pensar a Lucía como etnógrafa de sus propias prácticas y en este sentido se vuelven productivas las reflexiones de Silvia Citro sobre lo que ella llama “etnografía dialéctica”. Esto es, una etnografía donde el rol del etnógrafo se constituye en una “tensión” o “ambigüedad” dada por su doble posición de observador y participante: “Por un lado, se debe participar en la dinámica de los contextos sociales estudiados, lo cual generalmente requiere que se desempeñen, aunque sea **transitoriamente**, otros roles, actitudes y prácticas diferentes a las de un mero observador externo al fenómeno. Por otro, también se debe seguir observando, entendiendo esta actividad como una reflexión, un esfuerzo por objetivar aquella dinámica social en la que temporariamente se está incluido” (Citro, 2009) (la negrita nuestra).

Entrar y salir de las situaciones, oscilar entre la participación y la observación va insinuando la conformación de un docente investigador del aula. Los escritos de Lucía habilitan esta mirada, irán configurando los desplazamientos adentro-afuera, afuera-adentro. En los fragmentos iniciales que expusimos, la escritura ofrece un conflicto inicial del cual Lucía deberá distanciarse para “objetivar” a la docente del curso, el paradigma, si hay alguno delimitado, en el que se inscribe para dar sus clases, en las intervenciones didácticas, si las hay, que pone en funcionamiento con los alumnos, en las representaciones que ofrecen los mismos sobre la docente y la disciplina. Pero por

otro lado, debe dar la clase, hacer transitar su cuerpo por el aula, gestionar lecturas y escrituras, establecer relaciones productivas, ganar un lugar de autoridad, negociar decisiones, intervenir didácticamente desde el paradigma que plantea la Cátedra, construir una nueva escucha, una nueva mirada.

Para dar cuenta de este movimiento oscilatorio propio del etnógrafo es otro fragmento del primer auto-registro de Lucía el que mejor ejemplifica la construcción de esta subjetividad: (citamos) *“Pongo ‘Escenas importantes’ como subtítulo y paso banco por banco hasta que todos están copiando. Luego pongo las que me faltaron, pero han tardado casi 20 minutos en copiar en total, como yo originalmente había pensado. Me doy cuenta que mi manera ‘más universitaria’ de escribir, pese a que esta vez no lo fue tanto, contrasta con la de la profesora y que algunos chicos no saben cómo copiar ciertas cosas.”*

Las dos oraciones grafican el vaivén. El diálogo entre el cuerpo que se mueve “banco por banco” y la reflexión sobre la “escritura universitaria” muestra los aportes de la observación participante en tanto (citamos) “contradicción de la experiencia intersubjetiva que, al ser abordada dialécticamente, permitirá alcanzar una nueva síntesis superadora” (p. 86).

De este modo, la escritura de Lucía tramará una narradora o zona discursiva donde acción y reflexión dialogan y se complementan: la lenta escritura de los alumnos dispara su reflexión acerca de la “velocidad universitaria” y este componente de su biografía escolar//de formación volverá luego sobre el aula para dar cuenta de esos sujetos y de cómo re-intervenir didácticamente. Pero además, la “síntesis superadora” de la que habla Citro, puede pensarse en nuestro caso en la “transformación” que cada practicante va experimentando en el transcurso de este trabajo con la escritura. Dicho de otro modo, Lucía, luego de cada reflexión, no será la misma, no intervendrá del mismo modo, no pensará el aula como cuando entró por primera vez en ella. Es decir, es en el movimiento dialéctico propio de este andamiaje escriturario (contradicción-superación-nueva contradicción) como los practicantes van interpretando y construyendo el rol de futuros docentes en este momento de pasaje profesional.

Embrutecer o emancipar

En otros registros de observación Lucía escudriñó las operaciones didácticas de la profesora y esto devino en temores, incertidumbres y desafíos. Particularmente, devino en una apuesta en pensar la lectura literaria donde se rompiera con una didáctica del embrutecimiento. Reinstalamos esta categoría de Jacques Rancière porque resulta sumamente nutritiva para redimensionar escenas concretas que tuvo que ver y transitar Lucía en su residencia. Rancière (2007) sostiene que (citamos) “Instruir puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación.” (p. 10)

El mismo Rancière, posteriormente aclara que la evidencia ciega de todo sistema de enseñanza es la necesidad de explicaciones. Así el explicador es quien necesita del incapaz y no a la inversa. En este sentido (citamos): “Explicar algo a alguien, es en primer lugar demostrarle que no puede comprender por sí mismo” (p. 21). Posiblemente por esto nos inquieta que la docente en un trabajo evaluativo “explique” lo siguiente, (citamos del registro de Lucía): *“Lo que les pido es la clase de texto y la comprensión de uno de ellos. ¿Se acuerdan del cuadro? Ahí estaba la clasificación, qué intención/fin/propósito tenía ese texto. Después tienen que contestar con el texto 4 la guía chiquita. Es de forma individual, corran los bancos, sepárense. Donato pregunta si se puede hacer con carpeta abierta, pero la profe le dice que no. Después alguien dice: “profe, no dice 1, 2, 3, 4...” “Y no importa” pero luego va hacia su banco y le escribe los números con lapicera.*

El embrutecimiento instala la opacidad que reafirma que “los ignorantes” no dejarán de serlo. Por eso, los sujetos están resignados, y Lucía con sigilo lo observa (citamos): “Las reacciones de los chicos frente a la evaluación no son de desesperación y enojo sino más bien de resignación y aburrimiento: *“No sé nada, no entiendo, ¿qué hay que hacer? Son las que se repiten casi toda la hora. ¿En cada texto tengo que poner las dos cosas? ¿En los cuatro?”.*

Aumentando la desigualdad entre el saber del docente y el no saber del alumno. Donato y Florencia caen en la trampa de la incapacidad como se patentiza en el registro de Lucía: (citamos) *“Donato pregunta si personaje hay uno solo. “Mmmm” expresa la profesora. Luego otro le pregunta lo mismo y veo que la profe hace seña con dos dedos para que se den cuenta de que son*

dos. *“Profe, yo no lo hago”*. El círculo tramposo se cierra porque como plantea Ranciére pareciera que en este diálogo “no hay nada que el maestro pueda arrebatarse (al alumno) y nada que (el alumno) pueda hurtar a la mirada del maestro”. (p. 40)

Este embrutecimiento Lucía lo percibe naturalizado entre los alumnos y la profesora que por sus observaciones sabemos que sus clases se rigen a partir del libro de texto Lengua III. Libro de texto que podemos inscribir por sus consignas de lengua en la lingüística textual y plantea el abordaje de la literatura con cuadros clasificatorios sobre movimientos literarios y cuestionarios homogéneos. También identificamos las representaciones de los sujetos que mantiene la docente, cito a Lucía: *“la profe me dice que Donato trabaja y recién hace 4 clases que trabaja, pero que es un chico muy capaz, y que piensa que tiene problemas de motivación en la casa, que como es gordo seguramente tiene baja autoestima, la profe dice que se le genera un conflicto en ese sentido: el chico no trabajaba hasta el cierre del trimestre, pero lo que hace lo hace bien. También me cuenta que Peralta es un chico que se droga, pero que es muy respetuoso, que no molesta y que a veces trabaja y todo”*. Esta batería de datos interpela a Lucía quien en su primera entrevista conmigo, su tutora en la residencia, declara que no quiere trabajar así y delinea propósitos: lectura en voz alta por parte de alumnos, abrir diálogos sobre los textos para poder interpretarlos, buscar articulaciones con la teoría literaria para aumentar focos de análisis, atender a la transposición didáctica, elaborar consignas de escritura ficcional y desarticular la lógica del cuestionario como dispositivo para respuestas unívocas. Lucía quería generar propuestas para emanciparlos.

De esta manera Lucía enfrenta lecturas con otra modalidad y transita un incidente crítico que surgió en su tercera clase, (citamos): *“Estábamos leyendo la primera parte de la novela El alma al diablo, de Birmajer. Pero la clase no se dio de la manera en que yo lo esperaba. Lo primero que pasó fue que los chicos entraron un poco más tarde del recreo, la preceptora dictó una nota y entregó los boletines. La clase habrá empezado unos 20 minutos tarde, más o menos. Empezamos a leer pero era un lío bárbaro porque, claro, estaban todos atentos (más que nada frustrados) con las notas. Empecé a preguntar a los que estaban charlando cosas sobre lo que íbamos leyendo y todos me respondían en general bien, sobre todo Belén, a quien estaba integrando activamente. Me dio bronca que no se escucharan entre sí y que no me escucharan a mí. Ya estaba ofuscada y bastante desesperada, pero aún así intentando seguir con mi idea. En ese tira y afloje (sobre todo mío,*

porque los chicos no tenían mucha idea de cómo me sentía yo) yo seguí tirando y tirando y lo único que conseguí fue quedar exhausta. Sin embargo, la clase no fue más terrible que otras veces ni tampoco estaba mal poder tener un momento en que uno ve que la prueba sale mal pero descubre precisamente por eso otras cosas. En este caso, me ganó la terquedad de querer hacerlos leer a ellos, cuando un simple cambio podría, por lo menos, haberme hecho sentir a mí de otra manera.

El incidente crítico detenta que la lucha por la emancipación debe ser estratégica y la lógica de sucesos imprevistos y situaciones distractoras imponen otras intervenciones didácticas que Lucía no pudo poner en práctica, por tener que regirse de una idea “supuesta e idealizada” más que conjeturada, la cual no le permitía variar su modalidad. Lo pretendido se transformó en una auto-prescripción que sólo pudo reconocer con una mirada distanciada del aula.

Pero, afortunadamente Lucía reconoce que un incidente no es un fracaso y renueva sus propósitos emancipadores en una situación de fuerte violencia simbólica que transcurre en su cuarta clase con la lectura de “El alma al diablo” de Birmajer. En su guión conjetural presenta una segunda actividad de escritura, esta vez para reflexionar más explícitamente respecto de la noción de “gusto” como construcción cultural. Se les pedirá a los alumnos que expliquen una cita de Bourdieu⁵ y que la relacionen con la situación que se presenta en el cuento.

Empezaron a trabajar pero irrumpió un conflicto dentro del aula, a Keyla le habían robado su celular y como Lucía lo relata en su auto-registro *“entre ellos deciden que Florencia y Keyla revisen las mochilas de sus compañeros, todos gritan, hablan, ríen, especulan. Benjamín dice repetidas veces que él se quedó en el curso pero que no entró nadie más que gente del curso. Lllaman al celular de Keyla pero estaba apagado. Buscan, rebuscan. La profesora llama a la preceptora. Los reta porque no pueden quedarse en el aula en el recreo y también porque no deben traer el celular o por lo menos no dejarlo en el aula sino tenerlo siempre consigo. Lllaman a la*

⁵ “El gusto se construye social e históricamente. La época en que nacemos, la generación a la que pertenecemos, la cultura, la ideología, la clase social y la posición política son, entre otros factores, los que van a influir y determinar nuestros gustos, guiarán nuestra elección hacia cierto tipo de música, de danza, vestimenta o de ciertos objetos.” (Adaptación sobre fragmentos de *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, de Bourdieu).

vicedirectora. Les pide que cada uno se revise porque dice que no es policía, también dice repetidas veces que no va a tomar represalias contra el que lo tenga porque probablemente se lo hayan plantado. En este curso hubo ya 4 robos. Los chicos antes se reían y decían: “pintó la resquisaaaa”, pero todos exigen que los revisen.” Lucía tolerando entradas y salidas intenta tomar las riendas de la clase y aunque con dificultad, lo logra. Presenta a los alumnos una serie de imágenes y pinturas que Belén, una alumna poco activa en las clases, acomoda con ella. En las imágenes aparece el diablo ahondando representaciones sobre el mal, lo cual le permite anunciar que en la novela de Birmajer se romperá con la idea estereotipada de lo demoníaco. Lucía hace una propuesta: (citamos) *“Chicos, vamos a ver si de esta clase podemos irnos con una sensación más linda que todo lo que pasó (en el medio entró Keyla llorando desconsoladamente y golpeando la puerta de una manera feroz), leyendo un poco.”* Y aunque en su auto-registro testimonia que le costó mucho que alguien leyera, fue Florencia que se animó a leer primero y luego, Manuel. Participaron muchos de los chicos comentando acerca de los personajes, el barrio, el ser judíos, el narrador y hablaron del recuerdo. Y agrega Lucía (citamos): *“Cuando leíamos estaban tan calmos que me impresionó. Se coparon al final. Y cuando tocó el timbre Nicolás estaba hablando y parecía que el hilo todavía no se cortaba... y la profesora dijo “Bueno: ya está”.*

Esta escena inquietó otra mirada, la mía como tutora de la residencia de Lucía con la cual el diálogo fue más que fecundo y las alteraciones de los imprevistos en sus clases nos obligaron a sumar encuentros para rearmar los guiones conjeturales e intentar darle significancia a lo ocurrido en la clase en pos de construir conocimiento sobre lengua y literatura. Más allá de los visados de los guiones sobre esta escena pude incluir un comentario que refleja cómo en su momento pudimos interpretar su desafío (citamos): *“Lucía: has desmontado prejuicios, creado situaciones de trabajo en medio de un fuerte conflicto y has transformado la violencia verbal ante los hechos en un espacio de armonía a través de la literatura y de una lectura conjunta intersubjetiva. Te dejaste llevar, te sentiste libre y ahí también se liberaron ellos con vos, trabajando. A este auto-registro lo titularía “Cambios en medio de una pesquisa”, donde se buscaba lo robado, encontraron la ficción; donde se sentían apresados, incluso vos, se recuperaron libertades leyendo juntos. El aula que parecía una cárcel y se transformó en un espacio libre, aunque no así para la profesora que solo pretendía a diferencia de Nicolás, irse. Más allá que hayan leído, lo fundamental es cómo lo*

hicieron y qué provocó en ellos. Belén como una gran colaboradora colgando las imágenes, Manuel, Florencia, Nicolás recuperando la palabra.”

Esta escena nos habla de la emancipación, Lucía trabajó para emancipar porque redujo la desigualdad dando oportunidad a voces anuladas, transitó la enseñanza mutua y los guió para que se reencontraran con sus saberes y puedan decidir cómo usarlos. Por eso, tal vez, los cuerpos hablaron y estaban activos pero en calma.

La escritura emancipadora

De esta clase surgió un cambio en la propuesta de producción escrita para la siguiente y la invención de Lucía hizo que incluya en las consignas el conflicto del robo. En su auto-registro Lucía demarca que (citamos): *“Durante la segunda hora cuando leí las consignas que había escrito los chicos se entusiasmaron mucho. “¿Esto lo escribiste vos, profe?”, dijo Víctor. Se rieron mucho cuando leí con voz de máquina contestadora de teléfono “Usted se ha comunicado con la casilla de mensajes de Satán” y les encantaron las dos historias.” Entonces Benjamín, que había elegido la primera, escribió que habíamos ido a la casa del diablo y que el diablo les había pedido el alma de Lucía (porque se incluye en la consigna) a cambio del celular robado.”*

Lucía se atrevió a instalar el conflicto para que sea visto de otro modo, desde la ficción para reducir o desestabilizar el impacto en lo real. Partió de lo que parecía exógeno a la clase de lengua y literatura y pudo asirlo en una consigna de escritura que borró toda posible pesquisa. Otorgó a las consignas su carácter fundamental como plantea Maite Alvarado de “valla y trampolín” pero ahora la valla no era el robo, no era el “no poder”, no era la desigualdad, sino los requisitos escriturarios (personajes, conflicto, nivel de la historia, nivel de la narración) propuestos.

Ser docente

Para concluir, podemos decir que la aventura educativa de Lucía es en diferentes escalas la misma que enfrentamos quienes creemos en una pedagogía de la construcción del sí mismo. Lucía nos permite recordar lo que afirma Meirieu, (citamos) “admitir que lo “normal”, en educación, (...)”

es que la persona que se construye frente a nosotros no se deja llevar, o incluso se nos oponga, a veces simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.” (p. 73)

Lucía en su diario nos “confiesa” que en el tránsito de su residencia se construyó a sí misma como docente y permitió a sus alumnos construirse, hacerse autónomos, emanciparse en la ficción y habitar el aula como un lugar en el que todos, Lucía y ellos, quieren seguir estando. Vale que desde la propia voz de Lucía sepamos de sus conquistas: *“Cuando era chica yo quería que me pagaran por leer. “Pero no hay un trabajo en que te paguen por leer”, me decía mi mamá. “¿Te gustaría ser bibliotecaria o trabajar en una librería?”, me preguntaba. No, yo no quería trabajar con literatura, quería que me pagaran por leer y sin siquiera tener que hacer comentarios ni nada. Cuando decidí estudiar Letras, años después, mi mamá (que había hecho Letras casi tres años) me preguntó si quería ser profesora. Hace poco me sorprendí de que ella me contara que le dije que quería ser profesora porque me gustaba enseñar. Me sorprendí porque cuando en el 2006 comencé la carrera me anoté en la licenciatura: ser profesor era algo a lo que miraba mal.*

Ahora me encuentro transitando mis primeras clases como profesora y me siento feliz (...) con la felicidad de escuchar cosas como “¿Te podemos seguir teniendo el año que viene, profe?”.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Maite (1997). “Escritura e invención en la escuela” en *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. AAVV. Bs. As. AZ.
- Andino, F.; Blake, C.; Mathieu, C. y Sardi, V. (2009) “La escritura de las prácticas como construcción del conocimiento en la formación docente en Letras”, ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, organizado por la UBA, 7 al 9 de diciembre.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas- Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Citro, Silvia (2009) *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

- Geertz, Clifford (1995) “Descripción densa:hacia una teoría interpretativa de la cultura” en *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankestein educador*, Barcelona, Laertes.
- Perrenoud, P. (1995) “El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia”, Faculté de psychologie et de sciences de l’education.
- Rancière, Jacques (2003) *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.

SENTIDOS QUE POSEEN LOS DOCENTES DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIA ACERCA DE SUS PROPIAS PRACTICAS EVALUATIVAS DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Patricia Avaca

Elizabeth Leon Madrid¹

Universidad Nacional de San Luis

patriciaavaca@yahoo.com.ar, edleon@unsl.edu.ar

Presentación del tema

A partir del contacto que se estableció con dos instituciones educativas² de la provincia de San Luis (que son parte de un trayecto de formación de un Programa de Extensión Universitaria³ – UNSL- a partir del 2012), surgió el interés de indagar sobre las prácticas evaluativas que en la actualidad se están llevando a cabo en uno de estos Centros. Ambos fueron parte de un proyecto fundacional innovador de escuela no graduada.

“El proyecto de escuela no graduada fue implementada a dos escuelas primarias de la provincia de San Luis en el año 1987. La aplicación del proyecto fue desde el comienzo de carácter experimental.

Según consta en el referido proyecto de escuela no graduada tiene como objetivos principales:

- *Ofrecer a cada niño la oportunidad de aprender según sus propias pautas de crecimiento, intereses y aptitudes.*
- *-Favorecer al progreso continuo del alumno eliminando la posibilidad de fracaso.*
- *Generar la adquisición progresiva de la autonomía y autodisciplina.*

A partir de este proyecto se intenta respetar el ritmo, las necesidades e intereses individuales para alcanzar los objetivos curriculares, enfatizando en la idea que el alumno extraiga el mayor beneficio de sus posibilidades. De esta manera un estudiante transitara por el nivel

¹ Las autoras de este trabajo son integrantes del Proyecto de Investigación denominado “La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas, sujetos y contextos” PROIPRO N° 4/1812. Directora Mag Zulma Perassi. Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas.

² El proyecto de “Escuela no graduada” comenzó a tener vigencia en el año 1987 en dos instituciones educativas de la provincia de San Luis. Una de ellas emplazada en la capital, dicho proyecto vigente en la actualidad. En cambio el otro Centro (objeto de estudio de esta indagación) no se enmarca actualmente dentro de escuela no graduada.

³ Este Programa de extensión se denomina: “Revisión de prácticas evaluativas en contextos escolares específicos”.

primario en el tiempo que le sea necesario. Transcurrirá por agrupamientos sucesivos a medida que va logrando los objetivos previstos para cada uno de ellos.” (Perassi, 1989, pp. 2)

Esta propuesta recupero como eje fundamental del proceso educativo al alumno. Además adquirió relevancia en este proyecto el personal docente, directivo, grupo de padres.

En este marco las dos escuelas que comenzaron a trabajar con este proyecto, contaron con el apoyo de un Equipo Técnico de la Oficina de Planeamiento Educativo, que los acompañó en la implementación del proyecto y además con trayectos de formación para docentes de estas instituciones.

Es así que el interés de este trabajo es realizar una aproximación a los sentidos que poseen docentes de nivel inicial y primaria poseen en la actualidad sobre sus propias prácticas evaluativas en el proceso de enseñanza de una escuela pública estatal. Sin embargo es necesario aclarar que durante el análisis se abordara ambos conceptos de enseñanza y aprendizaje. Debido a que son dos procesos diferentes pero que se retroalimentan continuamente.

El objetivo general de esta búsqueda es comprender y analizar cual es sentido que le otorgan los docentes a la evaluación en el proceso de enseñanza. Como objetivo específico, nos proponemos indagar el “lugar” que se le otorga al alumno en la evaluación.

Con el tiempo la institución comenzó a vivir situaciones que la llevan a no continuar con su proyecto inicial, sin embargo se visualiza (a partir de la información obtenida) que aun quedan vestigios del mismo. En esta línea, una hipótesis que se plantea a partir de los primeros indicios que se recuperaron en este trabajo, es que las prácticas evaluativas también, podrían o no haberse modificado en el tiempo.

Abordaje teórico

En este punto se plantean sólo algunas claves teóricas esenciales que nos ayudan a comprender el sentido que otorgan los docentes de inicial y primaria a sus propias prácticas evaluativas.

El aula es entendida de manera general como aquel espacio donde se desarrollan procesos de interacción social complejos, que tiene como actores principales a los docentes y alumnos mediatizados por el conocimiento. En este sentido *“la enseñanza es una practica social que excede a su comprensión como producto de decisiones individuales, generando una dinámica que solo puede comprenderse en el marco del funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte.”* (Contreras, 1994, p.p.17)

Por otro lado la enseñanza es una práctica humana en la que unas personas ejercen influencias sobre otras. Estas influencias generan relaciones de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumnos, responden a una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables. Por estas razones la enseñanza compromete moralmente al que la realiza. (Contreras, 1994, p.p. 16)

En este sentido podemos decir que la enseñanza tiene una intencionalidad clara, procura dar lugar al aprendizaje de los alumnos, entendiéndose que no se establecen relaciones causales entre la enseñanza y el aprendizaje. No siempre la enseñanza implica aprendizaje, por ser una actividad compleja que se ve involucrada por las relaciones humanas y que es influenciada por diversos factores sociales que la modifican.

“La enseñanza es la acción de un docente, a su vez sujeto biográfico y actor social. En acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o más precisamente quizás en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela... Así mismo, supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad.” (Basabe y Cols en Camillone 2007, p.p. 141)

El docente enseña con una cierta intencionalidad, y de este mismo modo evalúa a partir de este propósito para el logro de sus finalidades pedagógicas, esta actividad docente por mucho tiempo y en la actualidad sigue vinculándose con la idea de transmisión de un cuerpo de saberes considerados prioritarios. Esta concepción da lugar a una práctica pedagógica particular, que entiende que todo lo que se enseña se aprende y la evaluación se la entiende como aquel instrumento que se utiliza para medir los “aprendizajes aprendidos”.

En este marco “*la evaluación formal opera como un obstáculo para la apropiación de los contenidos académicos*” (Quiroz, 1993 p.p 7) los estudiantes en este sentido intentan cumplir con las expectativas de cada docente, que con una apropiación real de los contenidos académicos.

Es importante considerar a la enseñanza como espacio de construcción de aprendizajes con el otro, en este sentido la evaluación se constituye en una instancia muy importante que debe ser planificada y pensada a los fines de brindar posibilidades de aprendizajes y no otorgarle una carga negativa de control en búsqueda de los errores.

Por tal las características generales de una buena evaluación son:

- *“Debe ser democrática, alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno.*

- *Debe estar siempre y en todos los casos, al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y especialmente al servicio de los sujetos que aprenden.*
- *La negociación de todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial .*
- *La evaluación debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantiza la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar.*
- *La evaluación forma parte de un continuum y, como tal, debe ser procesual, continua, integrada al curriculum y, con él, aprendizaje.*
- *Será siempre y en todos los casos, evaluación formativa, motivadora, orientadora. Lejos queda la intención sancionadora.*
- *Una de las formas en las que pueden participar quienes aprenden es aplicando técnicas de triangulación.*
- *En esta dinámica, se puede asumir y exigir la responsabilidad que cada parte debe desempeñar en su papel.” (Álvarez Méndez, 2001, p.p.13-14-15-16)*

Casanova (1995) señala que la “*evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje es un proceso en el cual se recogen datos de manera sistemática y rigurosa, este proceso se incorpora desde el inicio escolar, para disponer de información continua y significativa permitiendo conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas*” para continuar mejorando, de manera progresiva, la actividad educativa.

Por otra parte menciona que según su temporalización la evaluación puede ser, *inicial, procesal o final.*

En relación a la primera, es “*aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación (...)*” (Casanova, 1995 p.p. 75)

Esta evaluación es fundamental ya que nos brinda información significativa sobre los alumnos. Por ejemplo al comienzo de una unidad didáctica es indispensable partir de los conocimientos previos de los estudiantes, de este modo se nos facilita las sucesivas programaciones o reajustes que se realicen en la marcha del dictado de una materia.

El docente no solo evalúa al inicio, para conocer a su grupo de alumnos, sino que también, a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación procesual, *“consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo del tiempo en el que se realizará estará marcado por los objetivos que hayamos señalado para esta evaluación. (...) La evaluación procesual es la netamente formativa, pues al favorecer la recogida continua de datos, permite la adopción de decisiones sobre la marcha (...). Se plantea un “error” que no se usará para sancionar ni para calificar negativamente, sino que será útil para detectar el problema de aprendizaje que ha puesto de manifiesto; se resuelve mediante la adecuación de unas determinadas actividades.”*(Casanova, 1995 p.p. 76-77)

Cuando se aplica este tipo de evaluación no tan solo se pone el énfasis en el proceso que va haciendo el alumno cuando esta aprendiendo un tema, sino que también el docente tiene la posibilidad de ir evaluando su proceso de enseñanza, esto le permite mejorar, conocer los elementos que están funcionando positivamente y confirmar o reformular los proyectos con las cuales se trabaja.

Por último la evaluación final es *“aquella que se realiza al terminar un proceso –en nuestro caso de enseñanza y aprendizaje-, aunque éste sea parcial (...)En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes.”* (Casanova, 1995 p.p. 78)

Abordaje metodológico

Esta investigación que se esta llevando a cabo desde hace unos meses es de corte cualitativo interpretativo e incluye como abordaje metodológico, entrevistas semiestructuradas a docentes de nivel inicial y educación primaria de dicho establecimiento. A través de esta técnica se espera recuperar indicios claves de los sentidos existentes en este grupo de docentes.

Entrevista: es *“el medio mas adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación”* (Santos Guerra, 1990, Pág. 77).

Las entrevistas se realizaron a:

- A cinco docentes de nivel inicial y cinco de primaria de la institución de la escuela seleccionada.

Cabe aclarar que algunas entrevistas se realizaron de manera individual y otra de forma grupal.

Principales avances

Para visualizar cuales son los sentidos que los docentes le otorgan a la evaluación de sus propias prácticas durante el proceso de enseñanza hemos realizado un análisis a partir de dos ejes:

- Aproximaciones a los sentidos que docentes de nivel inicial poseen sobre sus prácticas evaluativas
- Aproximaciones a los sentidos que docentes de educación primaria poseen sobre sus prácticas evaluativas

Aproximaciones a los sentidos que docentes de nivel inicial poseen sobre sus prácticas evaluativas

En el presente trabajo se hace referencia a las construcciones iniciales que se han logrado, a través de las entrevistas a los docentes de nivel inicial (sala de 4 y 5 años) y el análisis de documentos.

Teniendo en cuenta lo planteado por Casanova (1995), se considera la temporalidad *inicial*, *procesual* y *final*, para reflexionar acerca de las evidencias encontradas.

Evaluación Inicial

Cuando los niños ingresan a la institución educativa hay un periodo de adaptación en cual el pequeño se familiariza con la nueva institución, con los demás niños y con la maestra. Durante el transcurso de ese tiempo se realizan evaluaciones diagnósticas con el motivo de recoger datos para que los docentes conozcan al grupo, saber cuáles son los conocimientos que han aprendido, entre otras cuestiones, estos antecedentes se convertirán en la base del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Algunos docentes expresaron:

“Después del diagnóstico que se hace durante el periodo de adaptación, se vuelca toda esa información a una grilla. Después se hace un seguimiento a través del cuaderno. Cada docente lo hace como le quede más cómodo a cada uno.” (Docentes de nivel inicial)

Esta evaluación es importante ya que como lo expresa Domínguez Fernández (2000), una buena evaluación diagnóstica de los niños ayudara al desarrollo del proceso y posteriormente en los resultados finales. Además de orientar las prácticas de enseñanza de cada docente.

Evaluación procesual

La evaluación puede ser pensada de diferentes maneras, pero considerarla como un proceso es todo un desafío, en el caso de las docentes seleccionadas se pudo percibir que piensan a la evaluación en este sentido:

“Nosotras vemos el proceso.... estamos acostumbradas a evaluar el proceso, o sea, estamos acostumbradas a la evaluación permanente (...).” (Docente de nivel inicial)

En las diferentes entrevistas exponen que trabajan a la evaluación *“como un proceso y seguimiento donde se van recogiendo datos, estos datos se van revisando para seguir trabajando y hacer reajustes.”* (Docente de nivel inicial)

Tomando a Domínguez Fernández (2000) señala que apelar el seguimiento del proceso ayuda a que el docente, pueda ir reelaborando continuamente sus proyectos en función de los datos que van obteniendo, además es un manera de que ir mejorando progresivamente en sus propias prácticas.

Evaluar el proceso conlleva a utilizar diferentes instrumentos, Elola y Toranzos, (2000) consideran que para evaluar los aprendizajes hay que seleccionar las herramientas, las técnicas y los instrumentos adecuados. Entre las diferentes técnicas encontramos la observación, la cual se puede registrar como anecdótica. Este tipo de herramienta ayuda a que se puedan realizar diferentes análisis de los datos obtenidos.

En el caso de las docentes entrevistadas manifestaron que utilizan diferentes instrumentos que les permiten hacer este seguimiento. Ilustra lo expresado, la palabra de las profesoras:

“trabajo por alumno, hago un seguimiento de cada uno de ello. Lo escribo en un cuaderno. Por ejemplo escribo el nombre de un alumno y escribo todo por ejemplo como usa la tijera”.(Docente de nivel inicial)

“yo hago un seguimiento por actividad, hago observaciones. Por ejemplo escribo cuando un niño tiene mal comportamiento”. (Docente de nivel inicial)

Otra maestra señala que *“en algunas ocasiones utilizamos la tablita de ejecución, en otros casos solo lo usamos a modo de registro anecdótico...: si hoy trabajamos el recorte con tijera, colocamos recortado y específicamente quienes tuvieron dificultad”.* (Docente de nivel inicial)

A lo expuesto anteriormente, la responsable de la primera sección agrega *“en realidad cuando hacemos el relato anecdótico, lo hacemos individualmente (por alumno), de acuerdo a las dificultades que tenga cada uno de ellos”.*

A partir de estas expresiones podemos percibir que las maestras al hacer un seguimiento de cada uno de sus alumnos, de alguna manera van evaluando sus propias prácticas de enseñanza, ya que si una gran mayoría de los pequeños tuvieron problemas para realizar la actividad, el docente tiene que ir modificando sus actividades y tener presente estas dificultades para las tareas posteriores.

Evaluación Final

La evaluación final *“constituirá un análisis y reflexión sobre los datos recogidos, que llevarán a la formulación de la valoración correspondiente”* (Casanova, 1995 p.p.79).

Esta afirmación de manera general ilustra la tarea que las docentes desarrollan a partir de la obtención de datos, los cuales son recolectados a través de diferentes grillas de seguimiento según el momento evaluativo que se encuentre. Allí se describen los objetivos presentes que se quieren alcanzar y algunos juicios de valor realizados a los alumnos.

De esta manera no centrará la calificación en un solo examen o prueba sino que tendrán en cuenta todo el proceso que ha hecho el alumno a lo largo del cuatrimestre, tomando las valoraciones correspondientes a cada grilla de seguimiento.

“nosotras tenemos el seguimiento, vamos haciendo estas pruebitas prácticas día a día, por ahí nos fijamos más en los periodos de juego-trabajo, nos dedicamos mas a un grupito que a otro, o un chico más que a otro para ir viendo ese proceso. Para llegar al final del cuatrimestre (...)”. (Docente de nivel inicial)

“siempre evaluamos igual, a través de una cartilla con objetivos. (...)”, “... nos sentamos con la cartilla, así estos contenidos hacen a este objetivo, como evaluamos este objetivo, por decirte con medianamente logrado, bueno, perfecto. Entonces de este objetivo cuantas cosas del contenido incorporo. (...)”. (Docente de nivel inicial)

En estos casos se puede visualizar que los docentes cuando planifican las actividades retoman las dificultades que tienen los niños. Sin embargo se puede percibir que los niños no se los involucran en el proceso de evaluación, debido a que son los maestros, que por medio de diferentes estrategias evalúan los conocimientos que van aprendiendo los alumnos Pero se puede rescatar que no solamente consideran a la prueba como único instrumento de evaluación sino que ponen en juego otras maneras, como la observación y el registro anecdótico.

Con respecto a lo planteado expresan:

“.. la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y eso no hay que perderlo de vista, no es algo aparte sino que forma parte de ese proceso y vos no podés seguir con el proceso de enseñanza y aprendizaje sin perder la vista la evaluación, porque la evaluación es el centro.”(Docente de nivel inicial)

“tanto nosotros que evaluamos y los chicos que son evaluados, es un big bang, porque quizás propusimos algo y a ellos no les intereso eso, pero quizás buscamos la manera partiendo de ellos y llegamos al mismo punto. Entonces para nosotros es un aprendizaje que no tan solo vale lo nuestro sino también lo de los chicos... es fundamental”. ”.(Docente de nivel inicial)

Aproximaciones a los sentidos que docentes de educación primaria poseen sobre sus prácticas evaluativas

Las docentes de educación primaria de la institución indagada, trabajan a partir de parejas pedagógicas por año y de manera articulada con las otras docentes de años inferiores o mayores.

Realmente este equipo (docentes de nivel inicial y primario) constituye al interior de la escuela un grupo social diferente, ya que se evidencian intereses comunes, y la evaluación de sus propias prácticas es hoy un tema de suma importancia.

En esta oportunidad se entrevistaron a cinco docentes de primaria tomadas al azar. Cabe aclarar que dos fueron de carácter individual y tres grupales.

Para este análisis incipiente se retoman las características globales que plantea Álvarez Méndez, (2001) para el desarrollo de una adecuada evaluación, por tal se puede decir que:

En el primer punto Álvarez Méndez (2001) sostiene que la evaluación debe tener un carácter democrático, dado por la participación de los miembros que son parte de la misma.

En este sentido los docentes de primaria plantean un interés fuerte por la revisión de sus prácticas evaluativas, a partir de considerar las particularidades que presentan los grupos con los que trabajan. Pero se podría decir como una primera aproximación que hay dos miradas a partir de sus discursos, por un lado aquel docente que a la hora de planificar la evaluación considera la mirada del estudiante, y por otro lado, aquel docente que no lo hace parte de este proceso, aunque desde su planteo alega tener en cuenta al mismo.

En relación a la primera mirada, un ejemplo de ello son las respuestas de los siguientes docentes:

“Lo que no debo dejar de tener en cuenta es planificar la evaluación, teniendo en cuenta que es lo que se quiere evaluar, que se está buscando con esa evaluación, y además conversar con

los chicos para ver qué les parece que se tendría que evaluar, y luego comentar, hacer la devolución, los chicos más grandes son los que reflexionan más que los pequeños...” (Entrevista realizada dos docentes de Matemática)

En este caso podríamos pensar que “la evaluación está al servicio de sus protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) es un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantiza la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar” (Álvarez Méndez 2001) que estas docentes dicen desarrollar habitualmente.

La evaluación para este grupo de docentes es posible que forme parte de un proceso donde es indispensable partir de una evaluación diagnóstica, que luego acompañará hasta concluir en valoraciones finales, claras y justas.

“mi área se debe evaluar permanentemente, a medida que se avanza. Por un lado realizo evaluaciones diagnóstica, para ver desde donde partir, dificultades, luego evaluaciones continuas” (Entrevista a docente de música)

En este sentido la intencionalidad sería que evaluación forme parte de la trayectoria escolar de los estudiantes.

En relación a una segunda mirada algunos maestros plantean:

“Hay que tener objetividad. Para esto hay que tener una grilla de puntaje sobre lo que espero del niño y tener en claro los criterios. Cual es lo significativo que quiero observar. Esto se debe tener en claro para ser justos.”(Entrevista realizada a docente de lengua)

“Yo veo la instancia de evaluación como evaluación de mi misma. La grilla de evaluación debe ser fundamental para ver si la evaluación es válida. Los instrumentos dan valor a esta evaluación” (entrevista realizada a docente de informática)

Si bien las docentes plantean como importante revisar sus propias prácticas evaluativas y de enseñanza, los protagonistas no son los estudiantes, sino que las evaluaciones a estas docentes les sirve a los fines de reflexión sobre sí mismo, que es válido pero, no da lugar a la participación del evaluado en este proceso. No hay negociación en cuanto a la evaluación con el estudiante.

A modo de síntesis

Los docentes de nivel inicial de la institución seleccionada brindan un sentido crítico a sus propias prácticas de enseñanza, ya que consideran que deben revisar continuamente las intervenciones que realizan en el aula, tratando de ser lo más justas posible a la hora de realizar las valoraciones correspondientes.

Si bien la institución en la actualidad no es escuela no graduada, se evidencia que siguen brindando los mismos sentidos a sus prácticas evaluativas, continúan buscando democratizar la enseñanza y también la evaluación. Las docentes de nivel inicial, han podido brindar sentido a sus propias prácticas a través de procesos autoevaluativos en los que se ven involucradas.

Las docentes de primaria están desarrollando un fuerte trabajo que es digno de reconocer, pero todavía no todos han podido incluir la voz del estudiante, como aquel miembro activo que posee un lugar privilegiado en los diseños de sus evaluaciones. Es decir, brindar oportunidades a ellos a partir de la toma de decisiones sobre que se evaluará y a partir de que instrumentos y criterios.

Lo que se destaca de este grupo es la capacidad de trabajo colaborativo, expresado no solo en acuerdos por Área curricular, sino además en acuerdos institucionales, para orientarse hacia la construcción de prácticas evaluativas claras, contextualizadas y democráticas.

“Este año estamos reorganizándonos comenzando por el proyecto curricular, lo estamos reelaborando y además queremos comenzar a unificar criterios en relación a la evaluación.” (Entrevista realizada a una docente de matemática.)

“En algunos casos tenemos acuerdos por área sobre qué instrumentos utilizar para evaluar...” (Entrevista realizada a una docente de matemática.)

“Todos los años trabajamos la evaluación porque sabemos que es compleja, actualmente con grupos que presentan mayor dificultad trabajamos otros tipos de actividades y evaluaciones según las capacidades...” (Entrevista realizada a una docente de matemática.)

Le otorgan sentidos a su propias prácticas como acciones que impactan en los estudiantes, por tal hay un gran interés por repensarse hacia “adentro”, hacia el grupo de docentes y hacia si mismo. La autoevaluación que están desarrollando sobre si mismos es difícil ya que no todos tienen ejercicio en la misma. Lo valorable, es la iniciativa por transitar desde una evaluación sancionadora hacia la construcción de evaluaciones más democráticas.

Problemas presentados en el proceso de investigación

Uno de los problemas que se nos plantea actualmente es que al no haber empezado aún con las observaciones directas de las prácticas evaluativas (hecho previsto en el corto plazo), no podemos contar todavía con la suficiente información para contrastarla con el discurso de los docentes. Esto nos permitirá determinar la consistencia de los análisis realizados hasta el momento.

Principales aportes

Con este trabajo se intenta compartir con otros investigadores interesados en esta temática, aportes que emergen en contextos particulares y específicos acerca de las prácticas evaluativas y el lugar que se le otorga el alumno. Creemos que a pesar de existir grandes aportes teórico sobre el tema continúa siendo la evaluación un desafío para los docentes.

Bibliografía

- Camilloni, A. y Otros. (2007). *El saber didáctico*. Cap. 6. “La enseñanza”. Buenos Aires. Paidós.
- Casanova, M. A. (1995) *Manual de Evaluación Educativa*. Cap. III “Evaluación: Concepto, tipología y objetivos”. Madrid, España. Ed. La Muralla.
- Contreras Domingo, J (1994). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Cap. 1. “La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Buenos Aires. Akal.
- Domínguez Fernández, G. (2000) *Evaluación y educación. Modelos y propuestas*. Cap. 2 “Concepciones de la evaluación. Paradigmas y concepciones de la evaluación como proceso de investigación autoevaluativa para la mejora de la calidad y la innovación en los centros”. Buenos Aires. Ed. Findec.
- Domínguez Fernández, G. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Cap. 1 El campo semántica de la evaluación. Mas allá de las definiciones. Madrid. Morata.
- Elola, N. y Toranzos, L (2000) *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires. En: www.oei.es.
- Perassi, Z (1989). *La realidad interior de una escuela. ¿Alimenta propósitos de cambio?* San Luis Argentina.
- Quiróz, R. (1993). *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria*. Revista Propuesta Educativa año 2 N° 8. Mexico. Ed. Miño y Dávila.
- Toranzos, L. (2001) *Evaluación de Proyectos. Marco Metodológico*. E.O.I.-O.E.A.

LAS PRACTICAS ALFABETIZADORAS EN EL NIVEL PRIMARIO

Marta Teresa Avalos - Nélica Cristina Lodoli - Rita María Rojas - Daiana Guastavino-Iván Vaskor¹

ISFD “Julio Cortázar”

inst.cortazar@educ.ar

Introducción

Como Instituto formador de docentes que se desempeñan en escuelas primarias, reconocemos que estamos ante el desencuentro entre teorías, prácticas y acuerdos institucionales. Esto provoca confusiones metodológicas y genera acciones dispares en el proceso alfabetizador.

En principio, con nuestra investigación pretendemos describir algunas experiencias formativas de las escuelas primarias ubicadas en la zona de influencia del Instituto.

Por sondeos realizados, sabemos que en muchos casos no se mantiene la continuidad de la alfabetización temprana cuando el niño ingresa a primer grado. No se afianza el dominio de la lectura y de la escritura que fuera alcanzado por los sujetos. Fueron varios los indicios que nos llevaron a estas aproximaciones. Por ejemplo:

*Propuestas que desconocen el valor social de la lectoescritura. Se observa una marcada tendencia a utilizar el lenguaje con un propósito escolar.

*No existen *variables internas coherentes* (Braslavsky, 2007) respecto de las expectativas sociales.

*Las condiciones de alfabetización con metas comunicativas no se manifiestan regularmente.

Breves incursiones exploratorias realizadas por profesores y estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del ISFD “Julio Cortázar”, desde el taller de Alfabetización Inicial, tuvieron incidencia en la focalización de la problemática que nos convoca. Algunos de los planteos y temáticas trabajados fueron:

-Qué leen y qué escriben los niños que cursan primer grado.

- Cómo enseñan a leer y a escribir en primer grado.

¹ Título del proyecto en el cual se enmarca: *Rupturas y continuidades en la alfabetización inicial. Estudio en dos escuelas primarias del departamento de Empedrado, provincia de Corrientes*. Proyecto
Directora del proyecto: Marta Teresa Avalos

- Qué estrategias de lectura se emplean en el ámbito escolar urbano y qué en el rural.
- Cuáles son los métodos actuales de la enseñanza de la lecto-escritura. Características que presentan.
- Relación entre aprestamiento y alfabetización.
- Oralidad y escritura en el proceso de alfabetización.

Basados en la información analizada y discutida, abrimos un espacio de diálogo entre la teoría y la práctica que se da en el campo de la alfabetización inicial.

Sostenemos -siguiendo a Emilia Ferreiro- que la alfabetización es un proceso, no un estado. Por lo tanto, quienes se forman para alfabetizar deben disponer de herramientas conceptuales y metodológicas acordes con los requerimientos de los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje escolar. Estos aspectos constituyen nuestro objeto de estudio.

Los objetivos generales y específicos del proyecto que encaramos, son:

1-Describir las prácticas alfabetizadoras de docentes y alumnos de primer grado de dos escuelas primarias asociadas al Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) “Julio Cortázar” de Empedrado, provincia de Corrientes.

1.1. Identificar los modelos didácticos alfabetizadores empleados por maestros de primer grado del Nivel Primario.

1.2. Caracterizar los nodos que producen ruptura o discontinuidad en el proceso de alfabetización inicial.

2-Implementar un proyecto experimental de alfabetización en las escuelas asociadas que participan de la investigación.

2.1. Diseñar un proyecto de alfabetización que se ajuste a la información relevada y analizada por el equipo de investigación.

2.2. Construir un espacio de saber sobre la alfabetización inicial que promueva debates e intercambios y permita replanteos metodológicos, a partir de una mirada plural.

Una aproximación al marco teórico

Investigaciones realizadas en las últimas décadas sobre alfabetización inicial -que tuvieron como referentes a E. Ferreiro, B. Braslavsky, Ana Borzone, Silvia González y Mirta Torres- intentaron dar cuenta de cómo ingresa (y se mantiene) el niño en el complejo camino hacia la adquisición de la lengua

escrita, para algunos o cultura letrada, según otros; en qué condiciones lo hacen y cuáles son las estrategias metodológicas implementadas por los maestros alfabetizadores, en el transcurso de dicho proceso.

Un antecedente que también nos hizo a la definir el tema que investigamos fue el análisis de cuadernos de clase de alumnos de escuelas primarias de diversas jurisdicciones de Argentina, dentro de las producidas por el Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, ejecutado por el Instituto Nacional de Formación Docente entre 2009 y 2010. El trabajo tuvo en cuenta categorías y dimensiones de análisis como: representación de las áreas, composición del área de Lengua, presencia o ausencia de los contenidos básicos, funciones institucionales y funciones didácticas. Entre las ideas relevantes de dicho estudio, nos interesó:

*Existe una evidente ruptura entre lo aprendido en el Jardín de Infantes y lo que enseña el maestro de primer grado del Nivel Primario. El niño llega reconociendo su nombre o los días de la semana, pero luego no se profundiza.

*Uso de metodología tradicional de marcha sintética, originada en una concepción mecanicista. No hay relación entre el método seleccionado y el contexto en que se produce el proceso de alfabetización.

*Inexistente trabajo sostenido desde una perspectiva cultural; el entorno aparece desdibujado, prácticamente ausente.

En general, los resultados de estudios e investigaciones señalan un dato común: los profesores de Lengua y de Práctica Docente manifiestan preocupación frente a la residencia profesional de los estudiantes de profesorado, debido a la repetición de propuestas alfabetizadoras desacertadas en las escuelas destino.

Los antecedentes sobre la temática nos permitieron sostener que la Alfabetización Inicial -en el nuevo curriculum- implica incluir una profundización en la Formación Docente y que puede lograrse con un trabajo de interpelaciones y revisiones permanente sobre los procesos curriculares y las prácticas profesionales de quienes ejercen la docencia y quienes se forman para eso.

El término alfabetización tiene múltiples alcances y resulta imposible definirlo de una sola manera.

Entre los exponentes argentinos aparecieron varias definiciones que se pueden sintetizar en una primera idea contundente: *se trata de una práctica elemental de lectura y escritura* (Braslavsky, 2007: 60).

Para algunos, la alfabetización consiste en poner en juego habilidades superiores; otros relacionan con diferentes modelos educativos y hablan de alfabetización selectiva o popular y de niveles de alfabetización (avanzada o funcional).

Actualmente, referirse a la alfabetización –en sentido amplio- es destacar “*las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia*” (Braslavsky, 2007: 19).

Cualquiera sea la concepción asumida, es necesario un contexto alfabetizador, para que el niño tenga oportunidades de interactuar con la escritura y la lectura de modos diferentes. Lo óptimo sería un ambiente comunicativo y significativo.

La escuela es el principal agente alfabetizador en la medida que ofrece una variedad de estímulos para que los alumnos mantengan la continuidad de la alfabetización temprana, como un proceso vinculado con la cultura escrita de la sociedad (Cuadernos para el aula, 2006)

Al docente alfabetizador le cabe planificar mediante un enfoque y estrategias metodológicas definidas. En este sentido, sabemos que se emplean al menos dos tipos de métodos: 1- Basados en marcha sintética y analítica.

2- Mixtos, que integran actividades sintéticas y analíticas trabajando tanto la percepción global como el análisis fonológico.

Entre los supuestos teóricos del campo de la psicología, predominan los aportes de la teoría sociocultural de Vigotsky, quien sostiene lo imprescindible de considerar que la educación formal colabora con la maduración de los niveles de abstracción que requieren tanto el lenguaje hablado como el lenguaje escrito. En esto destaca la importancia del desarrollo de los procesos de comprensión y producción de sistemas simbólicos (como la escritura) que involucran operaciones complejas de observar, comparar, inducir, generalizar, hipotetizar, en un ambiente activo y motivador.

Nos parece fundamental conocer las formas de intervención del docente en el proceso alfabetizador, profundizando en las estrategias que elige y el marco conceptual en que se posiciona.

Diseño metodológico

La investigación tiene un carácter cualitativo, con enfoque exploratorio-descriptivo.

Elegimos como universo de estudio dos escuelas del Departamento de Empedrado, ubicado a 59 km de Corrientes, Capital. La elección se debió a las características distintivas y pertinentes para nuestro trabajo de campo. Consideramos:

- La organización institucional y administrativa (una escuela es urbana y otra es rural).
- La organización pedagógica (ambas escuelas cuentan con Nivel Inicial y Nivel Primario).
- Acceso y predisposición de las respectivas comunidades educativas.
- Participación en planes/programas nacionales y provinciales (como PIIE, Plan Nacional de Lectura).

Optamos por unidades de análisis relacionadas con los objetivos establecidos: formas de alfabetizar, estrategias de alfabetización; documentación de aula (planificaciones, registros, cuadernos de clase), Como estrategias metodológicas, priorizamos las *observaciones* espontáneas del contexto educativo en general y de las aulas, en particular. Seguidamente, las observaciones estructuradas para la descripción y complementación de datos, basadas en protocolos elaborados por el equipo.

Cuando el proceso posibilite, serán administradas *entrevistas* formales e individuales, a los docentes alfabetizadores y a los directivos de las escuelas asociadas.

Estimamos que en todo momento es importante que cada investigador lleve un cuaderno para las *notas de campo*.

También, tenemos previsto realizar un *análisis de los registros de escritura y lectura* de carpetas y cuadernos de Jardín de Infantes y de cuadernos de clase y otras producciones de los alumnos que cursan primer grado en 2012.

Para el debate de ideas y el intercambio entre los implicados en el proceso de investigación (equipo y docentes/directivos de escuelas asociadas) seleccionamos como dispositivo la filmación de clases y posteriormente concretar instancias de *reflexión conjunta* sobre las prácticas alfabetizadoras. Tomamos como referente de esta metodología a Ives Clot, con su propuesta de análisis psicológico de las situaciones de trabajo. La idea principal es que los docentes alfabetizadores y los docentes en formación (estudiantes) observen y sean observados en situaciones cotidianas, de trabajo habitual. Luego, seleccionar segmentos de clases filmadas y co-analizar lo hecho, las maneras de enseñar.

En el segundo semestre (de marzo a agosto de 2013), trabajaremos, también, en el diseño e implementación de un proyecto de alfabetización en las escuelas del estudio.

Esto favorecerá la introducción de prácticas con un enfoque alfabetizador diferenciado y consensuado entre todos los implicados, porque como afirma Sverdlick (2007: 43), *“la investigación como instrumento de acción de los actores, protagonistas y responsables de la educación posibilita la construcción de conocimiento desde los saberes empíricos”*.

Avances

Hasta hoy, nos encontramos en proceso de observaciones del ambiente alfabetizador (contexto educativo y aulas) y de registro de carpetas de Jardín de Infantes, de cuadernos de *“deberes”* y cuadernos de *“tareas”* de los alumnos matriculados en primer grado, pertenecientes a las escuelas de la muestra. Tomamos como criterio de selección para los registros lo producido durante el primer trimestre de 2012, dado que no pudimos comenzar la investigación respetando el cronograma que habíamos previsto en el proyecto con que concursamos (en octubre de 2011).

Además, nos encontramos abocados en la estructuración del marco teórico y en el diseño de una primera entrevista para docentes alfabetizadores, con la finalidad de profundizar en su quehacer diario y en las concepciones que sostienen respecto de la alfabetización. La intención es prepararnos para el co-análisis de las prácticas.

Entre las cuestiones fundamentales para intercambiar con otros pares investigadores, nos parece importante el rol de investigador en la docencia, el tiempo que insumen el proceso de investigación, los propósitos de la sistematización de resultados.

Si fuera viable, intercambiar con quienes trabajan alguna problemática o tema similar al nuestro.

El principal aporte que podríamos realizar con esta investigación se sintetizan en tres vertientes que le dan sentido y pertinencia.

En primer término, sistematizar la información obtenida en terreno, analizada y discutida desde lineamientos teóricos asumidos.

En segundo término, pretendemos que los estudiantes-investigadores sean multiplicadores de la experiencia con sus compañeros de formación y que puedan posicionarse en fundamentos teórico-metodológicos precisos, cuando se desempeñen como alfabetizadores.

En tercer término, delinear un Proyecto Alfabetizador adecuado al contexto y desde el ISFD hacia las escuelas primarias.

El propósito final es afianzar la apertura de líneas de discusión e intercambio interinstitucionales, en cuanto a los enfoques y a las prácticas alfabetizadoras contextualizadas.

Referencias bibliográficas:

-Braslavsky, Berta (2007). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.

-Cuadernos para el aula. Lengua: 1º, 2º y 3º año (2006). Bs. As. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

-Sverdlick, Ingrid (compiladora, 2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Bs. As. Noveduc.

Factores Motivacionales y Rendimiento Académico

Estudio sobre los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de carreras técnicas en Institutos Superiores de gestión privada de la ciudad de Formosa, durante el 2012

Autores: Mgter Ayala, Griselda

T.S. Rivarola, Carolina

Lic. Villalba, Patricia Noemí

Institución: Instituto Santa Isabel. Nivel Superior.

Mail: isi_nivelsuperior@hotmail.com

Resumen

La carencia de estrategias que garanticen un aprendizaje perdurable en el tiempo es un problema a resolver en los estudiantes de nivel superior. Los fracasos en exámenes, la falta de motivación por aprender, el bajo rendimiento académico y la deserción en los primeros cursos del nivel superior reflejan y constituyen aspectos relevantes de los que no están ajenos los Institutos de formación técnica de la Ciudad de Formosa.

Por ello se ha diseñado el presente estudio, para describir y explorar factores asociados a algunos aspectos de la realidad del objeto de estudio.

En el mismo se plantea, el abordaje del siguiente problema *¿Cuáles son aquellos factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior no universitario (técnicos) de los institutos de gestión privados de la Ciudad de Formosa, durante el año 2012?*

Se parte del supuesto de que los factores motivacionales más incidentes en el rendimiento académico son las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen.

Específicamente se pretende indagar qué factores intervienen en los estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes, identificar habilidades de estudios que utilizan en su proceso de aprendizajes, conocer los hábitos de estudios que utilizan y las técnicas de estudios a las que recurren en las diferentes problemáticas de aprendizajes y

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

conocer aquellos factores motivacionales relacionado al autoconcepto y auto eficacia de sí mismo como estudiantes del nivel superior.

La información se obtiene a partir del análisis cuantitativo que brindan los datos provistos por la Dirección de Carreras de cada instituto, que consisten en la matriz de datos sobre las condiciones académicas de los alumnos. Asimismo se aplican encuestas sobre las características técnicas y pedagógicas de los estudiantes. Las técnicas de recolección de información que se emplean son: la observación de documentaciones que acrediten las condiciones académicas de los estudiantes. (Libro Matriz, actas) y la encuesta para los alumnos. Además la entrevista en profundidad aplicada a los responsables de las diferentes instituciones.

El universo esta constituido por alumnos regulares de las diferentes carreras técnicas que dictan los institutos de gestión privados. La muestra lo constituyen alumnos de tres Institutos de la ciudad de Formosa.

Hasta el momento ya se han gestionado las autorizaciones pertinentes para el ingreso a las instituciones. No obstante una de las dificultades por las que atraviesa el equipo investigador es encontrar las respuestas rápidas los responsables de los Institutos, como por ejemplo la definición de día y horas para tomar las muestras. Esto genera en el equipo la necesidad de intercambiar con otros miembros de equipos de investigación las experiencias vividas en la construcción del proyecto y en la puesta en marcha del mismo.

Palabras claves: Motivaciones- Rendimiento académico- Formación Académica.

Presentación del tema

La carencia de estrategias que garanticen un aprendizaje perdurable en el tiempo es un problema a resolver en los estudiantes de nivel superior. Los fracasos en exámenes, la falta de motivación por aprender, el bajo rendimiento académico y la deserción en los primeros cursos del nivel superior reflejan y constituyen aspectos relevantes de los que no están ajenos los Instituto de Niveles Superiores de la Cuidad de Formosa.

Atento a esto se ha diseñado el presente estudio que tiene como objeto los factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de carreras técnicas de institutos de Nivel Superior, por ello se interroga acerca de ¿Cuáles son aquellos factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior no universitario (técnicos) de los institutos de gestión privados de la Ciudad de Formosa.

Anticipaciones de sentido: Se parte del supuesto de que los factores motivacionales más incidentes en el rendimiento académico son las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen.

Objetivo General: Identificar aquellos factores motivacionales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de carreras técnicas del nivel superior no universitarios de los Institutos Superiores de la ciudad de Formosa Capital.

Entre los objetivos específicos se mencionan: indagar qué factores intervienen en los estilos de aprendizajes que tienen los estudiantes; identificar habilidades de estudios que utilizan los estudiantes en su proceso de aprendizajes; conocer las técnicas de estudios a los que recurren los estudiantes en las diferentes problemáticas de aprendizajes; conocer la percepción que tienen los estudiantes en la comprensión de los conocimientos impartidos por los docentes. Además se intenta conocer aquellos factores motivacionales relacionado al auto concepto y auto eficacia de sí mismo como estudiantes del nivel superior e identificar los hábitos de estudios que utilizan los estudiantes del Nivel Superior

Abordaje teórico de la investigación

En los comienzos de este siglo se hace presente un interés generalizado en que la educación ya no se halle dirigida solamente a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a que tienda a la capacidad de producirlos y desarrollarlos. Por tal motivo, se pone cada vez más el acento en que sean los alumnos los hacedores del futuro, los protagonistas de los cambios y por ello es esencial que desde los ámbitos escolares se tienda de una manera responsable a no sólo la repetición de contenido teóricos por parte de alumnos y profesores, sino al entrenamiento en habilidades y procedimiento que permitan la construcción del saber; es decir, una preparación en lo que se ha dado a llamar aprender a aprender.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

En este sentido se entiende que la motivación de los estudiantes no es un factor ajeno a este proceso y que si es necesario volver la mirada a él, ya que constituye una variable importante en el proceso de aprendizaje.

En esta investigación se toma la idea de motivación de Santos (1990) quien la define como el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas. Refiriéndose al término, Abarca (1995) lo menciona como un fenómeno integrado por varios componentes, los cuales aparecen y desaparecen de acuerdo con las circunstancias determinadas por los fenómenos sociales, culturales y económicos, por lo cual debe tener un tratamiento particular para cada sujeto.

Los factores motivacionales se abordarán a partir de tres categorías importantes para el estudio de la motivación escolar: las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen (Printich y De Goot, 1990).

Con respecto a la primera, se puede decir que las distintas interpretaciones y valoraciones que realiza una persona de sus resultados académicos estarían determinando su motivación. En relación con la segunda, los motivos e intenciones que guían la conducta académica de los estudiantes van a marcar en gran medida el tipo de recursos cognitivos que ponen en marcha a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes, el tipo de estrategias a utilizar, entre otros aspectos, que permitan lograr un aprendizaje significativo. Y respecto a la tercera variable, el término hace referencia a la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, y que va a estar determinando el éxito o fracaso en sus estudios. Entonces el autoconcepto académico y las atribuciones causales van a influir directamente en la orientación motivacional del estudiante, esto es en la adopción de diferentes tipos de metas que a su vez van a estar determinando el tipo de estrategias de aprendizaje que pondrá en marcha dicho estudiante y al mismo tiempo determinará los resultados de aprendizaje que va obteniendo.

Estilos de Aprendizaje

Los estudiantes tienen diferentes estilos de estudio, y por lo general su desempeño académico mejora si se les permite usar su modalidad preferida (Dunn y Dunn, 1987). Estos autores han constatado que algunos estudiantes aprenden mejor cuando estudian con música, mientras que otros necesitan silencio; cuando están sentados en almohadas

u otro mobiliario informal; cuando lo hacen en soledad, mientras que otros que se benefician cuando trabajan con compañeros o con adultos, en equipos o de a dos. Los estudiantes difieren en cuanto al momento del día en que experimentan sus picos de energía. Aprenden mejor si se les permite estudiar en el momento del día en que su energía es más alta.

Tipos de Estilos de Aprendizaje:

El proceso de aprendizaje consiste en un proceso cíclico compuesto por cuatro etapas. Se ha descubierto que las personas se concentran más en una determinada etapa del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa. En función de la etapa dominante se puede hablar de cuatro estilos de aprendizajes:

- Vivir la experiencia: ESTILO ACTIVO.
- Reflexión: ESTILO REFLEXIVO.
- Generalización, elaboración de hipótesis: ESTILO TEÓRICO.
- Aplicación: ESTILO PRAGMÁTICO.

Evidentemente estos estilos *no son excluyentes* y es difícil encontrar alumnos puros de un estilo. Para identificar cada uno de los estilos, se los describe brevemente:

- Activos: Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo nuevas tareas. Se crecen con los desafíos y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.
- Reflexivos: Son prudentes y consideran todas las alternativas antes de dar un movimiento. Recogen datos y los analizan antes de llegar a una conclusión. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan y no intervienen hasta que están seguros. Crean a su alrededor un aire distante y condescendiente.
- Teóricos: Adaptan e integran las observaciones (hechos) dentro de teorías coherentes. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Son perfeccionistas. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento. Buscan la racionalidad y la objetividad.
- Pragmáticos: Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Son impacientes con las personas que teorizan.

Pisan tierra cuando hay que tomar decisiones y su filosofía es: si funciona es bueno.

Hábitos de estudio:

Los hábitos de estudio son conductas adquiridas que a través de la repetición se han convertido en estables y mecánicas. Los hábitos tienen mucho que ver con las actitudes. Éstas son conductas inestables que pueden darse unas veces y otras no.

Los hábitos de estudio que más se presentan son: Hábitos para leer y tomar apuntes: Cómo lee, que herramientas utiliza para tomar apuntes en clase. Hábitos de concentración: Capacidad para no distraerse mientras estudia. Distribución del tiempo y relaciones sociales durante el estudio: Cómo el alumno distribuye el tiempo para realizar todas sus actividades escolares y para estudiar en grupo. Hábitos y actitudes generales de trabajo: Conductas inestables que pueden darse unas veces y otras no.

Estos hábitos pueden convertirse en conductas adecuadas, conductas inadecuadas que afectan el rendimiento académico o en conductas que no afectan el rendimiento. Depende del estudiante, el uso frecuente que le dé a sus hábitos. Por lo general, el estudiante desconoce cuáles hábitos afectan su rendimiento, ya sea porque se haya vuelto una costumbre o porque simplemente le gusta estudiar así.

Los estudiantes tienen hábitos y actitudes de estudios que son perjudiciales para su desarrollo académico. Éstos se convierten en conductas que afectan el rendimiento académico. Es necesaria que estas conductas sean mejoradas a tiempo, permitiéndole al estudiante avanzar con eficacia en su proceso de aprendizaje. Los hábitos y las actitudes inadecuadas son conductas más propias de sujetos con bajo rendimiento académico. Mientras que los hábitos y las actitudes adecuadas son conductas más propias de sujetos con un buen rendimiento académico.

Habilidades de estudio: Se define a las habilidades de estudio como el uso efectivo de habilidades apropiadas para realizar una tarea de aprendizaje. En otras palabras, un estudiante que tiene buenas habilidades de estudio puede realizar satisfactoriamente una tarea de aprendizaje mediante el uso de las habilidades apropiadas de un modo efectivo. Un estudiante cuyas habilidades de estudio son pobres, puede realizar la misma tarea de aprendizaje usando técnicas inadecuadas, o bien usando las técnicas adecuadas pero de una manera poco efectiva.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

En el proceso de aprendizaje rige un principio similar. Tradicionalmente, el maestro era considerado como el elemento más importante de la enseñanza. Pero él no puede aprender por el alumno. El aprendizaje se produce en la cabeza del aprendiente, no en la del docente. El maestro sólo puede aportar las condiciones de aprendizaje que facilitan el proceso; el resto depende del estudiante. El estudiante debe usar habilidades apropiadas para aprender; en caso contrario, el aprendizaje no se producirá. Un ejemplo obvio es el de la habilidad de estudio que consiste en prestar atención: si el alumno no lo hace, el aprendizaje es imposible.

Muchos estudiantes no se dan cuenta de que están usando técnicas para realizar su aprendizaje, pero eso no disminuye la importancia de ellas. Los alumnos pueden mejorar su desempeño académico usando habilidades de estudio que apuntalen los esfuerzos didácticos de sus maestros. Para decir en forma simple, las habilidades de estudio son importantes porque ayudan a los estudiantes a aprender. También los ayudan a desarrollar progresivamente un aprendizaje independiente. Thomas y Rohwer (1986) se refieren a las habilidades expresando que en los primeros grados, los maestros por lo general informan a los alumnos qué es lo que se supone que deben saber o deben poder hacer en una prueba. Pero con la transición a la escuela secundaria, y de allí en adelante, los criterios de estudio se convierten cada vez más en un secreto. Así, estudiar se convierte en una sofisticada tarea de detección para un pequeño número de “buscadores de indicios”, pero pueden convertirse en una adivinanza o automatismo ciego para la mayoría.

El resultado de la adivinación o del automatismo ciego, derivado de las malas técnicas de estudio, pueden llegar a traducirse en un fracaso académico, o en una disminución de los contenidos de la materia de modo tal que se reduzca la necesidad de aprendizaje independiente. Entre las habilidades que un estudiante debe saber están: El proceso de resumen de un texto, la preparación de un examen, cómo presentar un trabajo escrito y saber planear y evaluar el proceso de estudio de sí mismo.

Según el estudiante tenga en cuenta o no estas habilidades, se podrá afirmar que:

- Estudia mal: Cuando no cumple con los procesos de estudio requeridos como: preparar un examen con anticipación, tener una planificación del tiempo, poseer un lugar de estudio con los elementos necesarios.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- **Estudia Regular:** Cuando el uso de las habilidades es rara vez, no se tiene una usanza frecuente. El estudiante realiza algunos procesos de estudio, pero hay olvida otros, haciendo que el estudio no sea del todo eficaz.
- **Estudia Bien:** Si el estudiante se apropia de los procesos de estudio, toma apuntes en clase y se esmera por aprender comprensivamente, teniendo en cuenta conceptos básicos de cómo leer un libro, realizar un trabajo, preparar un examen, etc.

Actitud ante el estudio: Hace referencia a si tiene buenos motivos para estudiar, que reconoce la importancia del estudio, del deber de estudiar. Trata de medir las actitudes del estudiante hacia el estudio en general y el profesorado en particular. Viene a indicar la existencia o no de un «ambiente interno» adecuado para poder estudiar. Asimismo indica la interiorización de motivaciones positivas que le impulsen a estudiar.

Ambiente de estudio: Se refiere al sitio, postura, orden, silencio en el lugar de estudio. Trata de medir el ambiente externo indispensable para estudiar, como un condicionamiento externo. Viene a indicar la existencia o no de silencio y orden en el medio ambiente y en la imaginación de quien que estudia.

Planificación: Hace referencia a la existencia de un horario de estudio y a su cumplimiento. Trata de medir cómo distribuye el joven el horario de sus ocupaciones de estudio, tanto a corto como a largo plazo. Viene a indicar la existencia o no de un plan de organización racional del tiempo dedicado al estudio personal.

En la planificación la adecuación de las actividades al tiempo disponible es muy importante. Para los que ingresan por primera vez y particularmente aquellos que provienen de pueblos o municipios rurales, encuentran dificultades para organizar su horario, muchos les queda desfasado: unas clases a las seis de la mañana y otras al atardecer. Esto les demanda mayor permanencia en la universidad y les trae implicaciones tanto positivas como desventajosas. El universitario tiene que pensar en administrar su tiempo eficientemente pues sólo así podrá alcanzar la meta deseada. Si no toma las precauciones debidas al respecto encontrará que se le esfuma improductivamente (Gómez Toro, 1985).

Motivación: Hace referencia al interés que se le presta al proceso de aprendizaje. Trata de medir si el estudiante se encuentra motivado por parte de la gente que lo acompaña, si sus anhelos y metas son lo demasiado activas como para motivarlo a estudiar. Viene a indicar la existencia o no de un proceso de motivación que le haga sentir afecto por el estudio, y no estudiar por obligación.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Concentración: Hace referencia a la atención y concentración que pone en el estudio. Tiene problemas que le impiden concentrarse. Esta escala trata de medir la capacidad de concentración aplicada al estudio personal. Viene a indicar la existencia o no de preocupaciones que impiden concentrarse en el estudio o la intensidad y perseverancia y la atención voluntaria aplicada a los contenidos del estudio.

Clase: Hace referencia al esfuerzo activo que pone en las clases, el aprovechamiento que se obtiene de ellas. Viene a indicar la existencia o no de esfuerzos para aprovechar los contenidos de enseñanza impartidos por el profesorado.

Defensividad : Viene a indicar el nivel de defensividad o actitud del sujeto para tratar de esconder ante el que lea sus respuestas, posibles deficiencias, es decir, de alguna manera la sinceridad con la que han sido contestadas las preguntas. Está es una de las variables que se tiene en cuenta para la aplicación del cuestionario.

No se quiso especificar sobre cuáles técnicas de estudio son las más apropiadas, ya que se encontró una gran bibliografía sobre esto y se tomó el tema desde un ángulo general. Esta información será revisada cuando se recolecten todos los datos de la investigación.

Rendimiento Académico: El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada.

En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

- Existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico. Desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos, son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre rendimiento académico.
- Otras cuestiones están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Por otra parte, el rendimiento académico puede estar asociado a la subjetividad del docente cuando corrige. Ciertas materias, en especial aquellas que pertenecen a las ciencias sociales, pueden generar distintas interpretaciones o explicaciones, que el profesor debe saber analizar en la corrección para determinar si el estudiante ha comprendido o no los conceptos.

En todos los casos, los especialistas recomiendan la adopción de hábitos de estudio saludables (por ejemplo, no estudiar muchas horas seguidas en la noche previa al examen, sino repartir el tiempo).

Abordaje metodológico de la investigación:

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron combinadamente técnicas cuali y cuantitativas. La información se obtuvo a partir de una matriz con datos provistos por la Dirección de Carreras de cada instituto, acerca de las condiciones académicas de los alumnos. Luego se continuó con la aplicación encuestas sobre las características técnicas y pedagógicas de los alumnos.

El universo estuvo conformado por alumnos regulares de las diferentes carreras técnicas que dictan los institutos privados Santa Isabel, Santa Rita, Fermoza y Macedo Martínez. Entendiéndose por alumno regular a aquel que se encuentre dentro del sistema educativo. De los cuales se toman como muestra para la investigación a ciento veintiseis (126) estudiantes de la cohorte 2012.

Principales avances de la investigación:

Por el momento se pueden realizar apreciaciones sobre las encuestas suministradas a los estudiantes. Si bien se ha tabulado toda la información, sólo se analizarán dieciséis (16) de las treinta y cinco (35) preguntas de la encuesta a saber:

CUADRO 1: Tabulación de encuestas

Interrogantes	SI	NO	No contesta
1-¿Pienso que estoy lejos del ideal de persona que quiero ser? ¿Por qué?	99	22	5
2-¿Me considero una persona poca madura?	102	19	5
3- ¿Soy demasiado exigente conmigo misma/o?	63	58	5

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

4- ¿Me siento inconforme con casi todo lo que tengo?	26	97	3
5- ¿Me siento indeciso/a ante las mayoría de las situaciones de mi vida?	40	85	1
6- Le doy mucha importancia a mi fracaso?	65	56	5
7-¿Me considero una persona inteligente?	94	30	2
8-¿Me considero una persona exitosa (o) en la vida?	105	21	-
9-¿Tengo mucho control sobre mi mismo?	91	27	8
10-¿Me considero una persona segura(o) de mi mismo?	102	21	3
11¿Soy Capaz de resolver mis problemas?	111	12	3
12¿Poseo habilidades necesarias para comportarme en todas las situaciones?	74	45	7
13¿Me resulta fácil enfrentarme a situaciones desconocidas?	106	18	2
14¿Me es fácil aprender cosas nuevas en el estudio?	16	109	1
15¿ Si me propongo logro mis objetivos?	100	25	1
16¿Encuentro fácil superar los obstáculos?	20	104	2

Se observa que si bien la mayoría de los encuestados se ven lejos del ideal de persona que quieren ser y se consideran personas poco maduras (interrogantes N° 1 y 2); a la vez se observan como personas con éxito en la vida, que se autocontrolan, seguros de si mismos, capaces de resolver sus problemas y de lograr sus objetivos (preguntas N° 8, 9, 10, 11 y 15).

Otra observación podría haber cuando un porcentaje mayor asevera que poseen habilidades para comportarse en todas las situaciones y son exigente consigo mismos, también no se siente disconformes con lo que tienen y tampoco indecisos en la mayoría de las situaciones de la vida (interrogantes N° 3, 4, 5 y 12), pero a la vez le dan importancia a su fracaso (pregunta N° 6) y a un grupo mayoritario no les es fácil aprender cosas nuevas en el estudio y no encuentran fácil superar los obstáculos (preguntas N° 14 y 16), pero se contradicen cuando aseveran que les resulta fácil enfrentarse a situaciones desconocidas (pregunta N° 13).

Esto hablaría claramente del abordaje de los factores motivacionales a partir de tres categorías importantes para el estudio de la motivación escolar: las metas e intenciones con la que un alumno se implica en la realización de una tarea, la competencia percibida y las reacciones afectivo-emocionales que en él se producen.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Con respecto a la primera, se puede decir que las distintas interpretaciones y valoraciones que realiza una persona de sus resultados académicos estarían determinando su motivación, como en el presente estudio. En relación con la segunda, los motivos e intenciones que guían la conducta académica de los estudiantes van a marcar en gran medida el tipo de recursos cognitivos que ponen en marcha a la hora de enfrentarse a los diversos aprendizajes, el tipo de estrategias a utilizar, entre otros aspectos, que permitan lograr un aprendizaje significativo. Y respecto a la tercera variable, el término hace referencia a la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, y que va a estar determinando el éxito o fracaso en sus estudios, entonces el autoconcepto académico y las atribuciones causales van a influir directamente en la orientación motivacional del estudiante, esto es en la adopción de diferentes tipos de metas que a su vez van a estar determinando el tipo de estrategias de aprendizaje que pondrá en marcha dicho estudiante y al mismo tiempo determinará los resultados de aprendizaje que va obteniendo.

Problemáticas de la investigación:

Hasta el momento ya se han realizado la totalidad de las encuestas a los estudiantes. No obstante una de las dificultades por las que atravesó el equipo investigador es el no encontrar respuestas rápidas de los responsables de los Institutos, como por ejemplo la definición de día y horas para tomar las muestras. Esto genera en el equipo retraso para analizar los datos, que por ende incide en los avances del trabajo.

Aportes que puede realizar el trabajo abordado:

Se entiende que este estudio permitiría la posibilidad de brindar estrategias de aprendizaje significativas en los estudiantes del nivel superior. Evitando de este modo los fracasos en exámenes, la falta de motivación por aprender, el bajo rendimiento académico y la deserción de los mismos.

Creencias epistemológicas acerca de la autoridad en el conocimiento y autoría de sí mismo en estudiantes de niveles secundario y universitario

Estefanía Gutiérrez Cacciabue - Alberto Ramiro Quiroga¹

CONICET

e.gutierrez.cacciabue@gmail.com ramiroquiroga@gmail.com.

Resumen

Investigadores de la psicología y la educación se han interesado por entender la naturaleza y el rol de las creencias de los individuos acerca del conocimiento y el conocer en los procesos cognitivos, en tanto que tales creencias influyen en los modos de relacionarse con el conocimiento. El presente estudio se encuadra en una línea de investigación denominada epistemología personal a fin de indagar las creencias epistemológicas de estudiantes salteños de niveles secundario y universitario, en relación a la autoridad en el conocimiento y el papel del sí mismo en los procesos de conocer, teniendo en cuenta la influencia del marco contextual de las mismas. Estudiamos las creencias epistemológicas y su dimensión *autoridad en el conocimiento* teniendo en cuenta el grado de adscripción de autoridad de los estudiantes a diversas fuentes externas, y al sí mismo a través de la autoría de sí, y la influencia del contexto de las respuestas delimitado por el instrumento metodológico, las culturas epistémicas de cada facultad y las condiciones socioculturales en la producción de las mismas.

Palabras claves: Creencias epistemológicas – Autoridad – Autoría de sí mismo – Contexto

Tema, objeto de estudio y objetivos de investigación

Desde mediados de los años 1950 se han llevado a cabo diversos estudios acerca de las creencias epistemológicas. Lo que en la literatura en lengua inglesa se denomina *personal epistemology, epistemological beliefs or theories, ways of knowing or epistemic*

¹ Proyecto general: *La construcción de epistemologías personales*. Dra. Mag. Constanza Ruiz-Danegger. Instituto de Investigación en Psicología y Educación. UNSa. Becarios de CONICET – CIN.

cognition, puede definirse como aquellas creencias de las personas en relación al conocimiento y su adquisición, es decir creencias de los individuos sobre la naturaleza y los procesos de conocimiento (Hofer y Pintrich, 2002). Estas creencias resultan ser, en cierta manera, respuestas que el hombre común, al igual que el científico, desarrolla y mantiene de manera más o menos consciente, como presupuestos epistemológicos que influirán en la forma en que se acerca y reflexiona sobre el conocimiento en los distintos ámbitos de su vida en general, y en los procesos educativos en particular (Pintrich, 2006; Pozo, et. al., 2006). Diversas investigaciones en el campo de la psicología y de la educación se han interesado por comprender la naturaleza y el rol de las creencias de los individuos acerca del conocimiento y el conocer en los procesos cognitivos, en tanto sugieren que tales creencias influyen en los modos en que el sujeto se relaciona con el conocimiento y sus aprendizajes. El presente estudio se encuadra en esta línea de investigación denominada epistemología personal, a fin de indagar las creencias epistemológicas de los estudiantes acerca de la autoridad en el conocimiento y su relación con el aprendizaje.

Se examina las creencias epistemológicas -ideas acerca del conocimiento y el modo de conocer que son implícitas y de sentido común- de estudiantes salteños de niveles secundario y universitario. Principalmente, interesa profundizar en los procesos de adscripción de autoridad a diferentes fuentes de conocimiento por parte del estudiante y el papel del sí mismo en los procesos de conocer, teniendo en cuenta la influencia del marco contextual -de respuesta, académico y socioeconómico- en la formación de las mismas, es decir, se explora el carácter situado de las creencias epistemológicas, examinando el contexto de las respuestas delimitado por el instrumento metodológico, las culturas epistémicas y las condiciones socioculturales de producción de las mismas.

Problema y Anticipaciones de sentido

El aprendizaje es un tema debatido y complejo. Cierta sensación de frustración y desasosiego parece cundir entre los profesores al comprobar el limitado éxito de sus esfuerzos docentes: pareciera que los estudiantes cada vez aprenden menos y se interesan menos por lo que aprenden. Multiplicidad de factores intervienen en la complejidad que

suponen los procesos de aprendizaje que tienen que ver, sin duda, con esta problemática. Interesa aquí indagar sobre uno de ellos en particular, a saber, las creencias epistemológicas. Según diversos autores la manera en que concebimos el conocimiento, su naturaleza y sus procesos, influye en los modos que empleamos para aprender (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martin, 2006). Estudiar las creencias que mantienen los estudiantes en relación al conocimiento y cómo afectan su desenvolvimiento en las experiencias de aprendizaje cobra especial relevancia. En particular, una de las dimensiones de las creencias epistemológicas es la *fuentes del conocimiento*, respecto de la cual interesa examinar la noción de autoridad, esto es, a qué fuentes de conocimiento los estudiantes otorgan autoridad, cuáles consideran válidas y en qué grado les atribuyen autoridad, y la propia autoría en el proceso de producción de conocimiento. Se intenta indagar si existe un patrón de relación entre las creencias epistemológicas de los estudiantes sobre la autoridad en el conocimiento al recorrer distintas fuentes para cumplir una tarea determinada, y el papel otorgado al sí mismo como autoridad en el conocimiento. Se analiza si las creencias son afectadas por el tipo de contexto que puede delimitar sus respuestas develando posibles diferencias en función del marco contextual. Se hipotetiza que el género, el nivel educativo y el contexto académico y sociocultural representan un condicionante fundamental en la formación y el cambio de estas creencias.

Abordaje teórico-metodológico

B. K. Hofer y P. R. Pintrich (2002) advierten que en nuestros encuentros cotidianos con nueva información y en nuestras más sofisticadas actividades con el conocimiento, estamos influenciados por las creencias que mantenemos acerca del conocimiento y el conocer, es decir que nuestra epistemología personal se activa a medida que participamos en el conocimiento. En Psicología Evolutiva y en Educación, se estudia las creencias epistemológicas a partir de la hipótesis de que existe una relación entre las éstas y las concepciones sobre el aprendizaje: “los estudiantes pueden abordar el proceso de aprendizaje de manera muy diferente, dependiendo de si ven al conocimiento como un conjunto de hechos acumulados, o como un conjunto integrado de constructos, o si se ven a

sí mismos como receptores pasivos, o constructores activos” (Hofer y Pintrich 2002: 3). Diversos autores (Perry, 1970; Belenky et al., 1986; Baxter Magolda, 1999; Hofer y Pintrich, 2002; Hammer y Eloy, 2002; Mason, et al., 2006; Schommer-Aikins, 2004, 2006; Buehl, 2008; Brownlee, et al., 2009; Greene, 2009) coinciden en señalar que las creencias epistemológicas influyen en los procesos cognitivos, el rendimiento académico y el grado de participación de los estudiantes en el aprendizaje.

En esta investigación, tomamos principalmente como aportes teórico y metodológico el de M. Schommer-Aikins por un lado, y el de Baxter Magolda, por otro. Ambas plantean propuestas respecto del desarrollo y modelización de las creencias epistemológicas y ofrecen variadas formas de estudiarlas que complementan el análisis. Schommer-Aikins postula que las creencias epistemológicas forman un “sistema de creencias”, lo cual implica que son múltiples y constituyen dimensiones más o menos independientes, es decir que no necesariamente se desarrollan de manera simultánea (Schommer-Aikins, 2004). Plantea la existencia de cinco dimensiones de estas creencias epistemológicas, a saber: habilidad innata para aprender (innate ability), conocimiento rápido (quick learning), conocimiento simple (simple knowledge), conocimiento seguro (certain knowledge) y fuente de conocimiento (source of knowledge) (2004, 2005, 2006).

Estudiamos aquí la dimensión fuente del conocimiento que se presenta como un continuo con dos extremos: por un lado, el conocimiento puede ser percibido como algo acabado, provisto por distintas autoridades. Así, algunos estudiantes tienden a depositar en la figura del docente o de un libro, por ejemplo, la confianza en una única fuente válida de conocimiento cierto y se limitan a aceptar sus “respuestas” sin reflexionar demasiado al respecto, ni realizar una búsqueda de carácter autónomo o participar en la producción activa de conocimiento. Por otro lado, el conocimiento puede considerarse como una producción propia del individuo, es decir, como algo que el sujeto es capaz de construir por sí mismo (Belenky et al., 1986). Es más probable que los estudiantes que adopten una perspectiva más constructivista puedan generar y construir el conocimiento mediante su propia actividad, cuestionando su conocimiento y sus creencias (Pintrich, 2006).

Según Schommer (1990), quienes sostienen creencias epistemológicas que dan cuenta de epistemologías ingenuas conciben que el conocimiento reside en la autoridad y es relativamente inmodificable, que los conceptos se adquieren rápidamente o no se logran, que la habilidad para aprender es innata y el conocimiento es simple, claro y específico. En cambio, un sujeto que ha desarrollado concepciones acerca del conocimiento como una construcción de manera compleja e incierta, considerando que puede ser aprendido gradualmente mediante procesos de razonamiento, poseería una epistemología más sofisticada, que daría lugar a una concepción del sí mismo en el proceso de conocimiento más activa, más protagónica, en la cual pueda concebirse como un sujeto capaz de construir su propio conocimiento, otorgándole autoridad al sí mismo como fuente de conocimiento. Tales puntos de vista se apoyan en múltiples investigaciones anteriores (v.gr. Belenky et al., 1986, Baxter Magolda, 1992, King & Kitchener, 1994).

En este trabajo, estudiamos las fuentes de conocimiento que recorren los estudiantes, el uso que hacen de ellas y la valoración de las mismas dentro de un gradiente de adscripción de autoridad, teniendo en cuenta sus itinerarios académicos, es decir los diversos recorridos que puede hacer un alumno en su formación académica y comprende los pasos que da el estudiante dentro y fuera de la universidad. El itinerario académico de un estudiante se relaciona con sus concepciones sobre la autoridad del conocimiento en el sentido de que, dada la misma tarea académica y en función del grado de flexibilidad otorgada por los docentes, puede cumplirlo acercándose a diversas fuentes de conocimiento, basándose en su adscripción de autoridad a esas fuentes. Es importante tener en cuenta tareas académicas definidas y comunes a distintas carreras que se cursan en la Universidad Nacional de Salta, bajo el supuesto de que las disciplinas académicas (y su traducción en carreras universitarias) marcarían la existencia de “culturas epistémicas” (Norr Cetina, 1999) con diversidad de costumbres y representaciones implícitas y comunes. Asimismo, se tendrá en cuenta qué implicaciones supone el ser estudiante universitario en la Universidad Nacional de Salta que marcarían para el estudiante ciertos modos de relacionarse con el conocimiento (Ortega, 1996; 2000). Lo mismo sucede en el caso de la

investigación en población escolar, donde la variable institucional imprime una lógica particular de relación del estudiante con el conocimiento, mediada por el docente.

Se trabaja sobre esta hipótesis ligada al supuesto de que las creencias epistemológicas se elicitán de forma contextual (Louca, Elby, Hammer, & Kagey, 2004). Así, indagamos las características específicas de las culturas epistémicas de cada facultad que limitan y potencian el desarrollo de ciertas creencias². Analizamos si las creencias epistemológicas de los estudiantes universitarios son afectadas por el tipo de contexto que puede delimitar sus respuestas y sus creencias, ya sea a partir del instrumento utilizado y sus elementos de pregunta, como también las características propias de las culturas epistémicas de cada facultad, develando posibles diferencias entre las creencias epistemológicas que se activan en función del marco contextual general de que se trate. Consideramos que las fuentes de conocimiento se refieren a las personas, entidades u objetos en los cuales los sujetos depositan algún grado de autoridad respecto del conocimiento, es decir que les adscriben autoridad. Podríamos tener un gradiente de reconocimiento de autoridad entre las distintas fuentes de conocimiento posibles. Así, es preciso tener en cuenta tanto la confianza que el estudiante deposita en una autoridad externa (una institución, el docente, el libro, etc.), como también la autoridad que proviene de sí mismo, es decir, la confianza que el propio estudiante tiene en sus capacidades respecto de la construcción del conocimiento.

Para la investigación de las creencias epistemológicas de estudiantes de nivel medio, examinamos principalmente la autoría de sí como posible fuente de conocimiento, la cual supone un sistema de creencias internas que permite una construcción del yo como autor y creador (Kegan, 1994). Se pretende examinar las ideas que mantienen los estudiantes de nivel secundario en relación a la noción de autoridad en el conocimiento,

² Esta idea ha sido reforzada a partir de los avances en la investigación realizada hasta el momento, que permitió advertir cierta dificultad del instrumento metodológico utilizado –cuestionario-. Las respuestas obtenidas reflejan cierta influencia de la vida y el discurso académico y un componente de deseabilidad social, que hacen que las creencias epistemológicas de los estudiantes se vean condicionadas por la situación específica de respuesta y del contexto, lo cual tiene que ver con la especificidad cultural del estudio al expresar un particular modo de respuesta y una situación específica de producción. Más adelante se detalla esta cuestión.

prestando especial atención al grado de autoridad que se atribuyen a sí mismos como constructores y productores de conocimiento (v.gr. Belenky et al., 1986, Baxter Magolda, 1992, King & Kitchener, 1994). Se trabaja desde el concepto de autoría de sí (Self-authorship) propuesto por Baxter Magolda, quien la entiende como una capacidad compleja que implica al mismo tiempo, poder construir conocimiento en un mundo contextual, construir una identidad separada de las influencias externas y también involucrarse en relaciones sin perder la propia identidad. La posibilidad de otorgarle autoridad al *self* en los procesos de conocimiento requiere la creación de sentido a partir de la conexión de los aprendizajes con la experiencia propia y la creencia en la capacidad del propio individuo para la construcción personal del conocimiento.

Asimismo, pensamos que estas creencias tienen una base social importante y en ese sentido, la variable sociocultural podría influenciar en su formación, específicamente respecto al conocimiento de sí, dando lugar a diversas maneras de posicionarse en los procesos de conocimiento. Diversos autores subrayan la necesidad de estudiar las creencias epistemológicas en función de un modelo que incluya muchos otros aspectos, dado que las creencias epistemológicas no funcionan en el vacío, sino que representan una convergencia de múltiples sistemas. Advertimos un lazo íntimo entre las relaciones sociales y las creencias epistemológicas, ya que el modo en que el conocimiento es negociado se ve afectado por la manera en que las personas nos relacionamos con los otros, tales como maestros, expertos y pares (Belenky, et al., 1986; King & Kitchener, 1994).

Creemos que este aporte es sustancial para nuestra investigación, por lo que intentamos revisar esta cuestión que ha sido formulada en un contexto cultural diferente al de la región en que se encuentra Salta, teniendo en cuenta de qué manera las creencias epistemológicas sobre la autoridad en el conocimiento se relacionan con la cultura³ local y

³ Es necesario problematizar el concepto de cultura y superar homogeneizaciones erradas, entendiendo la cultura como proceso de construcción de significados, apropiados en contextos cotidianos, variables por definición; la cultura como actividad continua de los sujetos, que evidencia relaciones de influencia recíprocas entre instituciones y se manifiesta en el uso activo de una multiplicidad de recursos culturales. Dicha problematización es lo que permite reflexionar sobre los dispositivos de socialización, ya no en términos de totalidades homogéneas en confrontación, sino como procesos contradictorios, sostenidos por sujetos que son heterogéneos y pueden reflexionar sobre los condicionamientos culturales en su propia práctica (Rockwell, 1980; 2009).

qué implicaciones tiene esta relación en los estudiantes. Las creencias tienen importantes vínculos con el contexto sociocultural en el que el sujeto se encuentra inscripto, y es desde allí donde la investigación sobre las creencias epistemológicas puede arrojar interesantes resultados y ejercer un efecto significativo en el propio contexto educativo.

Respecto de la metodología, por un lado, el trabajo se enmarca en la teoría fundamentada (Grounded Theory) y se trabaja con entrevistas abiertas y semi-estructuradas a estudiantes de nivel secundario de dos establecimientos socioeducativos diferentes de la capital salteña, y a estudiantes de la UNSa. de diferentes facultades. Se utiliza la técnica del muestreo teórico y el análisis de datos se basa en la teorización emergente del campo. Asimismo, se hace uso de un instrumento cuantitativo, en pruebas de papel y lápiz, que se analizan con asistencia de software específico.

Principales avances y problemáticas en el proceso de investigación

Se seleccionó una muestra de estudiantes de grado (1200) pertenecientes a la Universidad Nacional de Salta que estuvieran cursando asignaturas del primer año de distintas carreras de las facultades de Humanidades, Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Ingeniería y Ciencias Económicas. Como primera parte de la etapa de recolección de datos, sobre esta muestra se realizó la aplicación de un cuestionario utilizado en distintos países para medir creencias epistemológicas en estudiantes universitarios (Schommer's Epistemological Questionnaire) que ha sido previamente traducido y adaptado.

Previamente, se realizó una prueba piloto de la aplicación del instrumento cuantitativo en muestras de un total de 108 (ciento ocho) alumnos de distintos años de cursado de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNSa. que permitió advertir limitaciones y potencialidades del instrumento. Se percibió una tendencia general de los estudiantes encuestados a ubicarse en posiciones similares respecto de sus creencias epistemológicas a pesar de las diferencias de edad y nivel educativo. Asimismo, pareciera ser que sus creencias se encuentran más cercanas a posiciones sofisticadas, lo que a primera vista llama la atención, dado que tales resultados no se registran en ninguna de las

investigaciones anteriores realizadas a nivel internacional. Además, si aceptáramos estos resultados sin más, descartaríamos la hipótesis de que las creencias epistemológicas se desarrollan en función de la edad y de los procesos educativos, lo cual dista de ser posible y es especialmente dudoso. Del mismo modo, se observó la dificultad de que las preguntas pudieran captar las auténticas creencias de los estudiantes, advirtiendo por un lado, cierta influencia de la vida y el discurso académico que condicionaron las respuestas de los estudiantes, y un componente de deseabilidad social en las respuestas, lo cual tiene que ver con la especificidad cultural de la muestra, que expresa un particular modo de respuesta. Este análisis permitió modificar el instrumento original, teniendo en cuenta las características específicas del estudiantado universitario salteño, y el momento de aplicación del mismo, de modo que la muestra estuviera lo menos “contaminada” posible.

De este modo, se procedió a revisar y modificar el modelo original, adaptándolo a necesidades y características particulares respecto de las respuestas obtenidas. Se advirtió la necesidad de reducir la extensión de la versión original del instrumento, privilegiando de este modo aquellos ítems referentes a la dimensión estudiada -fuente de conocimiento- y se preservaron algunos ítems más representativos del resto de las dimensiones. Esto permitió ajustar el foco en la dimensión que interesa observar, y a la vez, disminuir el tiempo de duración que lleva a los estudiantes completar el cuestionario, lo cual favorece el nivel de las respuestas (los estudiantes se concentran más y se cansan menos) y la predisposición y ayuda de los docentes en cuanto a la concesión de espacio y tiempo para la aplicación. Asimismo, fue necesario agregar ítems *ad hoc* dentro de la misma escala sobre la dimensión fuente de conocimiento y se solicitó la justificación de algunas frases consideradas más representativas de la dimensión estudiada. El cuestionario en su versión modificada incluye 30 (treinta) proposiciones sobre las que el estudiante debe expresar su grado de acuerdo y desacuerdo; respecto de 3 (tres) del total, se solicita la justificación de la respuesta, y finalmente indicar un orden de prioridad entre diferentes opciones de fuentes de conocimiento. Se ha reforzado la versión original del instrumento debido en parte a que las preguntas pudieran captar las auténticas creencias de los estudiantes. La literatura más reciente sobre la temática destaca la importancia de atender a la especificidad cultural y

contextual de la población estudiada respecto de la metodología utilizada, que puede dar lugar a diversas respuestas a pesar de aplicar un mismo instrumento.

Si bien la prueba piloto permitió tener en cuenta ciertas modificaciones del instrumento para superar algunas limitaciones del mismo, a partir de un primer análisis de los datos obtenidos se advierte en principio la necesidad de profundizar la información expresada por los estudiantes que permita dar mayor consistencia a los datos obtenidos de la primera instancia de recolección. Para complementar y enriquecer el análisis teniendo en cuenta las limitaciones del instrumento cuantitativo, se prevé para los próximos meses la realización de entrevistas semi-estructuradas, que nos permitan profundizar en aspectos específicos de las creencias de los estudiantes que no fueron captadas. Se trabaja con una muestra de estudiantes que ya participaron de la primera instancia de recolección de datos.

Para el análisis de las creencias y la autoría de sí en el nivel secundario, se ha elaborado y aplicado el instrumento cualitativo a dos grupos de estudiantes del último año del nivel secundario y actualmente se trabaja sobre la sistematización y categorización de los datos obtenidos. En una primera instancia se aplicó el mismo a estudiantes de diferentes colegios secundarios a fines de validarlo y realizar los ajustes correspondientes. Luego se aplicó la versión definitiva a dos grupos de estudiantes del último año de diferentes colegios, ubicados en dos zonas diametralmente opuestas y de condiciones socioeconómicas diversas. Las entrevistas realizadas se hicieron de manera individual, dentro del colegio y en el horario de clase pero en un lugar tranquilo, ya que se contaba con autorización para que el alumno entrevistado pueda salir del aula en ese momento. La idea de esta modalidad para llevar a cabo las entrevistas tuvo que ver con que las mismas tenían el carácter de entrevistas abiertas que permitieran generar un clima de confianza entre el entrevistador y el entrevistado a partir del cual este último pueda expresarse con total libertad no solo respecto a la temática específica de la investigación sino de todo aquello que le resulte interesante manifestar. Las entrevistas duraron alrededor de veinte minutos las más breves y entre treinta y cinco y cuarenta minutos las más extensas.

Si bien hemos tratado de instruirnos lo mayor posible en esta técnica, las respuestas expresadas por los estudiantes han sido un tanto escuetas en el caso de algunas preguntas

específicas, ya que por lo general, al momento de responderlas no se explayaban demasiado. Ello dificulta el acceso y explicitación de las creencias de los estudiantes, por lo cual consideramos relevante poner en discusión las técnicas y métodos utilizados para la indagación de este tipo de cuestiones e intercambiar este tipo de problemáticas con otros colegas, cuya experiencia pueda enriquecer el trabajo que se viene realizando.

Principales aportes de la investigación

Sabemos que la manera en que los estudiantes entienden y conciben el conocimiento -su naturaleza, su proceso, sus fuentes, etc.- se vincula con sus modos que de acceder al conocimiento y de relacionarse y posicionarse de forma particular en su producción. Es importante profundizar las indagaciones en este campo de conocimiento, teniendo en cuenta la especificidad contextual de cada lugar como así también las condiciones académicas de cada institución, analizando en qué medida éstas variables tienen injerencia en la formación de las creencias epistemológicas de los estudiantes.

Dentro del campo de estudio de la epistemología personal no abundan los trabajos en relación a qué es lo que sucede con las creencias epistemológicas en la etapa adolescente, ni tampoco encontramos trabajos en relación a las creencias desde un análisis contextual. Consideramos que la investigación llevada a cabo constituye un valioso precedente hacia el estudio del proceso de conformación de las creencias epistemológicas en estudiantes del nivel medio y universitario en el contexto de la ciudad de Salta. Las ideas que los estudiantes tienen en relación al conocimiento influyen en sus maneras de relacionarse con el mismo, y si se trata de estudiantes avanzados en el nivel medio es más interesante aún saber qué es lo que piensan estando tan próximos a egresar y empezar su trayectoria en el nivel superior, teniendo en cuenta también los graves problemas de articulación que existen entre estos dos niveles.

Pensamos que es de gran valor educativo, político y social el estudio y la comprensión de las maneras de concebir y de relacionarse con el conocimiento que tienen estudiantes salteños tanto del nivel medio como del nivel universitario, en tanto asume el desafío de develar aquellas ideas más interiorizadas respecto de uno mismo que puede

posibilitar o restringir la participación genuina y autónoma en la producción de conocimientos, lo cual no solo contribuye al desarrollo personal del estudiante, sino también a su formación como ciudadano pensante y crítico que al menos, puede identificar y reconocer sus propias creencias acerca de sí, del conocimiento, del mundo. En este punto, entendemos, reside el aporte de nuestro trabajo y esperamos enriquecernos a partir del presente intercambio de saberes y experiencias diversas en investigación.

Referencias bibliográficas

- Bar-Tal, D., Raviv, A., Raviv, A., Brosh, M.E.** (1991). Perception of epistemic authority and attribution for its choice as a function of knowledge area and age. *European Journal of Social Psychology* 21(6), 477-492.
- Baxter Magolda, M.B.** (1992). *Knowing and reasoning in collage. Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Baxter Magolda, M.B.** (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baxter Magolda, M.B.** (2008). The Evolution of Self-Authorship. En: Khine, M.S. (ed.) *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. New York: Springer.
- Becher, T.** (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Becher, T.** (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento universitario* 1(1), 56-77.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N. R., & Tarule, J.M.** (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. Nueva York: Basic Books.
- Bochenski, J. M.** (1979) *¿Qué es la autoridad?* Barcelona: Herder.
- Brownlee, J.; Walker, S.; Lennox, S.; Exley, B. & Pearce, S.** (2009). The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. *Higher Education* 58(5), 599-618.
- Glaser, B. G. & Strauss, A.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Greene, J. A.** (2009). Collegiate faculty expectations regarding students' epistemic and ontological cognition and the likelihood of academic success. *Contemporary Educational Psychology* 34(3), 230-239.
- Hammer, D. & Elby, A.** (2002). On the Form of a Personal Epistemology. En: Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (eds.). *Personal Epistemology. The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah: Erlbaum.
- Hofer, B.K. & Pintrich, P.R.** (eds.) (2002). *Personal Epistemology. The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah: Erlbaum.
- Hornikx, J.** (2010). Epistemic authority of professors and researchers: differential perceptions by students from two cultural-educational systems. *Soc. Psychol. Educ.* DOI 10.1007/s11218-010-9139-6.
- Kegan, R.** (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, Massachusetts: Universidad de Harvard.
- Khine, M.S.** (ed.) (2008). *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. New York: Springer.
- King, P.M. & Kitchener, K.S.** (1994). *Developing Reflective Judgement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knorr Cetina, (1999).** *Epistemic cultures*. Cambridge: Universidad de Harvard University.
- Limón, M.** (2006). The domain generality-specificity of epistemological beliefs: A theoretical problema, a methodological problema or both? *International Journal of Educational Research* 45, 7-27.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Lodewyk, K. R.** (2007). Relations among Epistemological Beliefs, Academic Achievement, and Task Performance in Secondary School Students. *Educational Psychology* 27(3), 307-327.
- Louca, L.; Elby, A.; Hammer, D.; Kagey, T.** (2004). Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57-68.
- Mason, L.; Boldrin, A. & Zurlo, G.** (2006). Epistemological understanding in different judgment domains: Relationships with gender, grade level and curriculum. *International Journal of Educational Research* 45, 43-56.
- Ortega, F.** (2000). *Atajos. Sabers escolares y estrategias de evasión*. Córdoba: Narvaja Editor.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E.** (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. del P.; Mateos, M.; Martín, E.; de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje Las concepciones de profesores y alumnos*. (55-94). Barcelona: Graó.
- Perry, W. G.** (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme*. Troy, MO: Holt, Rineheart and Winston.
- Phan, H. P.** (2008). Exploring Epistemological Beliefs and Learning Approaches in Context: A Sociocultural Perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 6(3), 793-822.
- Pintrich, P. R.** (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En: W. Schnotz, S. Vosniadou, & M. Carretero (comps.), *Cambio conceptual y educación* (53 - 86). Buenos Aires: Aique.
- Pozo, J.I. & Pérez Echeverría, M. del P.** (coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Raviv, A., Bar-tal, D., Raviv, A., Biran, B. Sela, Z.** (2003). Social Teachers' epistemic authority: perceptions of students and teachers. *Psychology of Education* 6, 17-42.
- Schommer-Aikins, M.** (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist* 39(1), 19-29.
- Schommer-Aikins, M. & Easter, M.** (2006). Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology* 26(3), 411-423.
- Schommer-Aikins, M. & Easter, M.** (2009). Ways of Knowing and Willingness to Argue. *The Journal of Psychology* 143(2), 117-132.
- Taylor, S. & Bogdan R.** (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Whitmire, E.** (2003). Epistemological Beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science Research* 25, 127-142.

Presupuestos teóricos para el análisis de contenidos de textos escolares.

Gabriel Cicchetti

Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre
Ríos. F.H.A y Cs. Scs.- U.A.D.E.R

gsc@live.com.ar

Resumen

Proponemos exponer el buceo por los estudios que se ocupan del análisis de los contenidos en los textos escolares. Destacando aquellos en los que se vincula la construcción de la nación al hilo de la conformación del Sistema Educativo. En este sentido los estudios sobre los contenidos de los libros de texto escolar han contribuido en gran medida a revisar los distintos modos en que se filtran los mensajes productores de verdad y legitimadores de desigualdad. De modo que expondremos los presupuestos e insumos teóricos que forman parte de la investigación en curso en la que se indagan los modos en que las ideas de nación y globalización son presentadas en los contenidos de los textos escolares de ciencias sociales.

Introducción

Expondremos los presupuestos e insumos teóricos que forman parte de la investigación en curso¹ en la que se indagan los modos en que las ideas de nación y globalización son presentadas en los contenidos de los textos escolares de ciencias sociales. Deteniéndonos en los estudios que vinculan la “construcción de la nación” al hilo de la escolarización y la conformación del Sistema Educativo Argentino, que han contribuido en gran medida, a revisar los distintos modos en que se filtran los mensajes productores de verdad y legitimadores de desigualdad.

Consideraciones sobre los textos escolares.

Partimos de considerar la importancia del análisis de los contenidos en los textos escolares porque allí se condensan los saberes validados socialmente en cuanto a la

¹ Tesina para obtener el grado de Licenciado en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos. F.H.A y Cs. Scs.- U.A.D.E.R

transmisión de conocimientos en el aula. Por ello nuestro interés en explorar los contenidos de los textos escolares de Ciencias Sociales para analizar críticamente las ideas de la nación (Argentina) y la globalización que se transmiten a través de aquellos.

Aunque material didáctico, los textos escolares son sensibles a las referencias culturales y a las intenciones políticas del momento de su producción. De modo que intervienen múltiples procesos y dimensiones. En el contexto del presente estudio se destacan en primer lugar las representaciones y las miradas sobre la sociedad y el mundo que se transmiten en los textos escolares. Los temas y los textos, las fuentes de información, el estilo y el vocabulario utilizado, la iconografía, la organización y la jerarquización del conocimiento, participan en la transmisión explícita o implícita de valores. Las referencias seleccionadas, que caracterizan a la sociedad y su funcionamiento, definen un imaginario común cultural e ideológico. En este sentido el texto escolar no es un objeto aislado y autónomo y en su producción intervienen autores y editores. Retomamos a Taboada (2011) para decir que las dimensiones político-económicas intervienen en la producción de textos escolares y que la selección de textos y contenidos no se encuentra solamente marcadas por la cultura y la historia, sino también, por el poder que atraviesa estas dimensiones desde diferentes dispositivos sociales. Ampliando lo que Gurevich sostiene, al decir que “la selección de conceptos y contenidos está signada por la cultura y por la historia. Un conjunto de vertientes hacen sus aportes en un determinado momento: los desarrollos académicos, los productos de investigaciones, los insumos del discurso político, los medios de comunicación, las prácticas sociales cotidianas, entre otros. De modo que los referentes y las filiaciones de los conceptos que van a seleccionarse para ser enseñados son múltiples.[...] dotando de legitimidad pedagógica a un conjunto variado y amplio de fuentes, académicas y no académicas”. (citado en Taboada 2011:). Nos interesa destacar -citando a Escolano Benito- que: los manuales comunican representaciones que conforman el imaginario de la sociedad y reflejan tradiciones bien arraigadas en el tejido social, transmitidas a través de las costumbres y de la educación que son reforzadas como valores a reproducir [...]” (1998c: 143). En esta perspectiva se encuentra *La Argentina en la escuela* cuyo énfasis ha sido encontrar sobre todo aquellos contenidos que constituyen convicciones comunes y arraigadas [...] a tal punto incuestionados y naturalizados que han llegado a

convertirse en un sentido común sobre la Argentina la identidad nacional” (Romero 2007: 33).

Para nuestra investigación nos interesa resaltar las posibles contradicciones y/o relaciones con los procesos comprendidos en la denominada globalización además de detectar los aspectos más arraigados e inmovibles en los contenidos sobre la nación y la identidad nacional. Volveremos sobre este punto, aunque antes convendría referirnos a las críticas que han recibido los estudios que han ponderado exclusivamente el análisis de los contenidos en los textos escolares. En general los cuestionamientos apuntan a considerarlos insuficientes y centrados unilateralmente en el análisis de contenidos. En este sentido Fernández Reiris (2005) afirma que no es posible “adjudicarle al libro de texto en sí mismo una importancia desmesurada y quedar ciegos a las posibles resistencias y/o la diversidad de lecturas que realizan los docentes y estudiantes en el contexto específico”. De modo que le interesa explorar la autoridad del libro de texto en el *currículum-en-acción*, indagando sobre las significaciones y prácticas de los profesores y los estudiantes (Reiris 2005: 130).

El estudio que realizó Eliseo Verón (1999) avanzó sobre el análisis de la toma de decisiones de los docentes en torno a los materiales curriculares y de los estilos de uso del libro de texto por parte de profesores y estudiantes. Allí indagó sobre las concepciones docentes e identificó dos ideologías pedagógicas en Argentina, definidas como tendencias más que como tipologías puras, también exploró las opiniones de los alumnos y los padres sobre la lectura en general y los libros de texto en particular. Considera el predominio incrementado en los últimos años de la “ideología pedagógica moderna” con su prédica distorsionada sobre la actividad “investigadora grupal” y “aprender a aprender”, junto con la crisis socio-económica, la pérdida de perspectivas de mediano y largo plazo y el relativismo epistemológico, han privilegiado la forma, provocando la fragmentación y disminución de los contenidos en un “programa de mínima” y la confusión entre conciencia ingenua y el conocimiento, cerrado, pasivo y símbolo de certidumbres pasadas de moda. Por eso declara la necesidad de una política para la reconstrucción de la cultura del libro en el marco de la institución escolar.

Nación Moral y Narración avanza en develar los elementos morales e ideológicos presentes en las formas de narrar la nación, de concebirla, de imaginarla. Centrando su análisis en los relatos escritos y orales de jóvenes de sectores populares sobre la historia

de *la nación aprendida* en la escuela y de *la nación vivida* cotidianamente [...] (Ruiz Silva 2011: 50)

Resulta estimulante para futuras líneas de investigación la evaluación de los textos escolares como medios didácticos y el buceo sobre su influencia en el desarrollo curricular. Sin embargo insistimos en detectar las “coordenadas” epistemológicas, disciplinares, políticas y socioculturales que se entrecruzan en cada texto de forma explícita e implícita. Por ello, más que bucear en las correspondencias entre los Contenidos Básicos Comunes y los libros de texto de ciencias sociales para el 9º Año, nos interesa explorar las contradicciones o tensiones entre los contenidos sobre la nación y aquellos sobre la globalización, con especial énfasis en los que la “identidad” se presenta como categoría unívoca y se reitera para los contenidos de la nación; como en aquellos que dan cuenta de la fragmentación y el socavamiento de la “identidad nacional” en particular y de “las identidades” en general.

Aproximaciones al análisis de contenidos. El “origen” de la nación

En la actualidad se sigue apostando por el texto escolar como vehículo para crear señas colectivas de identidad, sin embargo compite, confronta o se suma a otras prácticas discursivas escolares y extraescolares en la conformación de las mentalidades.

Cabría recordar brevemente que hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX el surgimiento de las primeras editoriales especializadas hizo posible la publicación masiva de textos escolares, sobre todo de libros de lectura para la escuela primaria. Las mismas imágenes, lecturas, poesías, lecciones, impregnaron fuertemente la vida escolar y las mentalidades de varias generaciones². En Argentina, como sabemos, fue el inmigrante el principal destinatario de las políticas de homogeneización cultural e integración nacional implementadas a través de la escuela pública. Una importante maquinaria se pondría en marcha con sus potentes mecanismos de nacionalización (Cucuzza 2007: 10). Precisamente *Yo Argentino* de Héctor Cucuzza devela los mecanismos de la construcción de la nación, la construcción historiográfica de sus

² En ese contexto se sitúa el estudio de Adolfo Prieto en su libro *El discurso criollista en la formación de la Argentina Moderna* (1988). Allí vincula el surgimiento de un *campo de lectura* a la creación y difusión de numerosos canales periodísticos y el sistema voraz y cotidiano del folletín con las incipientes pero denodadas campañas de instrucción pública. Ambos procesos se articularon dotando a un gran sector de la población de la capacidad de leer: pieza maestra del proyecto del liberalismo.

orígenes y la construcción de los aparatos de su difusión e imposición con centro en el libro de lectura de la escuela primaria. Al hilo de estos procesos, se tejía el de la conformación de las disciplinas que le darían forma y contenido a la nación. La conformación del campo disciplinar, tanto de la Historia como de la Geografía, y su vinculación a la instrucción pública han recibido especial atención en interesantes estudios³. Respecto de la conformación disciplinar de la Historia y su vinculación a la construcción de las naciones Hayden White asegura que durante el siglo XIX los estudios históricos fueron disciplinados (institucionalizados, trasladados a las universidades, constituidos en una especie de ciencia) para dar legitimación a esas naciones cuyos orígenes eran tan oscuros como incierta su composición étnica [...] para disipar los miedos y ansiedades de un origen incierto y los temores de una mezcla corruptiva de sangre, géneros y esencia (White 2010:166, 167). En nuestro país la Nueva Escuela no sólo reunió la primera camada de historiadores profesionales, sino que ellos fueron quienes definieron el significado mismo de la profesionalidad historiográfica. [...] La disciplina y el relato de la historia debían tener como objetivo la formación de la nacionalidad y la difusión de un conjunto de valores asociados a ella (Romero 2007:41).

Para ofrecer una ilustración breve - para los límites de esta exposición - veamos cómo hasta nuestros días se reproducen los rituales conmemorativos en los libros de texto. Para ello retomamos la distinción que hace Cucuzza, allí registra las manifestaciones históricas del uso del concepto nación o de los nacionalismos -como prefiere llamarlos- y distingue heterogéneas formaciones discursivas “nacionalistas” hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX. De modo que para el nacionalismo “romántico”⁴ la construcción de la nación significó el esfuerzo y la *invención* de la nación por parte de la Generación del 37 que apuntaría a una fecha fundacional en mayo de 1810, y con ello, a la generación de un panteón simbólico que se definirá en el periodo subsiguiente; [...] la crónica oficial de los sucesos de la Semana de Mayo y las campañas militares por

³ Para el caso de la Historia, la Geografía y el Civismo ver, Luis. A. Romero (Comp.) *La Argentina en la Escuela*. La idea de nación en los textos escolares. 2007 Siglo XXI editores Argentina. Para la geografía y específicamente la geografía regional véase Quintero Silvina, *Geografías Regionales en la Argentina*. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX. Scripta Nova vol. VI, núm.127 30 de Octubre de 2002.

⁴ Que integra junto con el “nacionalismo oligárquico liberal”, siguiendo a Cucuzza, una visión ampliada, de la idea de nacionalismo en Argentina incluyente de las expresiones “nacionalistas” del liberalismo.

la independencia; al registro y definición de los símbolos nacionales..” (Cucuzza 2007: 31)

Con fines meramente ilustrativos destacamos los siguientes fragmentos de publicaciones que corresponden a un rastreo previo a la definición del corpus con el que trabajamos actualmente: los textos de Ciencias Sociales de 9no. (ex EGB).

En el libro *Historia Argentina, desde sus orígenes hasta 1830*⁵. Se propone un comienzo desde la 1ra. Parte, Cap. 1- “La revolución de Mayo y las **primeras expresiones políticas** 1810-1813”...(Destacado nuestro).

Cap. 20- Los inicios del Directorio y el Congreso de Tucumán. 1814-1816. Comienza diciendo “*la situación **militar** era muy mala, **no solo en la Argentina** sino en el resto del continente, cuando Posadas en enero de 1814, y ella no haría más que empeorar.*” (Destacado nuestro).

Es evidente que al producirse la fragmentación del espacio colonial no existían las actuales naciones iberoamericanas (ni las correspondientes nacionalidades, agrega Chiaramonte citado por Cucuzza,) las que no fueron el fundamento de los movimientos independentistas sino su consecuencia y, muchas veces, una consecuencia lograda tardíamente (Chiaramonte, 2004: 20 citado en Cucuzza).

Nos pareció extraña la periodización en el libro *Historia Argentina contemporánea 1810-2002*⁶. También me pregunté si para explicar la Asamblea del año XIII los editores del libro habían utilizado el criterio de aquello que se dice...a buen entendedor pocas palabras o poseen una confianza ciega (seguramente) en el capital cultural de los estudiantes: *la función del segundo triunvirato era breve y precisa convocar a una asamblea con representantes de las **provincias**, para que instaure las bases de **nuestro país**.* (Destacado nuestro).

¿Qué “provincias”, qué “país” en el temprano siglo XIX? Podríamos responder siguiendo a Chiaramonte: mal pueden anunciarse predicados de índole estatal nacional para una geografía de unidades políticas independientes y soberanas, frecuentemente de

⁵ Torcuato Di Tella, 1994, Troquel

⁶ Egger Brass, Teresa. publicación para 2do Año polimodal 2004

las dimensiones de una ciudad y su entorno rural, que iniciaban la formación de alianzas o confederaciones” (citado en Cucuzza 2007: 29).

Esta breve ilustración es escasa para establecer orientaciones de sentido que “respondan”, en cierta medida, a las preocupaciones, en el marco de la investigación en curso, en relación a establecer algunas “coordinadas” de lectura del corpus. Si bien tendremos en cuenta las que refieren a las reiteraciones de la nación. Insistimos que nos interesa detectar aquellas manifestaciones que cuestionen a la nación en los términos “románticos” a los que hacíamos referencia. Precisamente desde los múltiples y complejos procesos contemporáneos que definirían los límites de la denominada globalización.

Globalización y desestabilización de las identidades

Pensar la globalización de las sociedades es afirmar la existencia de procesos que comprenden a los grupos, las clases sociales, las naciones y los individuos. Cuando hablamos de sociedad global nos referimos a una totalidad que penetra, atraviesa, las diversas formaciones sociales existentes en el planeta. Posee una lógica propia. Su inteligibilidad no resulta de la interacción entre las partes que la constituyen.

Las relaciones sociales dejan de ser vista como “inter” (nacionales, civilizatorias o culturales) para constituirse como “intra”, esto es, estructurales al movimiento de la globalización. Los límites “adentro/afuera”, centro/periferia” se tornan insuficientes para la comprensión de esta nueva configuración social. Hay una cierta dilución de las fronteras que hace que las especificidades nacionales y culturales sean, por cierto de manera diferenciada, atravesadas por la modernidad-mundo. Diversidad y semejanza caminan juntas, expresando la matriz modernidad-mundo en una escala planetaria.

Seguimos a Renato Ortiz⁷ al ubicar su análisis de la globalización en “clave cultural” al establecer una distinción entre “lo cultural” y el plano de la economía y la técnica. Por ello prefiere utilizar el término *globalización* como dimensión que reenvía a una cierta unicidad de la vida social (economía mundial) y el de *mundialización* para el

⁷ Renato Ortiz, *Otro territorio*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires 1996

dómino específico de la cultura. En este sentido, sostiene que la mundialización se realiza en dos niveles. Primero, es la expresión del proceso de globalización de las sociedades, que se arraigan en un tipo de organización social. La modernidad en su base material. Segundo, es una “weltanschauung”, una “concepción del mundo”, un “universo simbólico”, que necesariamente debe convivir con otras formas de comprensión (política o religiosa). Una cultura mundializada configura, por lo tanto, un “patrón” civilizatorio. (Ortiz: 22)

En este sentido se ubicarían las perspectivas postcoloniales críticas latinoamericanas⁸ que interpretan la globalización como un proceso que implica la reconfiguración del orden mundial capitalista y una reorganización concomitante de la cartografía geopolítica y cultural de la modernidad. La diferencia cultural ahora se basa menos en fronteras territoriales que a través de vínculos de identificación con el orden occidental tal como este aparece difundido a través del globo (Coronil 2003: 89, 105)⁹. De allí el cambio en la manera de interpretar a las naciones; que han sido tratadas como unidad fundamental de identificación política y cultural colectiva en el mundo moderno.

De acuerdo con este enfoque se pondrían en juego otros criterios culturales “supranacionales” y no-nacionales como marcadores de identidades colectivas lo que llevaría a una redefinición de las “identidades nacionales”.

¿Es suficiente caracterizar los procesos que atañen a los estados-nación en tiempos de globalización desde los binomios Externo/interno, local/global? Estas nuevas articulaciones y reconfiguraciones de las sociedades contemporáneas se presentan como un desafío para las ciencias sociales, sus preguntas, hipótesis y explicaciones; precisamente porque en su capacidad de construir sentidos reside su importancia. Tal vez buscando otras alternativas de lectura e interpretación nos permitan comprenderlas.

La perspectiva que propone Ortiz, hacia los procesos que venimos describiendo, es que sólo desde un punto de vista *desterritorializado* puede ser comprendido el flujo de la modernidad-mundo. En este sentido Ortiz sugiere que sujetarse a la tradición de las

⁸ denominación con la que Ortiz discutiría al proponer que la perspectiva analítica debe liberarse de las restricciones locales y nacionales.

⁹ Latinoamérica y el Caribe, como objetos de estudio y como fuentes de conocimientos sobre el (post) colonialismo, están ausentes u ocupan un lugar marginal en sus debates y textos centrales. Una contribución a esa ausencia es: *Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo* Fernando Coronil en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. E. Lander Comp. 1ª, ed.- Buenos Aires .Clacso 2003

ciencias sociales acarrea dificultades para pensar procesos contemporáneos. Al considerar que su institucionalización en el siglo XIX está intrínsecamente ligada al momento en el que el principio de nacionalidad se afirmaba con toda su fuerza. Todo el esfuerzo del pensamiento confina la modernidad a los límites del estado-nación: “Clases sociales”, “estado”, “territorio”, “cultura”, “identidad” (Ortiz: 19, 20). En espacios sociales localizados bajo condiciones globales, las identidades colectivas se están construyendo en forma inéditas a través de una articulación compleja de fuentes de identificación tales como la religión, territorialidad, raza, clase, etnicidad, género y nacionalidad, pero ahora esta articulación está informada por discursos universales de derechos humanos, leyes internacionales, ecología, feminismo, derechos culturales (Sassen 1998; Alvarez, Dagnino y Escobar: 1998; en Coronil 2003).

Resulta estimulante el análisis de los derechos que se contextualiza en lo que Wendy Brown denomina la *modernidad tardía*, al referirse a la paradoja universal-local de los derechos, que ocurre al tiempo que la “historia” se desenvuelve y la “identidad” social se desestabiliza. Paradoja en la que subyace una más agrega: “el esfuerzo [...] por reconstruir críticamente el legado individualista y universalista de los derechos con el fin de alcanzar una formulación de los derechos que potencialmente ofrezca un reconocimiento político más fecundo [...] es también un esfuerzo hostigado por la **actual desestabilización histórica, geopolítica y analítica de la identidad de las que tales formulaciones dependen**”¹⁰ (Destacado nuestro)

En el cruce de estas coordenadas teóricas se ubica nuestro análisis de contenidos en textos escolares. Por tratarse de una etapa germinal de la investigación no podemos ilustrar esta sección que le corresponde a la Globalización. Sin embargo nos preguntamos, qué lugar le caben a estos procesos en los contenidos de los libros que utilizan tanto docentes como estudiantes. Insistimos en detectar las “coordenadas” epistemológicas, disciplinares, políticas y socioculturales que se entrecruzan en cada texto de forma explícita e implícita. Retomando la apuesta de “repensar el mundo [...] a tener en cuenta que tienen lugar fenómenos a escala global que nos obligan cuanto

¹⁰ en: *Lo que se pierde con los derechos*, tomado de BROWN, Wendy States of Injury: Power and Freedom in Late Modernity. Princeton: Princeton University Press. 1995

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

menos a revisar nuestros puntos de partida teóricos y nuestros instrumentos de análisis para seguir proporcionando explicaciones plausibles que ayuden a comprender el cambio social” (Bonal, Tarabini-Castellani y Verger comps. 2007: 13).

Bibliografía

ALEGRE, María C. *La enseñanza para la formación ética y ciudadana en la Argentina a partir de la vuelta de la democracia. El caso de la inclusión de los derechos humanos en los libros de formación ética y ciudadana.* En TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES. Seminario Internacional. Ministerio de Educación. Santiago de Chile 2008.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* México, Fondo de Cultura Económica. 2006.

ANKERSMIT, F. *Giro Lingüístico, teoría literaria y teoría histórica.* Buenos Aires Prometeo 2011.

ARTIEDA, Teresa, ROSSO, Laura y RAMÍREZ, Ileana (2009) “De “salvajes en extinción” a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos”. En ARTIEDA, T. (comp.) Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación. Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, pp. 74-116. ISBN 978-950-656-125-3.

- *Los discursos escolares sobre los indígenas. Continuidades y Rupturas a fines del Siglo XX.* Educación Lenguaje y Sociedad. Vol. III Año N°3 (Diciembre 2003): 59-74. BONAL, X., TARABINI- CASTELLANI, A. VERGER, A. Comps. *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Miño y Dávila, Buenos Aires 2007.

BRASLAVSKY, Cecilia. *Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989.* En *Latinoamerica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica.* Georg-Eckert Instituts / F.L.A.C.S.O. Alinaza Editorial S.A., Buenos Aires, 19991.

CORONIL, Fernando. *Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo.* En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.* E. Lander Comp. CLACSO Buenos Aires 2003

CUCUZZA, Hector R., *Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930).* Miño y Dávila Buenos Aires 2007.

FERNANDEZ REIRIS, A. *La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículum en el aula.* Miño y Dávila. Buenos Aires 2005.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

ROMERO, Luis A. (Coord) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI Editores Buenos Aires 2004.

RUIZ SILVA, Alexander. *Nación, moral y narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Miño y Dávila Buenos Aires 2011.

TABOADA, María B. *Nombrar el país. Imágenes del interior y de la capital en los libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales*. Editorial Fundación La Hendija. Paraná 2012.

ORTIZ, Renato. *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Universidad Nacional de Quilmes Buenos Aires 1996.

QUINTERO, Silvina. *Geografías Regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX*. Scripta Nova vol. VI, núm.127 30 de Octubre de 2002.

WHITE, Hayden. En *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Prometeo Libros Buenos Aires 2010.

La enseñanza de las Ciencias Sociales ¿favorece u obstaculiza la formación de estudiantes en primaria? Una investigación sobre las prácticas de lenguaje en el ámbito de estudio.

Prof. Correa, Ileana; Lic, Perez, Laura, Mag. Perez, Fernanda. ISFD “Almafuerte”

Instituto Superior de Formación docente Almafuerte

fercperez@gmail.com

Resumen

Esta investigación surge a partir de la inquietud que plantean los docentes en los cursos de capacitación¹ acerca de la dificultad para alcanzar el propósito específico de la EP, que es “preparar a los chicos para desempeñarse en la vida académica, instrumentándolos para que sean cada vez más capaces de resolver situaciones de estudio y logren progresar dentro de los circuitos educativos formales”². Esto se corresponde con la observación de las limitaciones y dificultades de los ingresantes al secundario para participar de un modo activo en la construcción del conocimiento a través de textos de estudio. Esta situación afecta todas las áreas, pero se observa de un modo especial en Ciencias Sociales, donde se trabaja principalmente a partir de dichos textos.

Con el propósito de indagar en las prácticas del lenguaje que efectivamente se llevan a cabo en la escuela en el área de Ciencias Sociales y analizar su productividad en la formación de estudiantes lectores y escritores autónomos, realizamos una investigación exploratoria, que toma como unidades de análisis los docentes de sexto año de escuelas municipales³, sus proyectos y materiales que emplean como insumo para enseñar Ciencias Sociales. La información se relevó a través de observación de clases, análisis de proyectos, materiales de lectura, propuestas didácticas y entrevistas en profundidad a directivos. Una investigación local sobre el tema

¹ Se hace referencia a cursos de capacitación que coordinamos en diversas instituciones.

² Diseño Curricular “Prácticas del lenguaje” Segundo Ciclo

³ Escuelas del Sistema Educativo Municipal de General Pueyrredón.

permitirá conocer las causas de las dificultades y diseñar orientaciones didácticas pertinentes y efectivas, que den respuesta a problemas concretos.

Dado que se trata de una investigación cualitativa, no trabajamos a partir de una hipótesis (como modo de desestimar la connotación deductivista de este término). En cambio, partimos de supuestos o conjeturas construidas por el grupo de investigación a partir de su experiencia docente, que tienen por objeto orientar el trabajo de campo y permitir una explicación de las ideas previas y emergentes.

Actualmente nos encontramos en la etapa de análisis y cruzamiento de los datos recolectados. Relevamos que los elementos obstaculizadores son de diversa índole, originados algunas veces, en la distancia entre las premisas teóricas y su implementación en un contexto concreto y otras, en la propia formación docente que se plantea desde un propósito general y abarcador, mientras la ejecución de los diseños curriculares requiere una especialización en cada una de las áreas.

Los elementos favorecedores están asociados con el posicionamiento profesional de los docentes, la selección de fuentes, la concepción de niño que se pone de manifiesto en las propuestas áulicas. También en la implementación de un trabajo sostenido con las prácticas del lenguaje como herramientas para la construcción de los saberes disciplinares.

Uno de los desafíos que encontramos es la variedad de situaciones que hemos relevado que nos llevan a reformular permanentemente los instrumentos de análisis a medida que vamos procesando los datos. En el intercambio con otros investigadores en formación nos interesa conocer investigaciones sobre esta problemática en contextos diferentes para compartir los alcances de la metodología implementada y cotejar resultados.

EJE: Estudios sobre los problemas y desafíos de los distintos niveles educativos

La enseñanza de las Ciencias Sociales ¿favorece u obstaculiza la formación de estudiantes en primaria? Una investigación sobre las prácticas de lenguaje en el ámbito de estudio.

Lic. Correa, Ileana; Lic, Perez, Laura, Mag. Perez, Fernanda. ISFD “Almafuerte”

Los inicios de la investigación

Hasta comienzos del 2011, el Instituto Superior de Formación docente Almafuerte contaba con un equipo estable de investigadores que realizaron diferentes trabajos y publicaciones. Por diversas razones los investigadores renunciaron a sus horas asignadas y desde la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Gral. Pueyrredón se realizó una convocatoria a presentación de nuevos proyectos de investigación, que debían ser presentados a mediados de agosto de 2011 y contarían con una duración de dos años y con una carga horaria de 3 horas semanales para cada investigador. Los Equipos de Investigación estarían integrados necesariamente por un Director/a Responsable, docentes y estudiantes. Según lo solicitado en la convocatoria, nuestro proyecto se enmarcó en el área temática “Enseñanza y aprendizaje de otras disciplinas o áreas de conocimiento del currículo escolar, para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.”

Nuestro proyecto fue aprobado y elegido para implementarse con algunas consideraciones. Una de ellas fue revisar el cronograma de acciones, ya que la designación en los cargos fue realizada hacia fines del segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2011, es decir casi 6 meses después de lo

establecido en la convocatoria. Esto implicó una verdadera dificultad para la investigación que habíamos programado para dos años.

La selección de las escuelas participantes se realizó a través de la Supervisora de Nivel Primario de la Secretaría de Educación, quien invitó abiertamente a todas las escuelas municipales a participar del proyecto, sabiendo que en sólo 3 se podía realizar efectivamente la investigación. Cómo fueron 4 escuelas las que manifestaron interés de participar se decidió ampliar el número de instituciones.

Problema que da origen a la investigación

El problema surge a partir de la experiencia de parte del equipo en su rol de capacitadores y de la observación de la realidad de los estudiantes al ingresar a la escuela secundaria. A partir de ambas situaciones hemos podido constatar que el trabajo en la formación de estudiantes lectores y escritores competentes constituye uno de los núcleos problemáticos que aquejan a la escuela primaria. Teniendo la EP el propósito específico de “preparar a los chicos para desempeñarse en la vida académica, instrumentándolos para que sean cada vez más capaces de resolver situaciones de estudio y logren progresar dentro de los circuitos educativos formales”⁴ hemos notado que los estudiantes, al terminar su escolaridad primaria carecen de recursos que les permitan participar de un modo activo en la construcción del conocimiento a través de textos de estudio. Esta situación afecta todas las áreas, pero se observa de un modo especial en Ciencias Sociales, donde se trabaja principalmente a partir de textos de estudio.

Retomando las ideas de Freire, se considera que “La práctica educativa, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en su búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala

⁴ Diseño Curricular “Prácticas del lenguaje” Segundo Ciclo

preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, compromiso, preparación científica y gusto por la enseñanza,” (Freire, 2008).

Se parte del supuesto que los índices de deserción en la educación secundaria no solo responden a las problemáticas sociales y económicas sino que estas causas podrían estar reforzadas por las dificultades que los estudiantes encuentran en el desempeño de sus prácticas de estudio. También resulta preocupante su dificultad para capitalizar los aprendizajes escolares en sus prácticas sociales. En las últimas décadas se viene publicando una gran cantidad de investigaciones que relevan los problemas o dificultades de lectura y escritura (aunque principalmente de lectura) de textos de estudio. Circula literatura que ofrece indicaciones, sugerencias y prescripciones para el trabajo áulico en torno a los géneros discursivos relacionados con las ciencias. También los Diseños Curriculares⁵ abordan esta problemática y prescriben líneas de acción. No obstante, los niños continúan transitando la educación primaria sin desarrollar las competencias ni adquirir las herramientas necesarias para construir el conocimiento en forma autónoma.

El Diseño Curricular para el área Ciencias Sociales parte de la idea que *“los niños/as aprenden sobre el mundo social hablando, leyendo y escribiendo acerca de sus múltiples manifestaciones. Las prácticas del lenguaje atraviesan la apropiación de contenidos en el área de ciencias sociales. Por lo tanto, al mismo tiempo que se involucran en el conocimiento del mundo social, los alumnos/as aprenden a expresarse oralmente, a leer y escribir”*⁶.

Por su parte, el Diseño Curricular para Prácticas del Lenguaje prescribe que se debe trabajar en la formación de los chicos para que logren buscar y seleccionar información relevante; profundizar, conservar y reorganizar lo aprendido y comunicar lo que saben.

Ante la distancia que se genera entre lo que se prescribe en los Diseños Curriculares para el nivel y lo que se observa en el ámbito escolar, planteamos esta investigación con el objetivo de relevar elementos facilitadores y obstaculizadores en la formación de estudiantes lectores y escritores competentes en el área de Ciencias Sociales. Por todo lo expuesto, resulta necesario indagar en

⁵ Siempre nos referiremos al Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

⁶ Diseño Curricular “Ciencias Sociales” Segundo Ciclo pág 53

las prácticas del lenguaje que efectivamente se llevan a cabo en la escuela en el área de Ciencias Sociales y analizar su productividad en la formación de estudiantes lectores y escritores. Una investigación local sobre el tema permitirá conocer las causas dichas dificultades y diseñar orientaciones didácticas pertinentes y efectivas, que den respuesta a problemas concretos.

“Es crucial desarrollar investigaciones que conduzcan a definir cuáles son las condiciones didácticas que pueden favorecer la supervivencia de la lectura y la escritura en la escuela, para estudiar profundamente de qué manera se pueden articular las presiones y necesidades de la institución escolar con el propósito de incorporar a todos los alumnos a esas prácticas sociales” (Lerner, 2004) Revisar las prácticas en busca de elementos que permitan mejorar y fortalecer las prácticas escolares en concordancia con las necesidades sociales reales, constituye una prioridad, si consideramos que a medida que se incrementan las competencias y destrezas de un sujeto para comunicarse, aumentan sus potencialidades para transformar su realidad individual y social.

Interrogantes que orientaron la investigación

Dado que se trata de una investigación cualitativa, no trabajamos a partir de una hipótesis (como modo de desestimar la connotación deductivista de este término). En cambio, partimos de supuestos o conjeturas construidas por el grupo de investigación a partir de su experiencia docente, que tienen por objeto orientar el trabajo de campo y permitir una explicación de las ideas previas y emergentes.

Ante la distancia que se genera entre lo que se prescribe en los Diseños Curriculares para el nivel y lo que se observa en el ámbito escolar, nos preguntamos cuáles son los elementos que inciden en la práctica docente obstaculizando la concreción de los propósitos. Y, a partir de éste, nos formulamos los siguientes interrogantes:

¿Qué prácticas efectivamente se llevan a cabo en el segundo ciclo en relación con el ámbito de estudio?

¿Existe un trabajo interdisciplinario entre las Ciencias Sociales y las Prácticas del Lenguaje?

¿Se generan ocasiones de ejercer las prácticas de lectura y escritura instrumental para construir el conocimiento?

¿De qué naturaleza son los obstáculos que debe afrontar la escuela para llevar a cabo sus propósitos en relación con las prácticas de estudio?

¿Qué elementos inciden favorablemente en la formación de lectores y escritores competentes?

Métodos e instrumentos

El objetivo central del presente estudio es conocer los elementos favorecedores y obstaculizadores en la formación de estudiantes lectores y escritores competentes en Ciencias Sociales. Se toman como unidades de análisis los docentes de sexto año a cargo de Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje de cuatro escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata. Se decidió trabajar con sexto año porque es el último del segundo ciclo de la Educación Primaria y esto permitiría analizar el ciclo en perspectiva. Por tratarse de un terreno relativamente desconocido, seleccionamos el diseño exploratorio por su adecuación a nuestros objetivos de investigación.

El trabajo fue realizado mediante aportes individuales y colectivos, situación que favoreció la complejidad de pensamiento y el enriquecimiento de la mirada sobre el objeto de estudio, como así también para la construcción de un marco teórico y metodología común.

Como estrategia metodológica, consideramos pertinente la utilización de una perspectiva cualitativa, debido a que nos acerca a la comprensión de los interrogantes que nos hemos planteado y nos permite situarnos desde una mirada comprensivista. Compartimos lo que señala M.A.Gallart⁷ “que el componente cualitativo exige un ir y venir entre los datos y la teoría y de ésta a aquellos que suele modificar a lo largo de la investigación los aspectos conceptuales, como los sujetos de investigación”.

Para comprender y desentramar los supuestos teóricos y para observar y cotejar los datos obtenidos en el trabajo de campo, la observación y sus distintas variantes de observación no participante, nos facilita abordar de manera más adecuada nuestro objeto de investigación.

⁷ Gallart, M:A y Vasilachis de Gialdino, “Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación “. Buenos Aires. Centro Editorial de América Latina, 1992..

Empleamos técnicas como entrevistas en profundidad a directivos; análisis de proyectos, secuencias, unidades didácticas; de los Diseños Curriculares de Educación Primaria; del libro de texto y material bibliográfico; de los instrumentos de evaluación y de las carpetas de los estudiantes; observación y registro de prácticas pedagógicas.

Marco teórico

“El desafío que debemos enfrentar quienes estamos comprometidos con la institución escolar, es combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los/as alumnos/as para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y del crecimiento personal”. Diseño Curricular de Educación Primaria. Pág. 14.

La escuela es el primer espacio público del que participan niños y niñas, en que tienen oportunidad de formarse como participantes de la vida ciudadana. Partimos del análisis de que la escuela es un lugar en el cual las construcciones sociales que se producen en ella, adquieren una eficacia simbólica particular en relación a las desigualdades en los destinos y en los logros de los niños provenientes de las diferentes clases sociales. Es por esto que nuestro trabajo de investigación se aborda desde una perspectiva pedagógica crítica. De esta manera, analizamos aquellas prácticas pedagógicas y sociales que en las escuelas suelen ser un obstáculo para que todos los estudiantes se preparen para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos. Ubicados en la alfabetización crítica, pensamos en la posibilidad y en la responsabilidad de la escuela de desarrollar en los estudiantes la actitud reflexiva que permite no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; cuestionar los significados del discurso; reconocer las representaciones que subyacen en los textos; investigar los fundamentos de las cosas; conocer de manera efectivamente real.

En relación a los términos de Kaplan, “el fracaso escolar” en educación básica es un tema complejo. Uno de los problemas centrales que encierra este término, además de no ser unívoco,

es a quién o a quiénes se atribuye el fracaso.⁸ En la misma línea de análisis el Marco General de la Política Curricular, aborda la centralidad de la enseñanza como primer fundamento de una reforma curricular en la Educación Primaria y sostiene que la enseñanza incluye, la nueva responsabilidad del nivel de habilitar plenamente a los chicos para su permanencia productiva en el Sistema Educativo. En el área de Prácticas del Lenguaje se plantea el propósito de “preparar a los chicos para desempeñarse en la vida académica, instrumentándolos para que sean cada vez más capaces de resolver por su cuenta situaciones de estudio y logren progresar dentro de los circuitos educativos formales.”⁹

El Diseño Curricular de Ciencias Sociales plantea que es tarea de la escuela estimular el interés de los chicos por entender el mundo social, plantear interrogantes acerca de la forma en que se lo entiende habitualmente, instalar la idea de su carácter construido y cambiante, realizar sucesivas aproximaciones al tipo de relaciones sociales que establecen las personas, y a los conceptos y categorías que intentan captarlas y definirlos. En este sentido, es necesario considerar los aportes que hace Worth & Guy cuando afirma que el contenido de la alfabetización crítica debería tener su origen en la vida de los participantes y de las comunidades y que los procesos deberían involucrar preguntas relacionadas con su vida, como un trampolín para el diálogo. De acuerdo con estos planteamientos, la alfabetización crítica nos proporciona maneras de pensamiento que permiten descubrir las injusticias y desigualdades sociales. Nos capacita para descubrir intereses, señalar las desventajas y llegar a ser agentes de cambio social¹⁰.

“Por eso, es tarea de la escuela colaborar para la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y analítico que pueda contribuir a desnaturalizar las imágenes establecidas, a dudar de lo que parece y de lo que es presentado como obvio, dado y natural”. Los principales instrumentos para llevar a cabo esta tarea son la lectura y la escritura. “El lenguaje permite actividades de un amplísimo espectro. Si la meta de la educación es capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, tenemos que ayudar a los

⁸ Kaplan (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Subjetividad. Pág. 21.

⁹ Diseño Curricular Segundo Ciclo Prácticas del Lenguaje pág. 6

¹⁰ Wort & Guy (2008) en: Serrano Moreno, S. *La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica*. Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes. Venezuela.

alumnos a usar el lenguaje como herramienta de transformación sobre el conocimiento y la experiencia, a poder comprender y también a expresar. De aquí que creamos que la lectura, el habla y la escritura son elementos tan estrechamente ligados que ninguno de ellos debe ser desvinculado de los otros”¹¹

Para llevar a cabo esta investigación es preciso posicionarse desde los modelos sociodiscursivos de la lectura y la escritura, que comprenden ambas prácticas como procesos creativos en los cuales cobra protagonismo el sujeto, en su interacción con los textos, a partir de la actualización de sus saberes y circunstancias particulares y del contexto de la situación comunicativa que se lleve a cabo. Las prácticas de lectura y escritura como objeto de aprendizaje escolar, implican un saber práctico acerca de los conocimientos lingüísticos, como así también, cierto grado de reflexión sobre el lenguaje, al mismo tiempo que involucran la incorporación de conocimientos sociales y culturales que inciden directamente en la comunicación¹².

Finalmente, para realizar un trabajo productivo, la mirada debe posicionarse desde la perspectiva didáctica como plantea Delia Lerner:

*Todos los problemas que se enfrentan en el recorrido curricular son problemas didácticos. Esto significa que se trata de problemas que sólo la Didáctica de la Lengua puede contribuir a resolver. Los saberes de las otras disciplinas –en particular los de la Lingüística, que estudia el objeto, y los de la Psicolingüística, que estudia la elaboración del conocimiento lingüístico por parte del sujeto– están indudablemente presentes, pero intervienen articulándose para comprender mejor los problemas didácticos que se plantean.[...] Resulta imprescindible recurrir a un análisis estrictamente didáctico para encontrar las soluciones que se requieren.*¹³

Avances

¹¹ Ctalá y otros (2001) *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona. Grao

¹² Alvarado, Maite y silvestre, Adriana (2004) “La lectura y la escritura” en Alvarado, M. (coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As. Universidad Nacional de Quilmes.

¹³ Lerner, Delia (2004) “Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular” en *Textos en contexto N° 4: La escuela y la formación de lectores y escritores*. Bs. As. Asociación Internacional de Lectura -Lectura y Vida.

Actualmente nos encontramos en la etapa de análisis de los materiales que forman parte de la tarea previa a la clase: proyectos y carpetas didácticas. En la etapa siguiente analizaremos los registros de clase y las carpetas de los niños. En la etapa final, cruzaremos los datos para elaborar conclusiones. Por lo tanto, en este momento no estamos en condiciones de hacer afirmación con carácter definitivo, sino de comentar algunas observaciones provisionarias, sobre cuestiones que empiezan a configurarse en esta etapa inicial.

El trabajo previo a la clase, el de la planificación de la tarea, es fundamental. Resulta difícil generar situaciones que propicien el aprendizaje de las prácticas del lenguaje del ámbito de estudio si no están planificadas. Se requiere un diseño claro y secuenciado de las acciones para que efectivamente se puedan llevar a cabo situaciones significativas de aprendizaje de los contenidos seleccionados. La precisión en la organización, el recorte, la selección del corpus, la creatividad, el diseño de consignas productivas, desafiantes, constituyen las bases para que se generen situaciones que propicien la construcción de conocimiento científico pero también que les permitan a los niños formarse como estudiantes. El trabajo docente en esta etapa es crucial. Algunas propuestas analizadas permiten inferir que todavía en algunas escuelas los docentes diseñan sus planes y proyectos solo para la supervisión. En estos casos la adecuación al Diseño Curricular puede estar más o menos lograda, pero lo que definitivamente se pierde es el plan de acción genuino, la hoja de ruta que permite que se aprovechen todas las situaciones, incluso las emergentes, porque estarán en el marco de una tarea secuenciada, planificada, que capitaliza cada tarea en la siguiente, permitiendo siempre llegar un poquito más allá.

La planificación de la tarea es un momento de grandes decisiones profesionales que condicionan toda la práctica. Si bien el Diseño Curricular es de carácter prescriptivo, cada institución y cada docente hacen una interpretación y una apropiación de los postulados. Todas estas variaciones están enmarcadas en el Diseño Curricular, sin embargo, la modalidad de implementación puede ser un elemento condicionante de la potencialidad del aprendizaje, ya que puede llevar a prácticas que se sostengan en un concepto particular pero traicionando el espíritu general del Diseño, por ejemplo, seleccionar diversidad de textos pero luego hacer con todos una lectura extractiva de datos, equiparándolos y despojándolos de sus propósitos genuinos.

En las conversaciones con las docentes y las entrevistas a directivos hemos notado que los maestros que hacen efectivas las adecuaciones curriculares en función del contexto cuentan con una mayor disposición de los chicos a la propuesta y aumentan las posibilidades de que los conocimientos que se construyen en el aula trasciendan la tarea escolar. Realizar adaptaciones es una tarea que, muchas veces, pone a los docentes frente a un dilema profesional, ya que deben tomar decisiones que, a cambio de un potencial beneficio, tienen un costo que no siempre están seguras de querer o poder solventar. Un ejemplo concreto fue observado en una comunidad con un alto número de padres iletrados, que no pueden acompañar o sostener a los niños en ciertas tareas, como por ejemplo, en consignas que se vinculan con la búsqueda y selección de información. Descartar este tipo de propuestas limita las posibilidades de fortalecer la formación y la autonomía como estudiantes, sin embargo, mantenerlas es una iniciativa condenada al fracaso, ya que no hay posibilidades reales de llevarla a cabo. En casos como éste, la superación del conflicto llega de la mano del trabajo cooperativo entre distintos actores dentro de la institución. Por ejemplo, las alianzas entre el docente y el bibliotecario, que trabajan en forma conjunta para que las investigaciones sobre temas específicos se realicen dentro de la escuela, con los materiales de lectura y audiovisuales disponibles y con el asesoramiento y guía de mediadores profesionales.

Entre los aspectos que favorecen la formación de estudiantes, y a propósito de las adaptaciones curriculares, es notable cómo las tareas de selección y jerarquización por parte de los docentes tiene un impacto decisivo en la propuesta que diseña. Los docentes que pudieron tomar un tema de Ciencias Sociales y hacer un recorte, acotándolo, circunscribiéndolo, pudieron llevar adelante proyectos que abordaron ese tema en profundidad, lo analizaron desde distintos lugares y pudieron reflexionar acerca de la importancia del tema en la vida cotidiana de ellos, de nuestra sociedad en general. En este sentido, el recorte temático estuvo siempre asociado a otros factores como la organización del tiempo didáctico y la selección del corpus de textos. La decisión de recortar el objeto habilitó la posibilidad de trabajar con géneros discursivos diferentes y de organizar la tarea en forma de proyecto, que es una modalidad de trabajo altamente productiva en las Ciencias Sociales, ya que la elaboración de un producto final implica necesariamente la reutilización de los conocimientos construidos en función de un propósito nuevo. En estos casos,

aunque no siempre de manera explícita, los estudiantes tuvieron que llevar a cabo numerosos quehaceres del estudiante, cosa que no siempre sucede cuando en lugar de trabajar por proyectos se diseñan secuencias o unidades. Si bien estas opciones responden a prácticas escolares clásicas, tienen numerosas limitaciones a la hora de formar estudiantes, de enseñar a leer y a escribir en una disciplina determinada.

Un interrogante recurrente que nos formulamos en el proceso de análisis es cuál es el concepto de “estudiar” que circula en la EP. A pesar de la claridad de las prescripciones curriculares, en algunos casos, las propuestas se reducen a buscar, retener y dar cuenta de haber incorporado información. Las situaciones de lectura que se proponen en relación con los temas de Ciencias Sociales generalmente apuntan a la lectura extractiva de datos. No se presentan consignas que apunten a desarrollar la lectura inferencial, el trabajo con lo paratextual, la anticipación, la confrontación de fuentes, la opinión. Aun en casos en los cuales se sugiere el trabajo con textos diversos, no se explicita, por ejemplo la confrontación de fuentes. Este tipo de actividades solo tienen sentido -para el docente y para el niño- en el marco de una tarea que requiera “usar” esta información para algo más que responder un cuestionario. Si, en cambio, se trabaja con la forma organizativa de unidad temática, parece que, cuando se dan situaciones de lectura diferentes, ocurren de forma casi aleatoria, por casualidad, por interés particular de los chicos, pero no porque estén planificadas. No se evidencia un trabajo por parte del docente para orientar en ese sentido. Estas formas de trabajar los textos de las ciencias no solo tienen una impronta en la concepción de estudio e incluso de lectura, sino también en un estilo de acercarse al conocimiento científico.

Por su parte, las situaciones de escritura prácticamente no aparecen en estas propuestas, excepto para dar cuenta del conocimiento y aún en esos casos no se especifica el género discursivo, se habla de escribir un texto, de manera general e imprecisa, descontextualizando la situación comunicativa, el propósito, el registro, el destinatario, el ámbito de circulación, etc. Algunos planes o carpetas mencionan el trabajo con la organización y conservación de la información a través de la escritura, pero se plantea casi como algo que naturalmente se hace para dar cuenta del trabajo, como si no fuera un contenido a enseñar, sino algo de lo que previamente se dispone; como si escribir no constituyera una forma de construir el conocimiento sino un medio para dar

cuenta del mismo. Por eso la escritura solo se empela para responder cuestionarios, pero no para registrar información, para guardar memoria, reorganizar la información, parafrasear conceptos, etc. Tal vez este sea uno de los puntos más complejos que encontramos hasta ahora. Para algunos docentes no resulta fácil trabajar las Ciencias Sociales a partir de los lineamientos de las prácticas del lenguaje en el ámbito de estudio. La fragmentación de la actividad escolar en áreas -en muchos casos con docentes diferentes- hace que el trabajo en este sentido resulte muy costoso y que todos los cambios sean lentos. Sabemos que es muy grande la distancia entre lo que el Diseño Curricular requiere de los docentes y lo que ellos están en condiciones de dar sin ser especialistas de ninguna área y trabajando en la soledad del aula que no contempla el asesoramiento o acompañamiento de especialistas. Sabemos también de la buena voluntad y la actitud de apertura a la capacitación y la actualización permanentes. Y entendemos que este es uno de los elementos a trabajar si queremos seriamente un cambio profundo.

Problemáticas

Las modificaciones más sustanciales en el plan original estuvieron originadas en dos cuestiones. Por un lado, la articulación entre instituciones. Esto nos llevó a incrementar en número de escuelas sobre las que se realizó trabajo de campo, a partir del primer contacto con la Secretaría de Educación, que solicitó que la convocatoria a participar del proyecto fuera abierta a todas las escuelas. Por otro lado, hubo modificaciones en relación con ciertos aspectos administrativos que implicaron una reformulación de los tiempos. En primer lugar, el plan original estuvo programado para dos años (conforme a la convocatoria), pero luego, la designación redujo el tiempo de trabajo a un año y un bimestre. Además, el proyecto inicialmente contaba con la participación de tres docentes investigadoras, de las cuales una debió pedir licencia por maternidad, con lo cual la tarea debió ser redistribuida entre dos docentes en el periodo de elaboración de los instrumentos y de observación de las clases.

Otro cambio resultó del intercambio con los docentes y los directivos. En esa instancia se observó la necesidad de realizar entrevistas en profundidad a los directivos para ampliar el

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

conocimiento de la comunidad y poder contextualizar las prácticas. También durante las visitas, las docentes fueron solicitando algunas participaciones como sugerencia bibliográfica, coordinación de actividades con los estudiantes y un informe por parte de las investigadoras para ser anexado en el cuaderno de actuación.

Por otra parte, hemos tenido algunos problemas propios de los tiempos y la dinámica de las instituciones. Por ejemplo, se dieron situaciones en las cuales concurrimos a las escuelas a observar las clases y no se dictaron por inclemencias del clima, o los alumnos estaban reagrupados por el número de ausentismo, o el cronograma debió correrse un mes por enfermedad de la docente, o la entrevista a directivos debió reprogramarse dos veces por contingencias de la institución que requirieron su presencia. Estos elementos que condicionaron la investigación son factores que también inciden en las situaciones didácticas y que, tal vez, deberían ser variables a observar en la planificación de la tarea.

SABERES DEL DOCENTE EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCION CURRICULAR

Natalia Díaz y María Mercedes Monserrat

Universidad Nacional del Litoral

natysdiaz@gmail.com; mercedesmonserrat@yahoo.com.ar

Ponencia

Nuestra investigación procura conocer las articulaciones entre los saberes docentes y los procesos curriculares. Una primera hipótesis fue considerar que los saberes docentes son -o pueden ser- una condición de posibilidad para generar procesos de construcción curricular que potencien a los sujetos. Esta afirmación nos condujo a definir las nociones de sujeto y de saber y, al mismo tiempo, qué significa potenciar al sujeto (Zemelman, 2005).

La noción de sujeto, fue una categoría que hemos definido luego de hacer un recorrido por distintas acepciones y concepciones derivadas de diversas perspectivas filosóficas, psicológicas y pedagógicas. Optamos por referirnos a la forma particular en que se constituyen las subjetividades, en el marco de discursos instituidos y prácticas instituyentes que los condicionan, los cuales están impregnados de ideologías y epistemologías que -muchas veces- los ubican en lugares pasivos, de desamparo, de consumo y reproducción cultural. En el caso de los docentes, se trata de sujetos con una historia de formación y con un mandato social marcado fuertemente por la formación inicial y la socialización en la práctica, mandato que van resignificando y reescribiendo en sus prácticas cotidianas construyendo así sus propios proyectos identitarios. Un sujeto ‘concreto’, histórico, pensante, que actúa, con conciencia de los procesos históricos vividos. No como individualidad sino como “subjetividad constituyente de lo social (...) como ese conjunto de procesos que vinculan al individuo con el colectivo y al colectivo con el individuo” (Zemelman, 2006:81).

En otro plano de análisis, nos referimos a los sujetos del curriculum (De Alba, 1995: 91-94), como sujetos sociales que forman parte de un grupo o sector, que suscribe a un proyecto social y cuyas acciones tienen determinada direccionalidad social. En el proceso de determinación curricular¹

¹ Alicia de Alba define a los procesos de determinación curricular como la lucha por imprimir a la educación la orientación que se considera adecuada de acuerdo con intereses particulares de grupos o sectores. Produce rasgos o aspectos sociales que van a configurar una estructura social relativamente estable y que tiende a definir los límites y posibilidades que en el marco de tal estructura se desarrollen. Ver De Alba, 1991: 89.

pueden distinguirse: sujetos de la determinación, de la estructuración y del desarrollo curricular. Los sujetos de la determinación están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales del curriculum. Los sujetos de la estructuración son los que, en el ámbito institucional, le otorgan forma y estructura de acuerdo a rasgos centrales, concretando un programa de formación o plan de estudios. Y los sujetos del desarrollo convierten en práctica cotidiana un curriculum. Retraducen a través de los distintos niveles de significación la determinación curricular, imprimiéndole diversos sentidos a las prácticas, transformando, de acuerdo a sus propios proyectos, los procesos curriculares.

Cuando hablamos de ‘potenciar’ al sujeto nos referimos entonces a la posibilidad de resignificar determinados marcos discursivos desde los cuales se construyen las identidades y los proyectos políticos educativos, visualizarse como agente social de cambio y transformación en un proceso de adaptación activa (Pichón Rivière, 1985) a la realidad. Un docente que encuentre sostén y amparo en los mandatos sociales que carga, pero que pueda, a la vez, leerlos críticamente y transformarlos, participando de proyectos curriculares; generando, a la vez, espacios de ‘participación real’².

“En realidad, el sujeto será realmente activo, sólo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción del futuro como horizonte de acciones posibles” (Zemelman, citado en De Alba, 1995: 92).

Zemelman (2005) apuesta a la recuperación del sujeto como “sujeto erguido”, en su sentido histórico, en la integridad de sus facultades, como un sujeto constructor que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como ante una realidad construible, que se puede potenciar desde el presente a través de una creciente complejidad de sus relaciones con sus propias circunstancias, abriéndose a lo inédito y desconocido a través de prácticas individuales y colectivas. Compromiso, voluntad, inteligencia y emocionalidad al servicio del reconocimiento de las circunstancias, no como límites definidos irremediamente sino más bien pasibles de ser re-pensados, re-definidos.

² “La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Esto por un lado, implica ejercer una influencia real (poder): a) en la toma de decisiones tanto en la política general de la institución como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; b) en la implementación de las decisiones; c) en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. Por otro lado, significa un cambio no sólo en quiénes deciden, sino en qué se decide y a quiénes se beneficia, es decir una modificación en la estructura del poder.” Sirvent, M. T., 1998.

Esto supone comprender la producción y transmisión de conocimientos desde nuevas epistemes y, a la vez, configuración de nuevas identidades, de sujetos autónomos.

Los docentes, en los procesos de construcción curricular, se vinculan, trabajan, transmiten, producen y reproducen saberes. Un docente “potenciado” es aquel que, desde los espacios y tiempos de los que se apropia: decide, interviene, transforma los procesos curriculares micropolíticos. Docente entendido como intelectual transformador (Giroux, 1990), sujeto del desarrollo curricular que puede posicionarse como sujeto de estructuración, politizando su práctica, ampliando su capacidad de intervención más allá del aula. Un sujeto de estructuración curricular potenciado hacia: la *desnaturalización de los dispositivos escolares*; la *visualización de otra mirada estética*; el *redimensionamiento de lo político*; la *experiencia (Dewey) como concepto y práctica que articula los procesos de formación docente*; una *concepción del curriculum como espacio de construcción de conocimiento, de lucha y posibilidad*; la *necesidad de situar los procesos de construcción metodológica en contemporaneidad de los procesos socio históricos* (Baraldi, Bernik, Diaz; 2012).

Desde esta conceptualización, realizamos un primer análisis de entrevistas realizadas a docentes de una escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe, focalizando en la noción ‘saberes de los docentes’.

Saberes de los docentes

Con saberes de los docentes hacemos referencia a la relación intrínseca en la constitución de cada sujeto entre: el campo de conocimientos disciplinares y pedagógicos (provenientes del trayecto escolar realizado y la formación docente inicial) y el campo de las prácticas laborales, en otros términos: experiencias de formación y experiencias en el mundo institucional, para la realización del trabajo docente.

Consideramos que los saberes de los docentes son aquellos que permiten una lectura y análisis de la realidad social y escolar para situarse, posicionarse y actuar. Los docentes se forman en la resolución cotidiana de su trabajo, en los contextos locales y momentos históricos particulares en que éste se lleva a cabo. Durante esos procesos los docentes se apropian de saberes históricamente contruidos y legitimados sobre la tarea docente. Apropiarse de ‘esos’ saberes implica una relación activa con ellos: se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan múltiples relaciones entre los saberes desde las situaciones de enseñanza en las que se posiciona cada uno de ellos.

En el sentido que señalamos, Tardif (2004) distingue: saberes personales del docente, saberes de la formación escolar, saberes de la formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y

saberes procedentes de la propia experiencia profesional. El autor caracteriza el saber de los docentes como un saber social, porque: 1. es compartido por un grupo de agentes, con una formación común, sujetos a condicionamientos y recursos comparables (aquí incluye los programas), es decir tienen una ‘situación colectiva de trabajo’; 2. su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad y orienta su definición y utilización. Se produce socialmente, es el resultado de una negociación entre diferentes grupos; 3. sus propios objetos son objetos sociales/prácticas sociales y se dan en la relación con el otro; 4. se asienta en un arbitrario cultural, son construcciones sociales. Y, finalmente, 5. se adquiere por socialización profesional, en un proceso de construcción a lo largo del tiempo, en un recorrido profesional.

Tardif (2004: 16) sostiene que es un saber plural, compuesto, heterogéneo, proveniente de fuentes variadas, de naturaleza diferente. Destaca la importancia de las experiencias familiares y escolares anteriores a la formación docente, las cuales son muy fuertes, persisten a través del tiempo y son muy difíciles de conmovir. Considera que la interacción humana marca el saber con sus poderes y reglas y que la unificación y recomposición de los saberes se da en y por el trabajo, jerarquizándose por la experiencia y la utilidad. Estas afirmaciones nos permiten comprender que los saberes de los docentes son siempre saberes vinculados estrechamente con prácticas.

En nuestro estudio, para identificar los saberes de los docentes tomamos como referencia un estudio considerado clásico, donde Elbaz (1981, 1983) identifica: a. las orientaciones del conocimiento práctico (situacional, personal, social, experiencial y teórico); b. los dominios de contenido práctico (conocimiento del yo y del papel como docente, de la situación de enseñanza, de la materia que ha de enseñarse, de lo curricular) y c. tres niveles de organización del conocimiento (reglas prácticas, principios prácticos e imágenes)³. Inspiradas en esta clasificación elaboramos una reconceptualización. Tuvimos en cuenta una nueva denominación e incluimos otras orientaciones y dominios que dan cuenta de algunos datos relevados. A continuación se explicitan estas reconceptualizaciones⁴ junto a una serie de resultados iniciales.

Primeros análisis y resultados

Sobre orientaciones del saber

³ Ver Angulo Rasco, 1999: 292-293.

⁴ Realizar un análisis sobre los saberes de los docentes que definen en sus prácticas implicaría un trabajo de campo situado, con estadías prolongadas en la institución, que exceden las posibilidades de este equipo de investigación. Por ello, sólo trabajaremos sobre “los discursos” que pronuncian los docentes a través de entrevistas en profundidad.

1. Orientación situacional: es cuando el saber está orientado a la situación práctica en el aula y en la escuela. Hay un saber que surge del análisis de las situaciones sobre las cuales el docente elabora juicios de valor y desde las cuales puede generar conocimientos que le permitan actuar situadamente. Una lectura ‘pertinente’ de la situación puede significar fortalezas que pueden, a su vez, redundar en otros aspectos del trabajo docente, como por ejemplo: la relación con los alumnos. Hemos analizado que este conocimiento no siempre proviene de la educación formal, sino que al contrario, se suele construir a lo largo de las experiencias de trabajo y se compone de saberes sobre la vida y cultura institucionales (imaginarios, estilos de gestión, tradiciones, etc.), saberes sobre la práctica de la enseñanza (vinculadas especialmente y casi exclusivamente a las “estrategias”) y sobre los aspectos contextuales que tiñen la realidad de los estudiantes otorgándoles características diferenciales. Los entrevistados consideran que es un saber que se pone en cuestión permanentemente, que debe modificarse según las circunstancias, que tiene que ver con ir ‘adaptándose’ a éstas. No es un saber que se vincule con aspectos teóricos de formación disciplinar, sino al contrario es práctico, situacional y perecedero.

2. Orientación personal: cuando los docentes usan su saber para actuar de modo personalmente significativo. A través de este conocimiento el docente expresa su subjetividad y su identidad profesional. Determinados rasgos de la personalidad pueden otorgar un matiz distinto a la práctica de enseñanza. También hay un traslado de saberes construidos en la vida cotidiana que funcionan como un “sentido común” que orienta la acción configurando reglas prácticas. Puede verse una escisión entre una subjetividad docente y una subjetividad a secas, el docente siente que debe ser y comportarse distinto fuera y dentro de la institución escolar. Una barrera, un discurso que hay que sostener, un deber ser. Gestos. Un ‘personaje’ contruido. Al comenzar la carrera este personaje “docente” puede ser una herramienta de valor para afianzar un estilo de autoridad, una posición de poder en la clase pero, con el tiempo, se puede volver una situación insostenible. En las entrevistas analizadas, aparece la necesidad de ‘romper los límites’ establecidos para dar lugar a relaciones sinceras, de mayor confianza, dejando lugar al sujeto ‘concreto’ referido por Zemelman; de esta manera, se consolida una identidad tanto dentro como fuera de la institución escolar. Se sostiene, con frecuencia que constituye un desafío y un “trabajo” subjetivo importante el encontrar los modos adecuados para construir un vínculo genuino y de confianza entre docentes y entre docentes y estudiantes.

Los docentes entrevistados buscan oportunidades de intercalar en su práctica, actividades que les permitan desplegar otras dimensiones de sus subjetividades: cantar, jugar, vincularse con el arte en general. Es una constante búsqueda que genere vínculos solidarios, cooperativos para lograr los aprendizajes esperados. ‘Buscar más’, ‘tener paciencia’, ‘probar cosas nuevas’, ‘que confíen en uno’ se viven como fortalezas vinculadas a una construcción subjetiva que va más allá de la formación teórica y disciplinar. Hay cambios que se viven como cambios interiores, personales, íntimos y que, aunque se intentan compartir, parecen quedar en el círculo cerrado del sujeto.

En otros casos, analizamos la ausencia de vínculos entre las prácticas de enseñanza, los estudiantes y sus aprendizajes y el docente como ‘sujeto concreto’. Lo que se produce en las relaciones entre los sujetos parece no ‘afectar’, no ‘conmover’, más bien prevalece una separación entre sujeto y ‘personaje’.

3. Orientación social: cuando el conocimiento práctico está determinado e influido por cuestiones sociales, o se utiliza para estructurar la realidad social del docente.

Los entrevistados reconocen la necesidad de un análisis de la realidad social como saber sustancial para la práctica docente. Principalmente de las condiciones del ‘contexto’ en el que está inserta la escuela y los estudiantes, ellos suponen que este ‘contexto’ determina las modalidades en las que se puedan producir las prácticas de enseñanza y, conocer esas condiciones permitiría ‘reconfiguraciones’ para la apropiación del conocimiento. Se entiende que la propuesta curricular prescripta por los diseños oficiales debe ser/es reelaborada en función de necesidades y demandas sociales.

No hay una explicitación clara de cuáles son los saberes necesarios para hacer esa ‘lectura de la realidad’, sí se entienden como saberes de carácter práctico, teórico, experienciales. A través del análisis pudimos conocer que las diferentes experiencias de vida dejan marcas de saber en el docente, especialmente el camino recorrido en las instituciones educativas, por ejemplo, remiten a experiencias de enseñanza de antiguos profesores.

4. Orientación experiencial: esta orientación se refiere al conocimiento relacionado con experiencias concretas a través de las cuales ha sido adquirido.

En todos los casos analizados hay ciertos saberes que están estrechamente vinculados con las experiencias a través de las cuales han sido adquiridos, se trata de saberes de orientación personal o situacional, contruidos a la luz de experiencias muy significativas que dejan marcas subjetivas. A

través de los análisis realizados se puede aseverar que la enseñanza se vivencia como un aprendizaje complejo, que ‘foguea’, ‘marca’, que ‘enseña mejor que cualquier saber teórico’. Saber ‘ser’ docente, adaptarse a las diversas situaciones que se generan en las escuelas, saber enseñar, se aprende en la acción, en la práctica concreta, en los escenarios ‘reales’.

5. Orientación teórica: esta orientación determina a todas las anteriores, quiere captar el modo en que el docente concibe (explícita o implícitamente) las relaciones que determinan tanto la adquisición como el uso de los conocimientos prácticos y la relación con los conocimientos teóricos.

Sobre los saberes teóricos hay una tensión marcada entre el valor de los saberes disciplinares y los pedagógicos. En el discurso habitual de los docentes convergen bajo el concepto ‘saberes pedagógicos’ aquellos que versan sobre la situación la enseñanza, la preparación de la clase, la relación docentes-estudiantes, las tareas que deben cumplir los docentes y otros temas vinculados a la Pedagogía y la Didáctica, así como a las sociología de la educación, teorías de las organizaciones educativas, entre otras.

Es llamativo y singular que una docente incluya “planteos ideológicos” entre los saberes didácticos. Y es coherente con un interesante uso del saber teórico que explicita, “en tanto herramienta para poder ir pensando qué es lo que voy haciendo”. En este punto, también se vincula autoridad docente con saberes.

Se señalan dos cuestiones que permiten “aprendizajes socialmente productivos” (Orozco, 2003) en los estudiantes (aunque las docentes entrevistadas no lo reconocen abiertamente): 1. el vínculo con el arte y lo estético y 2. la enseñanza de ‘herramientas’ o ‘estrategias’ de aprendizaje.

Sobre los dominios

1. Saber sobre sí mismo y la tarea docente: este conocimiento puede tener muchas facetas: yo como recurso, en relación con otros y como individuo.

Los docentes entrevistados parecen tener seguridad respecto de cuáles son los saberes que otorgan estilos particulares a su trabajo. En especial, acerca de las características de su personalidad que funcionan como fortalezas y que -de alguna manera- van dibujando un ‘ideal’: personalidad fuerte (definida), apertura hacia las demandas de estudiantes y colegas, escucha, simpatía, empatía, perseverancia, la ‘duda’ o búsqueda de alternativas a los problemas, la responsabilidad y el compromiso, la autoridad dada por el conocimiento. La mayoría de estas cualidades son orientadas

a la construcción del vínculo intersubjetivo con el estudiante. No hemos podido reconocer como valiosos, saberes propios de: la práctica de la enseñanza, la participación política o del trabajo intelectual con el conocimiento.

2. Saber sobre las condiciones sociales, institucionales y culturales: expresa ‘creencias’, ideas, conocimientos sobre el medio, las condiciones sociales y culturales e implica la estructuración por parte del docente de experiencias sociales en la escuela.

Los docentes entrevistados coinciden en señalar la emergencia de un nuevo ‘estado de situación’, de nuevas características en los ‘ambientes de enseñanza’ dados por ‘factores externos’ a las escuelas: la diversidad de problemáticas a las que se atiende; ‘estudiantes’ con características que se alejan del ‘alumno ideal’ que todavía se sostiene en el imaginario: ‘apatía, desinterés, bajos rendimientos, malas conductas’; nuevas condiciones institucionales vinculadas a estilos de gestión particulares, nuevos recursos para la enseñanza (esto relacionado con el ‘boom’ de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información). Hay una ‘sensación’ de estar en medio de un cambio, no dado tanto por las recientes transformaciones curriculares, sino más bien, por cambios sociales y culturales que inciden en el diario devenir de las instituciones, expresándose en tensiones y contradicciones fuertes entre ‘viejos modos’ de trabajo, gestión, vínculos y nuevas demandas, condiciones y características de los sujetos y las realidades vigentes.

3. Saber sobre el contenido a enseñar: estos saberes se relacionan con el campo intelectual y con los conocimientos prácticos sobre los contenidos a enseñar.

Respecto de los conocimientos de los docentes sobre las ‘asignaturas’ que enseñan, expresan características generales de la asignatura y no tanto aspectos referidos al campo disciplinar del cual deriva la asignatura. Las profesoras de ciencias naturales coinciden en que estas ciencias son ‘cerradas, abstractas’ y que eso se compensa en la enseñanza al proponer ejemplos cotidianos, experiencias (o más bien experimentos) o al trabajarlos desde contenidos procedimentales.

4. Saber sobre los procesos curriculares: suelen estar relacionados con las vivencias institucionales y con su experiencia escolar, los saberes sobre los procesos curriculares están referidos a su desarrollo y puesta en marcha.

Respecto de los saberes acerca del currículum y los procesos de construcción curricular, los docentes entrevistados coinciden en señalar que ‘el currículum es mucho más que una selección de contenidos’. Sin embargo, no acuerdan en qué significa ese “más allá”. Cuando intentan definir el

concepto y señalar sus elementos constitutivos nos hablan de: ‘ideologías, objetivos, planes y programas, proyectos institucionales, estrategias, lo escrito, lo establecido y lo oculto, finalidades, sentidos, bagajes, creencias, rumores’.

Respecto de su participación en los procesos de construcción del curriculum, sostienen ‘ser partícipes’, aunque limitan esa participación a las instancias de diseño institucional (proyectos institucionales, programas de asignaturas, diseño de clases). La participación está dada por un estilo de gestión escolar que lo permite y una actitud individual.

En el discurso de los docentes entrevistados, el curriculum es una construcción permanente, del día a día, y se produce principalmente en las reuniones plenarias y en las reuniones informales de los pequeños grupos de docentes que intentan establecer cambios o formular proyectos, reuniones que pueden suceder en los domicilios particulares, los días de fin de semana o de manera virtual a través de correos electrónicos. Afirman la falta de un saber sobre la participación, una falta de aprovechamiento de los espacios institucionales de trabajo colectivo por ‘falta de saber’.

Respecto de su vínculo personal con la práctica del curriculum expresan una ‘infidelidad’ con el diseño oficial, fruto de una propuesta institucionalmente guiada a producir sus propios programas y estrategias, más allá de lo prescrito, respondiendo a necesidades que ellos visualizan como centrales (la formación para el ingreso universitario o el “rescate” de la modalidad Ciencias Naturales, por ejemplo). Afirman que esto produce conflictos, tensiones y contradicciones que son propios de estos procesos, pero que son valiosos.

5. Saber sobre la práctica de la enseñanza: refleja las relaciones e interrelaciones con los estudiantes y las contradicciones con las que suele estar relacionado y, en definitiva, su estilo de enseñanza.

Aunque no hubo preguntas específicas que apuntaran a que los docentes se expresen sobre sus saberes sobre la práctica específica de la enseñanza, cuando lo hacen se refieren casi exclusivamente a saberes sobre el ‘manejo de los vínculos’ o a saberes sobre las mejores ‘estrategias’ y ‘recursos’ para enseñar y lograr el aprendizaje (en términos de rendimiento) esperado.

Se valora el espacio del aula como espacio de aprendizaje, donde la misma relación “con los chicos” va señalando lo que está ‘bien o mal’. Pero cuando los resultados no son los esperados se vive como “fracaso” de una propuesta de enseñanza que fue pensada “para otro sujeto” que no es el

que habita las aulas. No hay referencias explícitas a un saber sobre el trabajo intelectual del docente en la construcción metodológica o en la transposición didáctica.

6. Saber sobre las relaciones humanas: los docentes entrevistados realzan constantemente la necesidad de este tipo de saberes. El ‘vínculo con el estudiante’, el ‘afecto’, el ‘conectarse’ y ‘escuchar al otro’ y la adecuación de la enseñanza a las características y necesidades de ese otro son condiciones fundamentales desde la perspectiva de los docentes entrevistados para fortalecer la enseñanza. Este saber proviene generalmente de experiencias vividas durante la escolaridad, donde el contacto con algunos profesores tuvo un significado vital que estos docentes quieren reproducir con sus actuales alumnos. También se nutre de la relación con los propios hijos adolescentes, quienes ayudan a comprender las demandas y necesidades de los estudiantes.

Sobre las reglas, principios e imágenes

Es notable como algunas de las creencias, concepciones y representaciones de los docentes se expresan en reglas prácticas o enunciados o afirmaciones breves, claramente formuladas sobre cómo actuar en situaciones particulares, cuando los propósitos están claros. Suelen ser muy específicas: “Jamás pongo nota de concepto porque un alumno no hable en clase”. “Buscar, cosas, experiencias, muchos ejemplos”. “Acercarlos a cuestiones de la vida cotidiana”.

También aparecen como principios prácticos, esto es: enunciados, más inclusivos y menos explícitos que los anteriores, que se usan para reflexionar sobre las situaciones y para seleccionar entre las prácticas posibles aquellas que se pueden aplicar a circunstancias concretas. Algunas expresiones fueron: “Yo, no tengo discursos moralizantes para ningún aspecto de mi vida, entonces tampoco los utilizo con ellos”. “Las injusticias que uno vivió en el sistema educativo y tratar de no reproducirla”. “Primero yo les propongo, porque damos mucha teoría. Y después sí, a partir de ellos, los incorporo de alguna manera”. “Entender que trabajamos con personas, que mucho de lo que decimos y hacemos ahí adelante repercute en el otro”.

También observamos lo que podemos llamar imágenes o estructuras generales orientadoras de la acción, que, comparativamente con las anteriores, son menos explícitas y más inclusivas. Los sentimientos, los valores, necesidades y creencias se combinan en ellas. Algunas expresiones que identificamos son: “Siempre buscándole la vuelta porque siempre lo que uno aprendió no es todo y tampoco es una receta”. “Creo que lo chicos en las distintas instituciones, son el mismo adolescente,

el tema es por ahí, lo institucional”. “Ser docente es un ida y vuelta, de enseñanza-aprendizaje”. “Estamos tratando de enseñarle a alumnos que no quieren aprender”.

Otra cuestión notable es que estas imágenes, principios y reglas son siempre sobre cuestiones que tienen relación con la enseñanza, con los vínculos con los estudiantes o con representaciones sobre el otro como adolescente. Nunca respecto al trabajo del docente fuera de la esfera del aula.

Sobre las fuentes

Una de las fuentes de saber más reconocidas por los docentes es su formación en espacios formales de educación, tanto la formación inicial como la formación de especialización. Todos valoran su formación inicial como ‘buena’ o ‘muy buena’, aunque también hacen fuertes críticas a la ausencia de espacios de formación pedagógica. Todos los entrevistados dicen haber hecho o estar haciendo cursos o estudios en el campo de las didácticas específicas. Una docente señala también su participación en un proyecto de investigación como un espacio de estudio y aprendizaje. Todos señalan que con la formación inicial no basta y que “hay que seguir formándose”.

Solo dos de los docentes entrevistados indican alguna experiencia de socialización profesional en donde han recogido aprendizajes significativos. En general se trata de experiencias de intercambio entre colegas, en el marco de proyectos de trabajo, lecturas comunes o en los espacios de plenarios.

Las experiencias de trabajo que relatan como experiencias valiosas son, en general, experiencias en “los bordes del sistema”, en escuelas marginales o de características muy diferenciales, con estudiantes ‘especiales’ en algún sentido o con características institucionales muy particulares. En general, recuerdan vivamente la primera experiencia de trabajo, la cual sienten como de ‘fogueo’ o de ‘aprendizaje intenso’ de cuestiones que la formación inicial no había contemplado o abarcado. Estas experiencias revelan concepciones y representaciones sobre la enseñanza, la formación docente, los sujetos de la educación, etc. También plantean desafíos para el docente, en tanto se sitúan en contextos problemáticos, en condiciones de ‘falta’ (de interés, de recursos, de saberes, etc.) y exigen de él un posicionamiento ético de compromiso y voluntad que pone en juego todos sus saberes y habilita la reflexión situada. Son experiencias que ‘marcan’ pero también descentran al docente, que tiene que “acostumbrarse” a otras condiciones y a la vez permiten también visibilizar problemáticas que van más allá de las tareas específicas como docentes.

Son pocas las experiencias personales, fuera del ámbito del trabajo docente, que los entrevistados reconocen como espacios de ‘construcción’ de saberes docentes. Señalan, por ejemplo: la relación

con la hija, que le permite saber cómo relacionarse mejor con los adolescentes; la experiencia de hacer teatro, que le permite vincularse a sus alumnos con expresiones artísticas que también promueven el conocimiento; los juegos infantiles donde proyectan tempranamente el deseo de enseñar.

De su biografía escolar, los docentes entrevistados rescatan aprendizajes valiosos. Una de las docentes afirma que es mucho el tiempo que pasan en el sistema educativo y que este paso los marca fuertemente. Otra docente señala variados recuerdos de su paso por el sistema educativo, docentes que la marcaron por distintas cuestiones, pero enfatiza en aquellos con los que construyó un vínculo especial, donde se la reconocía como sujeto, que la alentaban, estimulaban y reconocían. Solo una docente señala como experiencias y saberes los obtenidos por la lectura, por interés personal.

Sobre las relaciones que establecen con el saber

Con respecto a las relaciones que los docentes establecen con los saberes se pueden señalar:

- a. Relaciones de reproducción: se trata de una reproducción de los modelos docentes. Habla de un intento deliberado de reproducir las características de aquella docente que admiró durante su paso por la educación formal.
- b. Relaciones de rechazo: se da particularmente frente a los saberes de la formación inicial o a los modelos docentes construidos antes de la misma.
- c. Relaciones de reformulación: algunas experiencias de trabajo en instituciones o de lectura personal han permitido a los docentes reformular sus concepciones iniciales respecto de la práctica de enseñanza, de la diversidad, o del curriculum.
- d. Relaciones de generación de nuevos saberes: nuevos contextos, nuevos alumnos, nuevos diseños curriculares, el ensayo de alternativas en las formas de enseñanza son las fuente donde surgen nuevos saberes, vinculados estos con estrategias de enseñanza que les permitan superar aquello que se visualiza como obstáculo o desafío: las computadoras, la apatía de los adolescentes, etc.
- e. Relaciones de crítica: muy vinculado a los relaciones de rechazo y reformulación, la crítica surge frente a la formación inicial, a las prácticas de enseñanza tradicionales, a las condiciones que provocan el “fracaso”. A la formación inicial se le critica fuertemente la escasez de momentos de “práctica” es decir de trabajo en el ámbito específico en tareas específicas de enseñanza.

La ‘frustración es otro de los modos en que los docentes se conectan con sus saberes, muchas veces los saberes parecen no responder a las necesidades y demandas de las situaciones de enseñanza y allí aparece la frustración.

Otras veces, los docentes aseveran que el saber ‘no alcanza’, ‘no genera certezas’, ‘provoca inseguridades’ o ‘falta de claridad’. Especialmente en el campo de lo curricular, los docentes entrevistados manifiestan explícitamente no tener claridad o certezas acerca de lo que el curriculum abarca, como se construye o su participación concreta en esos procesos. Los análisis que pudimos realizar sobre este punto indican que las tensiones más fuertes se generan por todas las ‘seguridades’ que sostienen los docentes en sus discursos sobre sus prácticas. Lo que observamos como ‘no saber’ (sobre los procesos curriculares) son las prácticas más ‘enquistadas’, más difíciles de modificar. Los procesos curriculares no se explicitan como proyecto político, porque en realidad no se visualizan como tales, ni son participativos en la mayoría de las instituciones educativas; se reproduce un status quo, relaciones entre los distintos actores dentro de la escuela que inhiben el cambio organizacional, curricular.

Por último, queremos señalar que estas reflexiones y análisis son aproximaciones a la hipótesis inicialmente formulada: ‘los saberes docentes son -o pueden ser- una condición de posibilidad para generar procesos de construcción curricular que potencien a los sujetos’. En estos momentos, la educación secundaria está atravesando procesos de reformas curriculares, los docentes se encuentran en situaciones de desconcierto y búsqueda y los saberes que se reconocen y se ponen en juego presentan resabios de un pasado de tradiciones moralizantes, de prescripciones y normativas instituidas, de posiciones autolimitadas. Sin embargo, estas situaciones de cambios ‘formales’ pueden favorecer procesos de revisión y análisis de prácticas, sentidos, concepciones en la micropolítica de las instituciones escolares.

Bibliografía consultada

Angulo Rasco, Félix (1999) “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente”. En Pérez Gómez, Barquin Ruiz y Angulo Rasco (editores) *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. AKAL, Madrid.

Baraldi, Victoria, Bernik, Julia y Diaz, Natalia (2012) *Una didáctica para la formación docente: dimensiones y principios para la enseñanza*. Ediciones UNL.

De Alba, Alicia (1995) *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós, Barcelona.

Orozco, Bertha (2003) “Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctica pedagógica”. En Orozco y otros *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pichón Riviére, Enrique (1985) *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Rivas Díaz, Jorge (2005) “Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar”. *Revista Interamericana*. Pág. 113-140.

Sirvent, Ma. Teresa (1998) “Poder, participación y múltiples pobrezas: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza”. Mimeo.

Tardif, Maurice (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid

Zemelman, Hugo (2006) *El conocimiento como desafío posible*. México, Instituto Politécnico Nacional.

**OFICINAS DO PIBID PSICOLOGIA: FALANDO DE FAMÍLIA COM ALUNOS
NO ENSINO MÉDIO.**

Joanne Mazina Do Nascimento

Morgana De Fátima Agostini Martins

Pibid Psicologia

Universidade Federal Da Grande Dourados

CAPES

Jojomazina@hotmail.com e morganamartins@ufgd.edu.br

Resumo:

O PIBID Psicologia UFGD oferece oficinas de diversos temas para alunos do ensino médio em duas escolas públicas de Dourados Mato Grosso do Sul. Uma delas, tema deste artigo, é sobre família. A qual tem por objetivo discutir com os alunos o tema, pensando em como a família era e como é agora, como deveria ser e qual a sua função. A oficina é realizada com cinquenta minutos de duração, tempo de uma aula que foi cedida por algum professor, utilizamos data show que mostra slides contendo frases e imagens relacionadas ao roteiro proposto para as discussões.

Palavras-chave: Ensino médio, família, oficinas;

O presente artigo tem como objetivo falar sobre as oficinas de Família, oferecidas pelo PIBID Psicologia UFGD. Por que e como fazer para falar de família com alunos no ensino médio? Foi a partir dessas questões que nos moveram pra montar a oficina. Por que falar? Uma das maiores queixas, quem sabe a central, de professores e da escola como um todo, é a falta de participação da família na escola, e quando estes vão a escola, a participação limita se a entrega de notas, mas, não acompanham o processo e o porquê aquele aluno teve aquela nota baixa, por exemplo.

Na oficina, tentamos tratar com os alunos a evolução da família, como ela era, na época de nossos avós, por exemplo, e como esta sendo hoje, além de pensar como gostaríamos que fosse.

A família exerce um papel importante na vida dos indivíduos, sendo um modelo ou um padrão cultural que se apresenta de formas diferenciadas nas várias sociedades existentes e que sofre transformações no decorrer do processo histórico-social. Assim, a estruturação da família está intimamente vinculada com o momento histórico que atravessa a sociedade da qual ela faz parte, uma vez que os diferentes tipos de composições familiares são determinados por um conjunto significativo de variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas e históricas. Nesse sentido, para se abordar a família hoje é preciso considerar que a estrutura familiar, bem como o desempenho dos papéis parentais, modificaram-se consideravelmente nas últimas décadas.

A família possui um papel primordial no amadurecimento e desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos, apresentando algumas funções primordiais: biológicas (sobrevivência do indivíduo fornecendo os cuidados necessários para que o bebê humano possa se desenvolver adequadamente), psicológicas (sobrevivência emocional do indivíduo, suporte e continência para as ansiedades existenciais dos seres humanos durante o seu desenvolvimento e criar um ambiente adequado que permita a aprendizagem empírica que sustenta o processo de desenvolvimento cognitivo) e sociais (a família é o primeiro grupo de mediação do indivíduo, e é nele que ocorre às primeiras aprendizagens como: a língua, os deveres, direitos e cuidados para o seu crescimento e desenvolvimento condições para posterior participação coletiva).

A família tem passado por inúmeras transformações, vemos vários tipos de arranjos na atualidade. Entretanto, as funções básicas desempenhadas pela instituição familiar no decorrer do processo de desenvolvimento psicológico de seus membros permanecem as mesmas. A função social da família sempre foi e ainda é o de transmitir os valores culturais, as ideias dominantes, educando as novas gerações de acordo com os padrões da época.

O próprio conceito de família e a configuração dela têm evoluído, para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual. Não existe uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os

indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas (STRATTON, 2003): nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, dentre outras combinações. Os padrões familiares vão se transformando e reabsorvendo as mudanças psicológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, o que requer adaptações e acomodações às realidades enfrentadas (WAGNER, HALPERN e BORNHOLDT, 1999).

Como a sociedade vê a mulher e diferenças nas relações conjugais são motivos para as mudanças e a construção de novos modelos familiares distanciados do padrão tradicional (família nuclear ou restrita, homem provedor e mulher dona-de-casa).

A família vive interferências do mundo social, da comunicação de massa (televisão, internet e outras mídias); a família precisa estar atenta a tudo isso o tempo todo. Pode-se afirmar que o processo educacional da criança inicia antes mesmo do seu nascimento, já com a escolha do nome, dos modelos e cores de roupas, e assim por diante. Os pais naturalmente são exemplos ou modelos de comportamento para os filhos: como e no que trabalham; como lidam com as alegrias e as tristezas; como resolvem os conflitos cotidianos; que hábitos possuem em relação à alimentação, ao cigarro, bebidas etc. Acriança, internalizando a cultura familiar, acaba por reproduzi-la.

Tendo em vista as mudanças que ocorreram e vem correndo o objetivo da oficina é o de desmistificar a ideia de que família é o padrão - pai, mãe e filhos. Mostrar que família são todos aqueles que são responsáveis pelo sustento, mas que também são responsáveis por dar afeto, amor, carinho, educação. Esses são responsáveis por nos levar a algum lugar na vida e podem ser qualquer um que proporcione isso às crianças e adolescente, podendo ser uma família monoparental, só a mãe ou o pai, ou os avós, tios, tutores, cuidadores, etc.

A família mudou, mas a sua função não. É importante discutir sobre isso para poder aprender, e saber para tentar conviver com essas mudanças da maneira mais adequada possível. Com a oficina, visamos gerar um aumento no nível de informações dos participantes e favorecer condições de empoderamento dos alunos frente a esta questão, para conviverem com essas mudanças da maneira mais adequada possível.

O PIBID Psicologia UFGD fez um levantamento com alunos, professores e direção para saberem que tema eles gostariam de falar, família foi um tema muito

requisitado. A oficina foi pensada e repensada para atender as necessidades dos alunos de acordo com nossa experiência na escola.

As oficinas estão sendo realizadas com alunos do Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) em duas escolas de Dourados MS, os participantes das oficinas com idade a partir de 15 anos. Cada oficina tem duração de 50 minutos (tempo de uma aula, sedida pelos professores). Utilizamos data-show com apresentação de slides com algumas perguntas, frases chave e varias imagens retratando o que estava sendo dito, além dos materiais para realização da dinamica “algum lugar na vida” (corações feitos de EVA, quatro grades e pelo menos 12 pequenos para serem colocados nas costas dos alunos para que adivinhem que cor está nele).

A oficina começa com a apresentação dos temas que são trabalhados pelo PIBID e perguntamos o que eles tem em comum (Direitos Humanos, Cidadania, Democracia e Liberdade de Expressão, Preconceito e Discriminação, Escolha da carreira, entrada e permanência no mercado de trabalho, Autoestima, Afetividade, Sexualidade, Drogas e Bullying) – que é a Família, pois é a partir dela é que temos uma base para discutir sobre esses assuntos.

Tendo em vista o tema, questionamos os alunos sobre como era, como deveria ser e como a família é hoje. Depois de cada resposta falávamos se estavam certos ou não e dizimos a resposta que consideramos mais adequada. Depois disso falamos quem faz parte da família, qual o papel e a importância dela em nossas vidas.

A partir do que os alunos falam durante a oficina e das redações que pedimos ao final de algumas oficinas, podemos dizer que a família de anos atrás e de agora tem pontos positivos e negativos, que veremos a seguir.

Para discutir como as famílias eram, usamos uma imagem de uma família tradicional, onde pai e mãe estão sentados e os sete filhos em pé. O que vem a cabeça com tal imagem?

Como a família era: pontos negativos para alguns alunos - família patriarcal, onde o pai é o provedor da casa e a mãe é quem cuidada, responsável pela educação dos filhos, pelo cuidado da casa e do marido e filhos, que eram muitos. O casamento seria arranjado, onde o rapaz deveria pedir a mão da moça para o pai, o namoro seria em casa, com varias pessoas cuidando, sexo só depois do casamento, o que era ruim por que as pessoas não tinham liberdade, casamentos eram arranjados, as regras muito

rígidas, o pai autoritário que não dava carinho. Mas, que ao mesmo tempo eram – pontos positivos: famílias mais unidas, que impunha valores morais mais rígidos, e que por isso havia menos criminalidade e uso de drogas. Exemplo, de três falas dos alunos:

- “eram mais rígidas em tudo, as mulheres não podiam trabalhar fora, só tinha que ficar com os filhos e da casa, enquanto o marido trabalhava para sustentar a família. Antigamente não se poderia namorar, casava se cedo”.

- “eram mais unidas”

- “eram mais tradicionais, rígidos, e impunham regras aos filhos”.

Hoje em dia, os pontos negativos segundo os alunos, existem menos regras, não há mais carinho entre os familiares, não há diálogo, aumentam se as brigas, violência, criminalidade, uso de drogas (sendo elas licitas ou não), claro, não podemos generalizar, não é por que alguém não teve uma família bem estruturada que ela se tornará alguém ruim, que não conseguira ser alguém na vida. E os pontos positivos é que as pessoas podem fazer o que querem, divorcio é aceito, famílias são mais que as famílias tradicionais ou nucleares (pai mãe e filhos).

- “as famílias de hoje em dia, são poucas que conseguem se manter unidas. Ninguém respeita ninguém, a maioria dos filhos não respeitam seus pais. E também tem pais que não se dão o respeito, para serem respeitados pelos filhos”.

- “Hoje em dia ta totalmente diferente, hoje as mulheres podem trabalhar, podem ter suas casas, sua família, se sustentar sozinha sem depender de marido”.

- “hoje são desunidas, os filhos não obedecem mais os pais”.

- “Hoje até a maneira de os pais educarem os filhos mudou, em muitos casos não se vê mais respeito entre pais e filhos, às vezes pouco se falavam e quando tem contato muitos momentos são para brigar”.

- *“Nos dias de hoje em que muitas famílias são liberais não seguem mais os costumes antigos. Mudando a definição de família que não é mais constituído por pessoas que temos laços sanguíneos, mas sim com laços afetivos.”*

- *“porem hoje em dia a mais igualdade nas decisões que devem ser tomadas em casa, tanto homem como a mulher tem o direito de opinar e decidir”*

- *As famílias são mais independentes, as mulheres conseguiram conquistar sua liberdade e o seu lugar na sociedade, podem assim, trabalhar, estudar e se divertir e ainda conseguem tempo para ajudar em casa. Diferente do passado que é bem diferente de agora, que as mulheres tinham que ficar em casa cuidando apenas da família. Mas com todas essas mudanças conquistadas até aqui, o dialogo com a família ficou quase impossível, mas, ainda a tempo de podermos conquistar mais uma vitoria, tentando participar mais dos assuntos familiares, tirando um tempo para ficarmos com nossas famílias, apoiando em tudo que precisassem, pois é necessário para crescer e ser feliz.*

.

E como a família deveria ser, acredito que foi um ponto interessante nas discussões, poucos conseguiam pensar em como seria uma família ideal ou perfeita, alguns dizendo que a própria família o é, e a grande maioria fala da falta de união.

- *“deveriam ser mais unidas, os pais serem mais amigos, companheiros dos filhos”.*

- *“não precisa ser perfeita, pois famílias perfeitas não existem, todas tem dificuldades, seus problemas, o que precisamos era apenas de uma família bem estruturada onde todos possam se relacionar de uma forma fraterna, onde as pessoas pudessem se compreender, viver em harmonia”.*

- *“a família deveria ser um 50% um pouco do passado e 50% de agora, ter respeito e educar os filhos, não severamente, mas da melhor forma, assim, formando uma família melhor, com liberdade e com respeito e a presença dos pais na vida dos filhos, passando mais tempo juntos”.*

- *“A família deveria ser mais valorizada, por que a família é à base de tudo”.*

- *“mais união, respeito, educação e juízo, escutar mais”.*

E finalizando a oficina com os alunos, discutíamos sobre quem faz parte da família? Que ela não é mais a tradicional e que tem diversos arranjos. E qual a função família? Fazemos a discussão passando pelas fases do desenvolvimento, pensando desde o bebê e a necessidade de alimentação, entre outros cuidados, até o fim da vida. Na escola, por exemplo, não é só ir reclamar da nota baixa quando está já foi dada, é ajudar na construção do conhecimento, pelo menos dando incentivos, sendo pai ou mãe ou não.

- *“A Família são as pessoas que amamos muito e tem valor enorme na nossa vida, e é muito importante ela estar do nosso lado nas horas boas e ruins, em momentos difíceis. Pode ser qualquer pessoa que esta no nosso lado, quando a gente nasce até quando a gente fica velho.”*

- *“Com a família a gente aprende coisas boas e ruins e certas e erradas”.*

- *“Deve ser a principal responsável pela formação de jovens e adultos”.*

- *“diálogo com os familiares para escolher melhor o caminho a seguir”.*

- *“é a base da vida, dão educação, como devemos ser, como enfrentar o mundo quando crescemos. Impõe limites e regras, por*

que a sociedade impõem isso. A educação tem que começar em casa e a escola ajuda a pessoa a ser alguém futuramente um medico, um professor, psicólogo, etc.. É lógico que todos queriam a família tradicional pai, mãe e irmãos, mas nem sempre é assim, a família pode ser um tio ou até um amigo.”

Não há uma família perfeita e ela não é formada, apenas, por pai mãe e filhos e sim, por aqueles que são responsáveis por esses jovens, por exemplo. Sendo assim, alguém deve ser responsabilizar pela educação e assim, participar, junto à escola para a melhoria da qualidade de vida de todos que são afetados por isso.

Esse é um pequeno passo para tentar construir um futuro melhor, pensando que esses estudantes, participantes da oficina, possam passar isso para suas famílias (tanto para que o ajudem neste momento, quanto eles mesmos serem mais presentes quando tiverem seus filhos ou alguém por quem serem responsáveis), conscientizar que família é bem mais que a família tradicional nuclear.

Referências

PRATTA, E. M. M. e SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicol. estud.* [online]. 2007, vol.12, n.2, pp. 247-256.

SILVA, T. C. M., AMAZONAS, M. C. L. de A. e VIEIRA, L. L. F. Família, trabalho, identidades de gênero. *Psicol. estud.*[online]. 2010, vol.15, n.1, pp. 151-159.

Araujo, M. F. (2011). Paradoxos da família contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, 23(2), 436-437.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

DESSEN, M. A. e POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2007, vol.17, n.36, pp. 21-32.

**DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
SOCIALES- UNaM, SOSTIENEN LA IMPORTANCIA DE LA INCORPORACIÓN DE
UNA SEGUNDA LENGUA EN LAS CURRICULA DE GRADO ¿REALIDAD O
PERCEPCIÓN?**

Silvia Graciela Méndez y Ma. A. del Carmen Espíndola¹

Universidad Nacional de Misiones

eiers2fhycs@gmail.com/ mariadelcarmenespindola@gmail.com

Planteo del problema

La adquisición de competencias lecto-escriturales básicas en idiomas extranjeros están incluidas, con diversos estatutos, en la currícula de formación académica de las doce carreras de grado que se cursan en la FHyCS-UNaM.

Si bien esta inclusión está integrada a las currículas, la percepción que se tiene desde el Área de Idiomas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, es que no posee impacto en las prácticas áulicas, en los desarrollos de las tesinas de grado, ni en los proyectos de investigación que se desarrollan en la FHyCS-UNaM. Esta percepción está confirmada, en el claustro de estudiantes, a partir de los resultados obtenidos en el Proyecto EIERS 16H-254.

Debido a lo establecido en relación a los estudiantes consideramos necesario establecer cuál es la percepción que tienen los docentes sobre los aprendizajes instrumentales de lenguas extranjeras y la valoración que realizan acerca del impacto que estos conocimientos poseen en la habilitación académica de los estudiantes en lo que hace a la formación de grado universitario, como así también en la continuidad de las carreras de postgrado y/o en su desarrollo profesional.

Objetivos

¹ Título del proyecto de investigación propio Modos de mirar y hacer de los docentes, estudiantes y graduados de la FHyCS – UNaM. 2012-2014

Título del proyecto en el cual se enmarca y su director/a: “LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES, EN RELACION CON LA INCIDENCIA DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN LA FORMACIÓN DE GRADO UNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES. Director: Psi Luis Angel Nelli.

- Relevar las representaciones sociales que poseen los docentes de la FHyCS-UNaM acerca del impacto del aprendizaje de idiomas extranjeros en la adquisición y producción de conocimientos en la formación universitaria de grado.
- Analizar las producciones académicas de los docentes a fin de contrastarlas con los discursos a relevar sobre la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras para la obtención del grado universitario.
- Contrastar los datos con los obtenidos en la indagación realizada en el Claustro de Estudiantes a través del Proyecto EIERS (16H-254).

Justificación Principales aportes

En el estado actual del desarrollo del conocimiento científico se considera imprescindible que la formación universitaria de grado incluya en su currícula el aprendizaje de los medios informáticos y de un idioma extranjero (como piso) que posibilite indagar en las producciones y desarrollos científicos que se realizan en diversos espacios lingüísticos, suponiendo que estas adquisiciones posibilitarán un adecuado y actualizado desarrollo de los conocimientos.

Asimismo sabemos que los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el sistema educativo y la Universidad participa de dicho sistema, padecen de un conflictivo doble registro: el decir y el hacer. El aprendizaje de idiomas extranjeros no es ajeno a este doble registro: se reconoce la necesidad de su adquisición pero en las prácticas de enseñanza, investigación y extensión se prescinde de presentarlo como un recurso enriquecedor para acceder a desarrollos que actualizarían la discusión sobre las diversas temáticas que aborda la formación de grado.

Es por lo expuesto que consideramos necesario relevar y establecer los modos en que suceden estas relaciones entre discursos y prácticas académicas, ciñéndonos al campo de la transmisión y uso de las lenguas extranjeras en la formación de grado.

Tras el desarrollo de la indagación del Claustro de Estudiantes, se nos presentó como un modo posible e interesante de estratificar nuestra línea de investigación el hecho de continuarla a partir de los diferentes Claustros en los que está organizada la universidad nacional Argentina.

Consideramos que esta estratificación goza del beneficio de estar definida previamente a la realización de nuestra indagación y que, además, está aceptada como modelo de organización definido tanto en los instrumentos legales (Estatutos de la Universidades, Reglamentos de Facultades) como en la praxis académica.

Nos pareció que sería interesante secuenciar el proceso de indagación continuando con los Claustros de Docentes y finalmente indagar en el Claustro de Graduados de nuestra Facultad; puesto que esta secuencia recupera la voz de los estudiantes, en primer lugar, la voz de los docentes, que al ser los organizadores de las currícula aportan una reflexión desde el ángulo de la producción del quehacer enseñanza-aprendizaje, y finalmente recuperar las reflexiones de los graduados a partir de su quehacer científico-profesional.

Consideramos que al desarrollar esta secuencia podremos construir un panorama objetivado acerca del estado actual de la valoración efectiva para la formación universitaria de grado y sus efectos en la percepción de sus efectos en la práctica científico-profesional de los conocimientos instrumentales adquiridos de lenguas extranjeras que se brindan en la FHyCS-UNaM.

Construido este mapa de situación nos posibilitará diseñar acciones de enseñanza, investigación y extensión que incidan efectivamente en la inclusión de conocimientos instrumentales de lenguas extranjeras en la currícula de formación universitaria de grado.

Resultados Esperados

- Conocer la percepción que los docentes de la FHyCS-UNaM poseen sobre el impacto de la incorporación de lenguas extranjeras en la formación universitaria de grado.
- Contrastar la percepción de los docentes con la de los estudiantes relevados en el Proyecto 16H-254.

Aspectos Metodológicos

Dado el problema que nos proponemos continuar abordando, sostenemos el encuadre metodológico de tipo cualitativo, triangulado y contrastado con técnicas cuantitativas tanto en la selección de la muestra como en el proceso de recolección y producción de datos que hemos utilizado en el Proyecto EIERS (16H-254).

Sostener el encuadre metodológico posibilita que los datos producidos puedan ser válidamente contrastados.

Tal como en el proyecto EIERS los aspectos cuantitativos estarán organizados en tres momentos: (1) relevamiento de la bibliografía en fuente original que consignan en los programas los docentes de carreras de grado de la Facultad y las que aparecen en las producciones de apuntes de cátedra, artículos publicados y trabajos presentados en congresos; (2) elaboración de una muestra estratificada de docentes de la FHyCS-UNaM para la aplicación del guión de entrevista semi-

estructurada y (3) sobre los datos obtenidos de las entrevistas semi-estructuradas a los docentes que integran la muestra se elaborará una encuesta a ser aplicada a una muestra estratificada de la totalidad de los integrantes del universo en estudio.

En cuanto a los aspectos cualitativos serán abordados a través de técnicas de producción y análisis de datos: (a) Producción: entrevistas semi-estructuradas individuales acorde al guión preestablecido por el proyecto EIERS y actualizado en función del universo en estudio y (b) Análisis: [1] Análisis crítico del discurso oral y [2] Análisis crítico de textos: fuentes secundarias Programas, apuntes de cátedra, artículos publicados y trabajos presentados a congresos entre los años 2007 a 2009.

BIBLIOGRAFIA

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (Coordinadora): (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona.-

MOSCOVICI, Serge: (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Edit. Huemul. Bs. Aires. /// (1986) *PSICOLOGÍA SOCIAL II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. Barcelona.

CEBRELLI, Alejandra y ARANCIBIA, Víctor: (2005) *Representaciones sociales: Modos de mirar y de hacer*. / 1ª edición – Salta: Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

**LOS CAMBIOS EN LAS FORMAS DE EVALUAR EL APRENDIZAJE DE LOS
ALUMNOS DESDE LA NORMATIVA EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN
GENERAL BASICA**

Liana Farfán¹

Universidad Nacional de Jujuy

lianafar@hotmail.com

Ponencia

La reflexión sobre la propia práctica aparece como una exigencia de la profesionalidad docente, pero el ser parte de ellas y la cotidianeidad de las mismas nos dificulta muchas veces su análisis.

Con este trabajo intentamos profundizar la reflexión, centrándonos en la revisión crítica de la Resolución N° 365 E- C del 02 de mayo de 2000.

No agotaremos el análisis de la problemática, que de hecho sabemos será enriquecida con otros aportes teóricos y referentes empíricos de aquellos que comparten las dudas e incertidumbres sobre este tema, en cuyo proceso de esclarecimiento nos uniremos para crecer, pero nunca tendremos la palabra final sobre el tema de la “EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS”.

Encuadre metodológico

En la realización del presente trabajo se usó una lógica cualitativa, interpretativa, con instancias de elaboración participativa.

Una lógica en la que no se disocian las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos, en donde los referentes conceptuales dialectizan permanentemente con la información empírica. Este tipo de lógica pone énfasis en su característica de “la lógica del hecho que se construye”, según lo expresa Sirven, María Teresa.

¹ Unidad de Investigación “Educación, actores sociales y Contexto Regional”. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNJU. Otero 262. San Salvador de Jujuy. 4.600

En ésta lógica investigativo se pensó, en un primer momento, usar técnicas para la obtención de datos tales como:

- Entrevistas
- Talleres de Discusión
- Sesiones de retroalimentación: como espacios de construcción colectiva de conocimientos
- Análisis de datos secundarios: Decretos y Resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia.

El grupo de docentes de la institución donde se lleva a cabo la investigación, preocupados por las diversas interpretaciones que se realizan de la nueva Resolución, propusieron iniciar su lectura y análisis en talleres semanales. Fundamentaron este pedido en la necesidad de acordar criterios comunes para la implementación de la nueva norma.

Los talleres se complementaron con sesiones de retroalimentación, espacios que nos permitieron efectuar un nuevo análisis de las propias producciones del grupo y tomar decisiones sobre las acciones futuras.

En los talleres se recuperó las voces de los docentes, las que después de analizadas y sistematizadas fueron plasmadas en informes, los cuales volvieron al grupo para dialogar nuevamente con las producciones, intercambiando propuestas y realizando un proceso de análisis reflexivo de la experiencia como facilitadora de la investigación – acción.

La situación descrita, fue el motivo por el cual se modificó la metodología prevista.

En este momento se retoma un estilo de trabajo, la reflexión sobre la acción, iniciado en el año 2001. Metodología que nos llevó a involucrarnos en acciones como, intercambio de ideas, análisis de las prácticas y toma de decisiones conjuntas sobre las tareas a realizar.

La base documental se construyó con la información y conocimientos obtenidos del universo formado por los docentes del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, de un establecimiento escolar de la ciudad de San Salvador de Jujuy.

Las normativas sobre evaluación en la provincia de Jujuy

El régimen de evaluación vigente en la Provincia de Jujuy desde el año 1992 hasta el año 1999, en su artículo 13, inciso a) expresa “los alumnos cuya calificación final – resultante de promediar las calificaciones de los tres trimestres- sea de 6 (seis) puntos en el tercer trimestre,

resultarán aprobados en la asignatura. La calificación definitiva será en este caso, la misma calificación final”.

La concepción de evaluación de este modelo sostiene que la medida del rendimiento de los alumnos proporciona una base objetiva y científica para determinar su promoción a partir del promedio. Descarta toda cuestión de valor para basarse únicamente en la información que le brindan las técnicas objetivas que no están contaminadas por los prejuicios del evaluador. Esta forma de evaluar a través del promedio, le da seguridad al docente, quién al momento de rendir cuenta por los aprendizajes de los alumnos tiene “el promedio” para justificar ante los alumnos, padres, directivos y otros docentes los resultados.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos, en este marco normativo, se realiza utilizando valoraciones cuantitativas, que se promedian para obtener la calificación final.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N ° 24.195 y de la Ley General N° 4731, se comienza a trabajar sobre las modificaciones a introducir en el Régimen de evaluación vigente. Para ello se toma como marco de referencia el Documento para la Concertación Serie A, N ° 22 del Consejo Federal de Cultura y Educación, en el cual se definen pautas federales para la acreditación y la promoción en el Nivel de la Educación General Básica.

En la Provincia de Jujuy, se aprueba un nuevo Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción para el Tercer Ciclo del Nivel Educación General Básica, mediante Resolución N ° 365 E- C del 02 de mayo de 2000. El mismo, comenzó a implementarse en ese año, en las escuelas que contaban con el Tercer Ciclo de la Educación General Básica. En este momento en la Provincia, el Tercer Ciclo de la Educación General Básica, se había implementado, en las escuelas privadas y en treinta estatales.

La citada Resolución en el Capítulo II, art. 7 expresa que “al término de cada uno de los dos primeros trimestres los alumnos recibirán una Calificación Orientadora, y al finalizar el tercer trimestre recibirán una Calificación Final”.

En el Capítulo III, art. 11 expresa que “la Calificación Final para la acreditación de cada Espacio Curricular de definición provincial, se hará sobre la base de una escala numérica, en números naturales, de 1 (uno) a 10 (diez), en la que cada categoría de la escala representará, en forma progresiva, diferentes niveles de logro”. El art. 16 dice “se entiende por Calificación Orientadora a la calificación evaluativa de carácter procesal e informativa sustentada en una concepción de aprendizaje como construcción progresiva. Permite al docente responsable de cada

Espacio Curricular registrar la situación del alumno respecto a sus logros y/dificultades en el proceso de construcción de los aprendizajes”. En el art. 19 dice” se entiende por “Calificación Final, el acto que refleja la totalidad del proceso de aprendizaje realizado y los logros efectivamente alcanzados (Aprendizajes para la acreditación) por el alumno al finalizar el Término Lectivo”.

En la Resolución del año 2000 la evaluación es un proceso de comprensión del nivel de logros que el alumno va obteniendo y no se reduce a los productos del aprendizaje de los alumnos, sino que deben considerarse otros elementos como las estrategias de enseñanza, el currículum, la planificación. Principalmente tiende a mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje e implica un juicio reflexivo, fundamentado y crítico. Lo que se busca es el mejoramiento de ambos procesos y aquí la evaluación será la que contribuya a esa mejora.

Estos dos Regímenes de evaluación están en vigencia en la Provincia. Uno en las escuelas que no implementaron el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y el otro en las escuelas Privadas y en las que se implementó el ciclo antes mencionado.

El proceso de investigación

Primera etapa

Después de diecinueve años, la decisión de cambiar el enfoque de evaluar los aprendizajes de los alumnos por una Resolución Ministerial, generó en los docentes malestar, dudas e incertidumbres, instalándose la protesta como medio para expresar su disconformidad.

La decisión de “cambiar por decreto” aparece una vez más en la historia de vida de los docentes. Frente a lo cual, el grupo de docentes decide iniciar un proceso de análisis de la propuesta de cambio, como una hipótesis provisional a comprobarse en la práctica en un contexto de diálogo colegiado.

En esta primera etapa se realizaron talleres de lectura sobre la Resolución, durante un día a la semana de dos horas y media de duración. En estos encuentros los docentes expresaron sus posicionamientos frente a esta norma diciendo:

¿Por qué tenemos que modificar la forma de evaluar?

¿Por qué tenemos que cambiar, si no tengo problemas cuando evalúo a mis alumnos?

“La situación es desesperante, como nada se define, todo el tiempo existe

duda”.

“Como no lo entiendo, continuaré haciendo lo mismo”

“Sabemos lo que queremos evaluar, pero nos resulta difícil analizar el proceso de cada uno, por la cantidad de alumnos.”

“Nos complican la vida con este nuevo sistema”

“La subjetividad es un tema que este sistema fomenta”

“Como no hay promedio, como no existen pautas, decidís vos, es un tema difícil...es difícil.”

“El sistema anterior era más rígido, hemos pasado por tantos... éste te da una libertad total”.

“Yo, continuaré promediando...”

Lo expresado describe con claridad la imposibilidad de llevar adelante una reforma sin el compromiso y el involucramiento de los encargados de su implementación. La postura asumida por el grupo es natural en todo proceso de cambio y más aún cuando es impuesto desde afuera.

Añoran el sistema anterior de evaluación por cuanto “el promedio les da seguridad”, y sirve para justificar las decisiones que se tomen con respecto a los resultados de los aprendizajes. En esta primera etapa, objetaron lo dispuesto en la norma expresando el rechazo pero también, pusieron de manifiesto la necesidad de aunar criterios para su implementación.

En este contexto se decidió iniciar el tratamiento del siguiente problema;

“La implementación de la Resolución N ° 365 E- C del 02 de mayo de 2000, que aprueba el Régimen de Evaluación, Acreditación y Promoción para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica”

Para ello se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Conocer los posicionamientos de los docentes frente a este cambio producido por decreto y su implicancia en las prácticas de evaluación.

Objetivos específicos:

- Generar espacios de análisis de la nueva normativa con la finalidad de:

- a) Describir las formas en que se lleva a la práctica lo estipulado en el nuevo Régimen de Evaluación.
- b) Analizar el contenido de la Resolución N ° 365 E- C del 02 de mayo de 2000: concepción de evaluación que sustenta y mecanismos para la adjudicación de calificaciones.
- c) Caracterizar las distintas culturas evaluativas vigentes para buscar alternativas superadoras.

Segunda Etapa:

Después de realizada la lectura y el análisis de la Resolución N ° 365 E- C del 02, el grupo comenzó a formularse preguntas tales como:

- Qué está originando en la institución la nueva norma?
- ¿Qué significan las etapas compensatorias y como llevarlas a la práctica?
- ¿Cómo colocar la Calificación Final?, “tenemos la sensación de que uno no es justo”
- ¿Qué resultados puede observarse en las etapas de consulta?
- ¿Cómo construimos en la escala numérica de calificación, la nota 6?
- ¿Cómo podemos disminuir el grado de subjetividad con el nuevo Régimen de Evaluación?
- ¿Qué hago con un alumno que tiene 5 y después 7?
- ¿Tomamos integrales para colocar la nota final?
- ¿En la integral evaluamos los contenidos desde el inicio del año?
- ¿Todos los alumnos deben hacer el integral?
- Cómo se están tomando los integrales y quiénes serán los destinatarios de los mismos.
- ¿Cómo hacemos en las instancias compensatorias?

Frente a estos interrogantes el grupo de Coordinadores de Área decidió trabajar con los docentes del Área sobre estas preguntas. Se comenzó identificando los problemas encontrados en la aplicación de la norma, tales como:

- Dificultad para llevar a la práctica el marco conceptual, que nos posiciona en otro enfoque de evaluación.
- La especulación de los alumnos con las calificaciones de los dos primeros trimestres.
- La desvalorización de la Calificación Orientadora para la futura acreditación del Espacio Curricular.

- La subjetividad del docente al momento de consignar la Calificación Orientadora y la Final.
- Las dificultades de los docentes, alumnos y padres para interpretar el significado de la “Calificación Orientadora”.
- La diversidad de criterios utilizados por los docentes para consignar la Calificación Final”.
- La identificación de la Calificación Final con una evaluación integral/integradora.
- La percepción de padres y alumnos de un alto grado de subjetividad del docente al consignar la nota.
- La Calificación Final no siempre refleja el aprendizaje de proceso realizado por el alumno.
- La Calificación Final no se corresponde en algunos casos con las Prioridades Pedagógicas y los Criterios de Evaluación.
- La Calificación de los Espacios Curriculares a cargo de dos docentes, por ejemplo Ciencias Sociales (geografía e historia) y Ciencias Naturales (biología y física)
- El alto porcentaje de ausentismo en las etapas compensatorias
 - El uso de dos escalas de calificaciones (numérica y conceptual) para consignar los resultados en los espacios de Definición Institucional.
 - La desvalorización de la calificación orientadora por parte de los alumnos para la futura acreditación del espacio curricular.
 - ¿Qué pasa con el alumno que no cumple con las opciones previstas en la normativa?
 - En el punto 25- b y 26 de la Resolución 365, encontramos una contradicción al solicitar que se curse un espacio curricular ya acreditado.

La imposibilidad para el abordaje de todos los problemas identificados condujo a la necesidad de seleccionar el de más urgente tratamiento para ser trabajado con los docentes de cada Área. Es así que se decidió iniciar con el siguiente ¿cómo evaluar en el tercer trimestre?

La estrategia utilizada fueron los talleres de reflexión de trabajo colectivo en donde el diálogo colegiado y abierto permitió la elaboración de propuestas. Estas se agruparon alrededor de dos ejes:

a) “La evaluación integradora” de contenidos como estrategia para tomar decisiones acerca de la Calificación Final que le corresponde al alumno/a. Al respecto opinaron:

“En el tercer trimestre se evalúa integrando los contenidos”

“Se realiza una evaluación integradora de Prioridades Pedagógicas”

“Las evaluaciones integradoras se realizan a través de la corrección de carpetas y trabajos prácticos”

La Resolución N ° 365 E- C del 02 en el Cap. III, artículo 19 dice al respecto “se entiende por Calificación Final, el acto que refleja la totalidad del proceso de aprendizaje realizado y los logros efectivamente alcanzados (Aprendizajes para la acreditación) por el alumno al finalizar el Término Lectivo”.

La figura de la “evaluación integral o integradora” como requisito para la Calificación Final no está planteada ni tiene un momento claramente diferenciado. La “evaluación integradora” no cierra el proceso de construcción del conocimiento, es una evidencia más que se deberá tener en cuenta en la valoración para comprender los logros de aprendizaje alcanzados por los alumnos

b) la elaboración de prescripciones para obtener la Calificación Final, tales como:

“Los que tienen 6 o menos de 6, realizan una evaluación final, que es una nota más del tercer trimestre”.

“Si la calificación que obtuvieron es de 10, 9, u 8, realizan un trabajo integrador escrito”

“Los que tienen 7 y 6, van a un coloquio y si tienen menos de 5 realizan una evaluación integradora más el coloquio”.

“Se toma una evaluación integral si la calificación es de 4 o 5”.

En la realidad muchas veces las prácticas evaluativas se van configurando como la solución instrumental a los problemas de la educación. Se buscan técnicas y procedimientos válidos para cualquier contexto o situación, aceptándose la validez desgajada de los contextos que enmarcan, implican y justifican las acciones evaluativas.

Las propuestas mencionadas formarán parte de otra instancia de trabajo con la finalidad de llegar a describir las culturas evaluativas vigentes y poder llegar a encontrar alternativas superadoras.

Bibliografía General

- ALTHABE, Gérard y HERNÁNDEZ, Valeria. **Implicación y reflexividad en antropología**, en Hernández Valeria y otras (comps.); Etnografías Globalizadas. Sociedad Argentina de Antropología. Buenos Aires. 2005.
- ANDERSON, Aleida. **Retroalimentación-desaprendizaje**. En Revista Iberoamericana de Educación. s/d. [citado el 25-01-05]. Disponible en Internet en: <http://www.campus-oei.org/revista/debates39.htm>.
- ANGULO RASCO, F. **Hacia una nueva racionalidad educativa: La enseñanza como práctica**. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Mimeo.
- ANGULO RASCO, RUIZ BARQUÍN y PÉREZ GÓMEZ. **Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica**. Editorial Akal, 1999.
- BORELLO, José Antonio. **El trabajo de campo como motor del aprendizaje**” en “Hacia una Pedagogía reflexiva”: Editado por Universidad Nacional General Sarmiento, 1998.
- CAMILLONI, Alicia, CELMAN, Susana, LITWIN, Edith y PALOU de MATÉ. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Editorial Paidós, 2001.
- CANALES, Alejandro y otros. **Alternativas de Formación Docente**. En Observatorio Ciudadano de Educación. Comunicado 89. s/d. [citado el 22-11-02]. Disponible en Internet en: www.observatorio.org/comunicados/comun089.ht
- CARR y KEMMIS. **Teoría crítica de la enseñanza**. Ediciones Martínez Roca, 1988.
- ELLIOT, J. **El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción**. Tercera Edición. Ediciones Morata, 2000.
- ELLIOTT, J. **La Investigación-Acción en Educación**. Cuarta edición. Editorial Morata, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Editorial Morata, 1993
- HUBERMAN, Susana. **Cómo aprenden los que enseñan**. Aique, 1992.
- KEMMIS, Stephen y Mc TAGGART, Robin: **Cómo planificar la Investigación-acción**. Barcelona. Alertes, 1992.
- LAKATOS, I. en POZO, Juan I. **Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal**. Madrid. Visor, 1978.

- LATAPÍ SARRE, Pablo. **¿Cómo aprenden los maestros?**. En Observatorio Ciudadano y Contracorriente A. C. Foro de Formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la Calidad de la Educación. Conferencia inaugural. Puebla 08-11-02. Disponible en Internet en:
 - o www.observatorio.org/colaboraciones/latapiz.html
- MONEREO CARLES. **Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje**. Editorial Grao, 1995.
- ORTEGA, Rafael Villar. **Los adultos aprenden haciendo**. En Revista Iberoamericana de Educación. s/d. [citado el 25-01-05]. Disponible en Internet en: <http://www.campus-oei.org/revista/debates39.htm>.
- PÉREZ ROMÁN y DÍAZ LÓPEZ, Eloisa. **Aprendizaje y Currículo**. Ediciones Novedades Educativas. 6º edición.
- POZO y GÓMEZ CRESPO. **Aprender y Enseñar Ciencia**. Editorial Morata, 2000. España.
- RIGAL, Luis. **El sentido de la producción de conocimientos para la práctica social: Los desafíos que plantea el surgimiento de nuevos actores sociales**. Artículo para el Boletín de la B. C. N. S / f.
- RIGAL, Luis. **La Investigación Acción Participativa: Algunas Reflexiones Epistemológicas y Metodológicas**. Documento de trabajo. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad de Jujuy, 2001.
- ROJAS, José Raúl. **Investigación-Acción participativa**. Disponible en internet en: <http://www.iaf-world.org/iap.html>
- s/d. **Aprendizajes de los adultos** [citado el 21-03-04]. Disponible en Internet en: <http://www.aceproject.or/main/español/ve/vec0a01.htm>
- SAGASTIZABAL, M. A. y PERLO, C. **La Investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones**. Buenos Aires. La Crujía, 2002.
- SANJURJO, Liliana. Tesis doctoral titulada Los procesos metacognitivos en la formación docente en, **La Formación Práctica de los Docentes**. Rosario. Santa Fe. Argentina. Ediciones Homo Sapiens, 2002.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Evaluación Educativa**. Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Evaluar es comprender**. Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1998.

- SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Editorial Paidós, 1992.
- SUÁREZ PAZO, Mercedes. **Algunas reflexiones sobre la Investigación- Acción colaboradora en la educación**. Revista electrónica de enseñanza de las ciencias. Volumen I, N° 1, 2002.
- UNESCO. **Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos**. [en línea] [citado el 25-05-04]. Disponible en Internet en:
 - o www.redmujer.org.ar/cd/español/gobiernos/herramientas/declara_ot_confitea3.htm.
- UNESCO. ZEICHNER, Kenneth M. **Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar**. Volver a pensar la educación. Volumen II. Editorial Morata, 1995.

**LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS
NATURALES EN LA FACULTAD DE FARMACIA Y BIOQUÍMICA DE
LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

Andrea Farré e Ignacio Idoyaga¹

Universidad de Buenos Aires/ CONICET

iidoyaga@ffyb.uba.ar, asfarré@ffyb.uba.ar, glorenzo@ffyb.uba.ar

PONENCIA

1. Presentación del tema, objeto, problemas, hipótesis bajo estudio y/o anticipaciones de sentido, recorriendo brevemente sus objetivos generales y particulares.

Ya sea por el bajo interés de los jóvenes por el estudio de carreras científicas o por los pobres resultados y las dificultades que aparecen en aquellos casos en que sí lo hacen, la educación en ciencias es un tema de preocupación a nivel mundial. En los últimos años ha habido una crisis de los modelos tradicionales para el análisis de las prácticas educativas desestimando la relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre la investigación académica y la práctica profesional. Paralelamente, se han incorporado fuertemente los enfoques socioculturales y situados de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza, otorgándole una importancia creciente al contexto del aula (Coll y Sánchez, 2008). En consecuencia, resulta trascendental desarrollar nuevas metodologías para llevar adelante estudios que informen, interpreten y expliquen las prácticas educativas de este nuevo siglo, especialmente en el nivel superior, de reciente incorporación como objeto de estudio

¹ Título del proyecto de investigación propio:

Estructura y Reactividad del Benceno. Su Enseñanza y Aprendizaje en un Curso Universitario de Química Orgánica. Andrea Farré

La alfabetización gráfica como conocimiento transversal en la enseñanza de las ciencias para la inclusión social y universitaria. Ignacio Idoyaga

Título del proyecto en el cual se enmarca y su director/a: Construcción de conocimientos en la enseñanza de las Ciencias Naturales y de la Salud (Proyecto UBACyT). M. Gabriela Lorenzo. Nombre del director/a de la beca María Gabriela Lorenzo

Universidad y/o instituto de pertenencia: Facultad de Farmacia y Bioquímica, Centro de Investigación y Apoyo a la Educación Científica.

relevante en el campo de la educación, así como sus vinculaciones con otros niveles del sistema educativo formal.

La universidad actual es una universidad masiva a la que asisten un número elevado de alumnos, de perfiles muy heterogéneos, a la que le resulta difícil atender de una manera inclusiva y con una enseñanza de calidad para todos y todas, arraigadas como están las prácticas tradicionales (Monereo y Pozo, 2003). Esto deviene, en graves problemas en el tránsito curricular de los estudiantes, en la prolongación del tiempo que invierten los alumnos para alcanzar el título universitario y el elevado número de abandonos.

Particularmente, en el área de la educación científica, estos problemas comunes a otras carreras y niveles, se ven exacerbados por las construcciones socioculturales, compartidas incluso por profesores y estudiantes, de que la ciencia es difícil y por tanto, no es para todos... Este imaginario social, repercute negativamente tanto en la alfabetización científica como en la formación de nuevos científicos necesarios para el crecimiento y el desarrollo de nuestro país. Es así que, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales plantea altas exigencias al colectivo docente en lo que respecta a su responsabilidad en la elaboración y revisión de los diseños de estrategias instruccionales. En este sentido, los docentes deben ser capaces de transformar los problemas cotidianos en situaciones de aprendizaje (de Jong, 2011), coordinando de manera significativa todos los aspectos involucrados y ayudando a sus alumnos de acuerdo con su nivel de desarrollo a descubrir la estructura interna que conecta los fenómenos observables del mundo. Esto implica, necesariamente un desafío para los investigadores dedicados al estudio de la práctica educativa, de modo que sus resultados sean útiles a una transformación de la realidad. Para ello, se requiere disponer de nuevos elementos que aporten a la formación de los profesores de ciencias de todos los niveles, incluidos los profesores universitarios.

Nuestro programa de investigación se destaca por interrelacionar aspectos básicos con sus aplicaciones prácticas. En su investigación básica, contribuye a incrementar los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas científicas en diferentes niveles del sistema educativo, permitiendo establecer semejanzas y singularidades por disciplina, por nivel, por experiencia docente y por aquellas otras

variables que surjan durante la investigación. Por otra parte, en su dimensión aplicada (Bucat, 2004) sus resultados inciden directamente en la formación inicial y en la capacitación en servicio de los profesores de ciencias (Bolívar, 2005, Vázquez, Jiménez y Mellado, 2007).

Lo que ocurre en las aulas cuando docentes y alumnos interactúan con el propósito de construir conocimiento de forma compartida es un objeto difícil de abarcar desde la investigación didáctica por su multidimensionalidad y variabilidad dado que se trata de un sistema dinámico y complejo. Es durante una clase donde las personas, profesores y estudiantes, interactúan con los contenidos del currículum, la institución y las políticas educativas, la tecnología disponible, la sociedad y la cultura en la que están inmersas. Si bien mucho se ha escrito sobre las clases de los niveles obligatorios de la educación, se ha dicho bastante menos sobre las clases de nivel universitario (Campanario, 2002). Las aulas universitarias conservan todavía cierta aura de misterio, tal vez por la fuerte persistencia de las tradiciones académicas, las que deberían revisarse en profundidad si se pretende realmente afrontar los problemas de fracaso y abandono de estudiantes en el nivel superior, sobre todo en los primeros años. Si al contexto universitario le añadimos la especificidad del campo disciplinar, en nuestro caso las ciencias naturales (química, física), nos encontramos que aún queda mucho por decir sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje.

A diferencia de los estudios tradicionales sobre análisis del discurso en clase centrados en los aspectos lingüísticos y estructurales (Van Dijk y Kintsch, 1983) y en las interacciones discursivas y los procesos de gestión del aula (Edwards y Mercer, 1994; Coll y Onrubia, 1996), nosotros hemos comenzado a aplicarlo exitosamente como una estrategia alternativa para analizar distintos aspectos de la práctica áulica, que hasta ahora habían sido abordados por otras metodologías como describiremos más adelante.

En particular, el discurso de los profesores de ciencias naturales resulta de una mezcla de lenguaje coloquial y de lenguaje científico específico para referirse tanto a lo observable a través de los sentidos, como a los pensamientos, procedimientos y teorías de la ciencia. Todos estos lenguajes, aunque dependen de la disciplina, poseen sus propias reglas y se

caracterizan por la rigurosidad con que definen sus términos técnicos a la vez que sirve como sistema de recursos para la creación de nuevos significados. Por ejemplo, la especial relación entre los símbolos químicos para representar sustancias y las sustancias mismas hace que el lenguaje sea un aspecto esencial de la química. Dicho de modo general, el lenguaje científico es por tanto, un instrumento para pensar, crear y transmitir conceptos, métodos y metas que trasciende al lenguaje cotidiano. Consecuentemente, cuando un profesor desarrolla determinados contenidos en clase emplea un lenguaje condicionado por el modelo teórico que explícita o implícitamente adopta. Para los profesores de ciencias naturales, familiarizados con él, la representación de conceptos con fórmulas u otros sistemas notacionales resulta esclarecedora; sin embargo, para la mayoría de los estudiantes que recién se inician en el estudio de estas disciplinas, constituye un obstáculo. Consciente de esto, un profesor experimentado suele variar su vocabulario durante la explicación de modo que sus alumnos puedan ir construyendo los significados de la terminología técnica a la par de los significados de los conceptos teóricos involucrados (Lorenzo y Rossi, 2009, Lorenzo, Salerno y Blanco, 2009). En síntesis, el discurso en clase del profesor es extremadamente rico en información específica, y está altamente contextualizado dado que se asocia a una determinada situación de clase en donde interactúan docente y alumnos.

Teniendo en cuenta estos aspectos es que el intercambio de información en clase debe dar lugar a una construcción activa de conocimiento formal por parte del alumno, y favorecer la apropiación de los saberes disciplinares. Para analizar cómo el profesor construye o al menos, da pautas para dicha construcción, hemos tomado adaptado como modelo teórico de referencia, el *modelo de análisis proposicional* (Campos Hernández, 2005). Este modelo permite realizar un análisis de correspondencia entre el texto producido por un individuo (profesor o estudiante) y un texto referente (aceptado por la comunidad científico-académica), identificando los componentes semánticos conceptuales (C) y los estructurantes lógicos relacionales (R) que hacen del discurso una potente herramienta para la construcción del conocimiento formal. Constituye un abordaje teórico-metodológico para estudiar el contenido lógico y epistemológico de la organización conceptual mediante la estructura proposicional del discurso considerando a los conceptos científicos como

**III JORNADAS NACIONALES Y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

entidades semánticas que tienen una referencia atributiva a la realidad, articulados mediante diversas formas lógicas.

Por su parte, el programa de investigación sobre el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) (Shulman, 1986), ha tenido un gran desarrollo en la última década (Farré y Lorenzo, 2009a), principalmente porque recupera la importancia del contenido disciplinar a la hora de pensar sobre las prácticas educativas. Hasta ahora, las investigaciones sobre el CPC se han basado primordialmente en cuestionarios escritos y entrevistas (Baxter y Lederman, 1999, Berry y col., 2008) y son muy pocas las referencias a las ciencias experimentales y/o de la salud en el nivel superior (Bodner y Weaver, 2008). Nuestras propias investigaciones han puesto de manifiesto que esta metodología es especialmente útil para la detección del conocimiento declarativo de los profesores que se manifiesta como ideas explícitas (Farré y Lorenzo, 2008). Sin embargo, hemos encontrado que los profesores, sobre todo los de nivel universitario con menor formación pedagógica (Jackson, 2002, Zabalza, 2007) que sus pares de nivel secundario, presentan dificultades para expresar y describir lo que “hacen” durante sus clases y el cómo o el por qué lo hacen. Por ello, la necesidad de implementar nuevas metodologías para investigar las prácticas educativas en este nivel que requiere de una mirada más holística y sistémica del contexto del aula en el cual interactúan diferentes variables. El análisis del discurso aplicado a la investigación sobre el CPC, permitirá una elaboración conceptual apropiada para conocer y comprender la difícil situación que hoy en día atraviesan la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias (Abell, 2008).

Dado que la investigación ha mostrado (Coll y Sánchez, op. cit.) que existe una relación entre lo que los profesores piensan y cómo enseñan, también cobra relevancia la investigación sobre las creencias de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y la ciencia que imparten. Entre los componentes implícitos de la práctica docente aparecen las concepciones y creencias de los profesores sobre la naturaleza de la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje (Kane, Sandretto y Heath, 2002). El conocimiento de las creencias posibilita contrastar con el grado de racionalismo que se desea alcanzar al momento de acercar al alumno a una teoría científica, y brinda el marco para el diseño de los modelos didácticos.

Un modelo didáctico encierra en sí mismo un compromiso epistemológico respecto de su transposición didáctica que es deseable en su etapa de diseño. La modelización didáctica constituye un recurso de extrema importancia para la enseñanza de la ciencia porque al recurrir a dominios de la experiencia cotidiana favorece la formación de imágenes mentales de lo comprendido (Moro y col., 2007) que ayuda a la conceptualización de los temas científicos.

El propósito general de esta investigación es la generación de conocimiento original sobre las prácticas educativas en cuanto a la construcción de conocimiento que ocurre en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y experimentales. El problema elegido: la articulación escuela-universidad, que incluye desde las prácticas en el nivel secundario, la formación de profesores en el nivel superior, la inserción universitaria hasta la permanencia y egreso, constituye un problema común y transversal a todas las regiones del país. El **objetivo general** del proyecto es la generación de conocimiento original sobre los distintos dispositivos, estrategias y/o modos en que se construye conocimiento científico del área de las ciencias naturales y experimentales (química, física) evaluando de modo particular y posteriormente a través de un análisis comparativo, las prácticas educativas en la enseñanza y el aprendizaje de distintos niveles de la educación formal. El conocimiento generado aportará elementos descriptivos, explicativos e interpretativos que propenderán a la toma de decisiones fundamentadas desde la investigación, tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación científica en nuestro país.

Cada grupo de alumnos con su docente, cada clase se configura en un sistema en un delicado equilibrio dinámico que por tanto exige un abordaje multidimensional. Creemos que al menos parte del problema de la demora en el tránsito curricular y/o la deserción del sistema educativo, puede deberse a dificultades relacionadas con la comunicación que se establece en las aulas entre profesores y alumnos. Y por tanto, que si incrementamos nuestra comprensión sobre los procesos comunicacionales en escenarios educativos concretos, facilitaremos la toma de decisiones que permitan intervenir adecuadamente. Esto sin duda, redundará en un beneficio para los estudiantes y los profesores y por ende, para toda la sociedad. Entre los **objetivos específicos** se destacan el análisis del discurso de los

profesores y los estudiantes, en relación con la construcción del conocimiento científico. El uso de distintos tipos de representaciones simbólicas (lenguaje científico y modelos) en las prácticas de enseñanza, para contenidos científicos específicos de las asignaturas involucradas. Y conocer la influencia del discurso del profesor en la construcción de conocimiento formal y de significados por parte de sus alumnos. Esto conducirá a la elaboración de estrategias que permitan aportar elementos útiles para la formación de nuevos profesores y para la capacitación de aquellos en ejercicios. Esto redundará en un acortamiento de la brecha entre los diferentes niveles del sistema educativo, mejorando así la calidad de la educación en ciencias.

Pretendemos ahondar en las vinculaciones entre algunas de las diferentes variables que aparecen en el contexto del aula y las conceptualizaciones que se alcanzan durante el desarrollo de la investigación, para establecer los modos en que se conectan y las posibles interdependencias entre ellas, así como el impacto que se deriva en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, el análisis del discurso en clase ha resultado una potente alternativa para aproximarnos al estudio de las prácticas de enseñanza.

2. Abordaje teórico/metodológico a partir del cual está llevando a cabo la investigación.

Aceptando que existen factores socioculturales que quedan excluidos de este proyecto, en los contextos institucionales formales, las prácticas educativas constituyen el objeto clave en donde centrar la atención para conocer las distintas formas en que los profesores y estudiantes se organizan, desempeñan sus actividades e intentan construir significados compartidos en torno a campos disciplinares específicos. El espacio del aula constituye un continente y un contenido a la hora de estudiar la construcción del conocimiento científico a través de la comunicación que se establece entre profesores y alumnos, la cual es atravesada por múltiples variables. Nuestra mirada sistémica sobre nuestro objeto de estudio (las prácticas educativas) nos lleva a aplicar estrategias plurimetodológicas para la detección y profundización en el estudio de variables significativas para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales y de la salud.

De las múltiples dimensiones de análisis de la problemática educativa, en este proyecto nos enfocamos particularmente en los procesos educativos institucionales y pedagógicos en contextos formales específicos de la enseñanza media, la formación de profesores y del nivel universitario, limitando nuestra investigación a las prácticas educativas en los campos particulares de conocimiento seleccionados (química y física).

Si los docentes y estudiantes, desde etapas tempranas para el aprendizaje de la ciencia, encontraran nuevas y mejores formas de comunicarse, se lograría en una mayor interés por el estudio de las ciencias, una disminución en el reflujo y estancamiento en el tránsito curricular y la deserción en los diversos niveles del sistema, a la vez que mejoraría el rendimiento académico de los estudiantes.

La complejidad y multidimensionalidad de las prácticas educativas en el contexto del aula, exige un enfoque sistémico de abordaje, por lo que se propone articular un trabajo de reflexión teórica, investigación empírica y la elaboración de propuestas concretas de intervención pedagógica. Se plantea una investigación en contexto que mantenga conexiones muy estrechas entre la investigación didáctica, la innovación pedagógica y la formación docente (de Jong, 1996). Por contexto entendemos los escenarios reales de actuación de los docentes y sus alumnos de diversos niveles.

La metodología corresponde a la empleada en los estudios sociales, etnometodología, psicología y ciencias de la educación. El enfoque cualitativo permite profundizar en el objeto de estudio mientras que el enfoque cuantitativo le imprime mayor carácter de generalidad, por ello se plantea una investigación plurimetodológica que complemente ambos enfoques y permita la corrección mutua de posibles sesgos metodológicos. La metodología de trabajo incluye un conjunto de acciones complementarias y convergentes, tendientes a producir conocimiento como resultado de la investigación propuesta. El trabajo de investigación incluye diferentes enfoques:

- *Enfoque Descriptivo*. Empleando una metodología observacional basada en la teoría fundamentada o grounded theory (Glaser y Holton, 2004) se analizarán las producciones escritas y orales de profesores en clases de ciencia de distintas modalidades y niveles. Esto permitirá la realización de un diagnóstico de las diferentes

situaciones y la detección de variables para el desarrollo del enfoque empírico.

- *Enfoque Empírico – Explicativo.* Se aplicará una metodología experimental o cuasiexperimental para investigar la incidencia de ciertas variables (se detallan más adelante) en los procesos comunicacionales, para la construcción de conocimiento formal. A la vez se evaluará su impacto en los aprendizajes de los estudiantes.
- *Enfoque Interpretativo – Predictivo.* Los datos obtenidos a través de los enfoques descriptivo y empírico permitirán aproximarse a las prácticas educativas de nivel superior desde diversos ángulos generando la posibilidad de interpretar dichos sucesos en un sentido más amplio. Esto facilitará el diseño de estrategias de intervención que podrán ser implementadas para luego, ser sometidas a nuevos análisis (descriptivos y empíricos) retroalimentando de manera significativa y genuina el objeto de estudio de esta investigación.

3. Principales avances y problemáticas a los que se ha enfrentado en su proceso de investigación.

El avance más destacado fue la consolidación del Centro de Investigación y Apoyo a la Educación Científica (CIAEC) en la Facultad de Farmacia y Bioquímica, desde el cual se han desarrollado un número francamente importante de proyectos de investigación y de investigación extensión sobre las prácticas educativas y su aplicación a la formación y capacitación de docentes.

Ambos proyectos de tesis doctorales continúan, construyen, enriquecen y fortalecen la tradición del CIAEC a la vez que incorpora nuevas metas a alcanzar. En conjunto, nuestra investigación contribuye a incrementar los conocimientos y comprensión sobre los procesos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias; desarrollando y poniendo a prueba nuevas metodologías para concretarlo.

Ya hemos mostrado la potencialidad del análisis del discurso para analizar las concepciones de los profesores universitarios, las características estructurales de las prácticas discursivas en clases de química, la utilización del análisis del discurso como una metodología alternativa y complementaria para el estudio del CPC y la utilidad de la

historia y la epistemología de las ciencias, así como el análisis de la construcción del propio CPC para la capacitación de los profesores de ciencias (Farré y Lorenzo, 2009b, Lorenzo y col., 2010, Lorenzo y Farré, 2009). En particular, también hemos venido trabajando sobre la importancia de los diversos sistemas de representación externa que son ampliamente utilizados en ciencias y especialmente en el caso del lenguaje químico (Lorenzo y Pozo, 2010) y relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la información gráfica (Idoyaga y Lorenzo, 2012, Idoyaga, Farré y Lorenzo, 2012).

4. Principal aporte que, entiende, podrá realizar su trabajo.

Pensando en un proyecto de país que ofrezca oportunidades reales a todos los jóvenes para ingresar y permanecer en el sistema educativo público se hace necesario que los proyectos de investigación educativa puedan contribuir efectivamente a su formación como ciudadanos democráticos, libres, solidarios, en un país más justo e igualitario. La universidad pública debe asumir su rol protagónico como centro experimental y laboratorio pedagógico, para elaborar propuestas de intervención que sean verdaderamente transformadoras y también desarrollar nuevas tecnologías pedagógicas, que aporten al sistema educativo.

Este proyecto es altamente original ya que se enfoca en un segmento de la educación argentina y una temática que aún no ha sido investigada en forma conjunta, en ningún ámbito del territorio nacional; por lo que podemos afirmar que somos el único grupo que articula la presencia de investigadores universitarios, profesores de nivel superior y estudiantes argentinos en un trabajo inter y transdisciplinario.

Destacamos nuestra convicción sobre la necesidad de consolidar un espacio propio para la investigación en didáctica de la ciencia en las facultades de Ciencias Naturales (Exactas, Ingenierías, etc.) que promuevan la formación de recursos humanos y la realización de tesis doctorales en el área contribuyendo a la federalización de la investigación científica en didáctica de las ciencias. Este proyecto contribuirá grandemente al acortamiento de la brecha entre la investigación educativa y la práctica en el aula, realizando una mediación entre los conocimientos elaborados en el

campo científico y su traducción en conocimientos y actitudes operativas implicándose en una transformación rigurosa y crítica de la realidad.

Los **resultados** de nuestra investigación impactan en la calidad de la enseñanza de las ciencias naturales de todos los niveles para alcanzar una alfabetización científica apropiada para la formación de nuestros ciudadanos y ciudadanas.

Referencias bibliográficas

- Abell, S. K. (2008). Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education* , 30 (10), 1405–1416.
- Baxter, J. A. y Lederman, N. G. (1999). Assessment and Measurement of PCK. In Gess-Newsome, J., Lederman, N. G. (eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. (Pp. 147-162), Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Berry, A., Loughran, J., y van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education* , 30 (10), 1271-1279.
- Bodner, G. y Weaver, G. (2008). Research and practice in chemical education in advanced courses. *Chemistry Education Research and Practice*, 9 (2), 81-83. Disponible en: <http://www.rsc.org/publishing/journals/RP/article.asp?doi=b806596a>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>.
- Bucat, R. (2004) Pedagogical content knowledge as a way forward: Applied research in chemistry education, *Chemistry Education: Research y Practice*, 5 (2), 215-228.
- Campanario, J. M. (2002) ¿Qué puede hacer un profesor como tú con una clase tan masificada como esta? *Revista Docencia Universitaria*, 3 (1), 27-42
- Campos Hernández, M. A. (Coord.) (2005). *Construcción de Conocimiento en el proceso educativo*. México D.F.: UNAM.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1996) La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En: C. Coll y D. Edwards. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el*

aula. Aproximaciones al estudio educacional. Madrid: Alianza Aprendizaje.

Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.

de Jong, O. (1996) La investigación activa como herramienta para mejorar la enseñanza de la química: nuevos enfoques. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (3), 279-288.

Edwards, D. y Mercer, N. (1994) *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona: Paidós.

Farré, A. S. y Lorenzo, M. G. (2008). La formación docente de los profesores universitarios de ciencias. Aportes desde la investigación en didáctica de las ciencias. En: Jiménez Liso, M. R. (Ed.) Actas de los XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Almería, Almería, España, 9-12 de septiembre de 2008, 625-632.

Farré, A. S. y Lorenzo, M. G. (2009a). Another piece of the puzzle: The relationship between beliefs and practice in higher education organic chemistry, *Chemical Education Research and Practice*, 10, 176-184. Farré, A. S. y Lorenzo, M. G. (2009b). Conocimiento Pedagógico del Contenido: una definición desde la química, *Educación en la Química*, 15 (2), 103-113.

Glaser B. and Holton J., (2004). Remodeling grounded theory, *Forum Qual Soc Res*, 5, art 4. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1315>

Idoyaga, I. y Lorenzo, M. G. (2012). Concepciones sobre Gráficos de alumnos universitarios. Un estudio preliminar. *XII Seminario Internacional De Epistemología, Cognición Y Enseñanza De Las Ciencias*, El Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y La Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Idoyaga, I., Farré, A. y Lorenzo, M. G. (2012). Concepciones y creencias de estudiantes universitarios de ciencias experimentales sobre gráficos. *I Congreso Argentino de Ingeniería - CADI 2012 - VII Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería - CAEDI 2012.* Mar del Plata. Argentina. (Trabajo seleccionado) <http://www.cadi.org.ar/images/trabajos/CAEDI/a97%20conceptualizaciones%20de%20estudiantes%20universitarios%20de%20ciencias%20experimentales%20sobre%20grficos.pdf>

Jackson, P. W. (2002) *Práctica de la Enseñanza*. Avellaneda: Amorrurtu.

Kane, R., Sandretto, S., y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177–228.

Lorenzo, M. G. y Pozo, J. I. (2010). La representación gráfica de la estructura espacial de las moléculas: eligiendo entre múltiples sistemas de notación, *Cultura y Educación*, 22 (2), 231-246
Lorenzo, M. G. y Rossi, A. M. (2009). Análisis de las estrategias didácticas presentes en el discurso del profesor universitario de química orgánica, en M. A. Campos, *Discurso construcción de conocimiento y enseñanza*, México, UNAM/Plaza y Valdés, págs. 149-178.

Lorenzo, M. G., Farré, A. y Rossi, A. (2010). Teachers' discursive practices in a first organic chemistry course, en: *Contemporary science education research: scientific literacy and social aspects of science (Book 5)*, 13-22, ESERA: Estambul, Turquía.

Lorenzo, M. y Farré, A. (2009). El análisis del discurso como metodología para reconstruir el conocimiento didáctico del contenido. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 342-345 <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-342-345.pdf>

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la Autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.

Moro, L, Viau, J., Zamorano, R. y Gibbs, H. (2007). Aprendizaje de los conceptos de masa, peso y gravedad. Investigación de la efectividad de un modelo analógico. *Revista Eureka. Revista electrónica de la Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia-EUREKA*. 4 (2), 272-286.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.

Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Vázquez, B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007) El desarrollo profesional del profesorado como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad, *Revista*

**III JORNADAS NACIONALES Y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

Eureka, 4 (3), 372-393.

Zabalza, M. A. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid:
Narcea.

A TRANSIÇÃO DE ESTUDANTE PARA PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS PRÓPRIOS

Nadiane Feldkercher¹

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

nadianef@gmail.com

Apontamentos iniciais

No Brasil vivenciamos um processo de expansão da educação superior ocorrida pela interiorização de Instituições de Ensino Superior (IES) já existentes, pela criação de novas IES, pela ampliação do número de vagas nos cursos existentes e também pela a criação de novos cursos. Essa expansão da educação superior acarreta na contratação de novos professores para atuar nesse nível de ensino.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 66, “a preparação para o exercício do magistério superior” se faz “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Portanto, um mestre ou doutor está apto a lecionar na educação superior, não sendo necessária uma formação própria para a docência.

Os ingressantes na docência superior brasileira possuem o título de mestres e doutores, e são pesquisadores em uma área do conhecimento. Muito poucos são os que possuem formação para o ensino. A maioria das IES não tem como requisito para a seleção de professores a formação pedagógica ou para o ensino.

Recentemente, pela expansão e conseqüente aumento do número de professores contratados pelas IES, percebemos que muitos jovens profissionais iniciam a docência. Esses “jovens” são

¹ Bolsista CAPES/DS

recém-formados e por vezes não possuem experiência profissional. São recém-mestres ou doutores geralmente com pouca idade que iniciam na profissão de professores da educação superior.

Compartilhamos com o conceito de Bozu (2009)² quando define o professor iniciante como “aquele recém-graduado da universidade que exerce a docência pela primeira vez em uma instituição educativa. Se caracteriza por ter pouca ou nenhuma experiência docente prévia.” (p. 58). Concordamos também com Feixas (2002) quando define o professor universitário iniciante como “um professor jovem, recém-graduado, com alguma experiência profissional e com menos de três anos de experiência docente em uma instituição universitária, o qual acende a um posto docente” (p. 1)³.

No âmbito dessa iniciação a docência superior de jovens professores sem a formação própria para o ensino é que surge nosso problema de pesquisa. Esses profissionais recentemente eram estudantes e agora atuam como professores; mudaram sua função em sala de aula: se antes tinham como principal objetivo aprender, agora precisam se esforçar para cumprir a sua principal função que é a de ensinar. Nessa condição pergunta-se e, como ocorre a transição da discência para a docência de jovens professores sem formação para o ensino? Como esse recém-estudante se faz professor?

A falta de uma regulamentação nacional para a formação de docentes para atuar na educação superior também faz com que enfatizemos nossos questionamentos sobre como e onde se formam os professores universitários, seja ele iniciante ou não.

O contexto dessa pesquisa será a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), situada no sul do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Os colaboradores serão jovens professores iniciantes na carreira docente na UFPEL e uma turma de alunos de graduação de cada um desses professores. Para a coleta das informações, faremos uso da entrevista semiestruturada com os docentes, da observação direta da sala de aula de uma turma de cada professor e de um questionário aplicado aos alunos de cada turma.

Esta pesquisa está em andamento e não possui dados de campo para análise e discussão. Para o momento socializamos algumas discussões teóricas que tem permeado nosso estudo referente a transição de estudante a jovem professor universitário e sobre a construção dos conhecimentos e saberes docentes por parte desses professores iniciantes.

Temos a hipótese de que os jovens professores universitários iniciantes constroem e reelaboram seus conhecimentos e saberes docentes no espaço que ocupam na universidade levando

² As traduções deste e dos demais textos que são citados no trabalho para o português são de nossa responsabilidade.

³ Apesar de consideramos iniciante aquele com até 3 anos de experiência docente - como Feixas (2002) -, reconhecemos que outros autores consideram iniciante aquele com até 5 ou 7 anos de experiência.

em consideração sua trajetória pessoal, trajetória profissional e suas experiências discentes. A construção dos conhecimentos e dos saberes profissionais desses professores sem a formação para o ensino ocorre principalmente pelo exercício da profissão, em aula e nas relações com os alunos.

Alguns apontamentos teóricos

A iniciação ao ensino ou a iniciação a docência é o período de tempo que comporta os primeiros anos da experiência de ser professor. É um período caracterizado por muitas aprendizagens e tensões, onde o professor iniciante deverá conhecer seu contexto de trabalho, sua instituição com suas normas e regras, seus colegas, seus alunos, suas funções, seus conteúdos de ensino e construir um rol de conhecimentos próprios para a sua atuação em tal contexto.

Visto que no início da carreira são enfrentadas algumas dificuldades, essa fase vem sendo referida por alguns atores - como evidenciado no estudo de Flores (2009) - como “nade ou afunde”, “prova de fogo”, “rito de passagem”, “ensaio e erro”. Essas denominações revelam que a iniciação a docência requer muita dedicação do docente iniciante, é um período de avaliação do professor quanto a sua capacidade de exercer ou não a profissão, período caracterizado por muitas dúvidas e, no qual, o profissional está se fazendo professor.

Para Marcelo García (2009) o primeiro ano da docência pode ser chamado de ano de sobrevivência, de descobrimento, de adaptação, de aprendizagem. O primeiro ano da docência é o ano de da sobrevivência ou não na profissão; de adaptar-se ou não a esse trabalho, de descobrir e aprender a profissão, entre outros. Marcelo García (2009) destaca ainda que a inserção profissional na docência muitas vezes é feita pelo modelo “aterrissa como pode”. Essa expressão, de certa forma, traz a ideia de que na iniciação a docência o professor iniciante terá que trabalhar de maneira individual e solitária, da maneira vire-se como e se puder, sem ter um apoio organizado.

A iniciação a docência pode também ser considerada um período de choque. Para Bozu (2009, p. 63), “em termos gerais este período se caracteriza pela confrontação inicial com a complexa realidade do exercício profissional, com a transição da vida de estudante a vida mais exigente do trabalho”. O choque se dá no reconhecimento da realidade escolar, a qual pode não condizer com as expectativas do professor e, também, no que se refere à transição de pensamento ou de atitudes da perspectiva de aluno para a perspectiva de professor. No período da iniciação a docência o professor se dará conta de que algumas ideias que tinha enquanto aluno já não lhe servem mais agora como professor e, portanto, passa por uma fase de redefinições e adaptações tanto no tocante aos conteúdos quanto no tocante a valores e atitudes.

Além de Bozu (2009) outros autores, como Marcelo García (2009) e Flores (2009), abordam em seus estudos o período de transição de estudante a professor e argumentam que essa transição é tensa, caracterizada pelas preocupações e dúvidas desse profissional. Portanto, a transição de estudante a professor universitário iniciante não é algo fácil ou cheio de certezas.

Muitos dos professores que ingressam na carreira docente são jovens e durante um período de tempo significativo e recente, estavam na condição de estudantes. A mudança da condição de ser estudante para a de ser professor pode ocorrer repentinamente. A aprovação no concurso e o subsequente ato de assumir o cargo, já torna o então estudante em um professor. Porém, a transição de estudante a professor e o sentimento de ser professor podem ser um processo mais lento, que acarreta contratempos na atuação deste agora profissional.

Bozu (2009) acrescenta que os professores iniciantes “vivem em uma etapa de transição de alunos para profissionais do ensino, cheia de inquietudes e necessidades” e que essa é uma “etapa ou momento de transição com dúvidas, inquietudes, angústias que experimentam e vivem os novos docentes no início de sua carreira profissional” (p. 60). Semelhante a essa definição, Marcelo García (2009) caracteriza a transição desde estudante para professor como sendo “um período de tensão e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal” (p. 5). Compreendemos que com o enfrentamento dessas inquietudes, necessidades, dúvidas, angústias e tensões o professor iniciante suscitará várias aprendizagens, ou seja, na prática, no exercício profissional construirá conhecimentos necessários ao exercício da docência. Interessante perceber que Marcelo García (2009) destaca que nessa transição o professor deverá manter o equilíbrio entre o seu ser profissional e o seu ser pessoal, indicando que essas dimensões não são separáveis e que os desafios enfrentados enquanto profissional podem inquietar a dimensão pessoal do professor e vice-versa. Portanto, a fase de transição de estudante a professor requer um equilíbrio da vida profissional-pessoal do professor iniciante.

Ainda sobre a transição de aluno a professor iniciante, trazemos as contribuições de Flores (2009) quando pondera que essa “se caracteriza por um conjunto de tensões e de dilemas. Sentir-se professor(a) encerra um processo em que se juntam convicções e valores, por vezes contraditórios: as de aluno e as de professor” (p. 88). As tensões e dilemas enfrentados no início da docência não são somente de ordem didático-pedagógica, esses enfrentamentos ocorrem também no tocante a identidade desse professor iniciante na carreira que, por vezes, pode sentir-se ainda muito mais um aluno do que o professor ou, muito mais um profissional da área do que um professor da área.

O estudo de Flores (2009) anuncia que

grande parte dos estudos sobre professores principiantes tem destacado a transição brusca e, por vezes, dramática, de aluno a professor. Os investigadores centram sua atenção no choque com a realidade e na forma repentina com que os professores em início de carreira assumem todas as responsabilidades inerentes da docência (Huberman, 1991; Lacey, 1977; Veenman, 1984; Vonk, 1993). Para alguns, os sentimentos de solidão, a não correspondência entre expectativas (ideais) e a realidade de sua aula e a inexistência de apoio e orientação em seu lugar de trabalho marcam suas primeiras experiências profissionais (Flores, 2000; Huberman, 1991, Veenman, 1984). Para outros, os primeiros momentos de profissão tem sido descritos de forma menos negativa e menos traumática. (p. 87)

Com os apontamentos que fizemos até o momento, podemos perceber a necessidade de um olhar atento ou um cuidado especial a fase da iniciação a docência. Nessa fase, muitas vezes caracterizada pela transição de aluno a professor, ocorrem muitas e distintas exigências ao professor, o qual não teve essa experiência profissional anteriormente. É portanto, uma fase de descobertas, de grande responsabilidade ao novo profissional. Visto essas exigências da iniciação a docência seria interessante que ao ingressar na carreira o professor pudesse contar com o apoio da instituição de ensino e de seus colegas de trabalho, através de iniciativas de formação e do trabalho em equipe.

É na iniciação na profissão que ocorrerão muitas das suas aprendizagens do ser professor universitário – visto que não existe um curso próprio que forme para tal profissão. É no espaço educativo em que atua, no exercício da profissão, em aula e nas relações com os alunos que o professor universitário, tendo por base sua trajetória pessoal, sua trajetória profissional e suas experiências discentes, construirá e reelaborará seus conhecimentos e saberes profissionais próprios.

Os conhecimentos necessários a atuação docente não se limitam ao domínio do conteúdo. Para a atuação docente também são necessários conhecimentos próprios da profissão de professor que perpassam noções de ensino, de aprendizagem, do currículo, do contexto educacional, dos alunos, do profissional professor, entre outros.

Quanto ao domínio do conteúdo específico, pode-se dizer que nos primeiros anos de docência os professores terão de compreender melhor o conhecimento específico que dominam, terão de estudar novamente o conteúdo, reconstruí-lo para torná-lo ensinável, torná-lo compreensível ao aluno. Quanto aos conhecimentos específicos para a atuação como docente, pode-se dizer que nos primeiros anos da docência os professores vivenciarão aprendizagens significativas sobre o ser professor, o ensinar e a aprendizagem. Porém, vale ressaltar que compreendemos os conhecimentos necessários para a atuação como professor da educação superior não são adquiridos em *um* momento, eles são construídos e reconstruídos em um processo contínuo e ao longo da carreira.

Referente as experiências discentes como condicionantes da formação do professor, Arroyo (2000) destaca que os primeiros aprendizados da docência provêm dos contatos e vivências com os mestres tidos durante anos, desde o maternal, na vida escolar. O autor destaca que essas imagens de professores acompanham-no, fazendo com que os mesmos repitam traços de seus ex-professores, que por vez também já repetiam traços dos seus professores. Arroyo (2000) enfatiza também que os professores aprendem “essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo” (p. 125). Essas ideias sugerem que alguns se fazem professores imitando, reproduzindo ou negando modelos de professores que conhecem.

O profissional professor tem o privilégio de passar longos anos de sua vida convivendo com profissionais professores. Quanto a esse aspecto Flores (2009) refere:

Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram em um curso de formação inicial, os futuros professores já conhecem o contexto no qual exercem sua atividade, as escolas ou as aulas. O contato prolongado com a futura profissão, através da observação de seus professores, afetará, em maior ou menor medida, seu entendimento e sua prática de ensino, como alunos candidatos a professores, ou como professores principiantes (p. 61).

A autora se refere a formação do professor atuante em escola básica mas entendemos que ela é pertinente também ao o professor universitário. O convívio, as experiências e vivências serão elementos da constituição do docente universitário. A pesquisa de Flores (2009) revelou que os docentes quando se recordavam de seus professores mencionavam principalmente aspectos positivos referentes a flexibilidade, a capacidade de motivar os alunos, a justiça das decisões e, sobretudo, suas qualidades pessoais. Interessante perceber que as principais lembranças que tiveram de seus professores referem-se a aspectos afetivos e a dimensão pessoal desse profissional – esses aspectos possivelmente são levados em consideração por esses professores no que se refere a suas formas de ser ou atuar como docentes.

É nesse contexto que Cunha (2010, p. 51) menciona que os “docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e, com essa condição, vão se tornando professores”. Portanto, as experiências e vivências escolares enquanto discente trazem elementos para a constituição dos professores universitários.

Ainda sobre as experiências de aluno influenciando na constituição do professor, concordamos com outras autoras - que estudam e pesquisam a docência superior - quando se referem que: “essas representações orientam, muitas vezes, o processo de docência que instituem” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 193) ou, ainda, “de uma forma ou outra, aprendem a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 63). Essas autoras reconhecem que o que os professores são também é condicionado pelos

professores que tiveram. Os professores universitários, por suas experiências enquanto alunos, sabem olhar para suas trajetórias de alunos e identificar um bom professor ou aquele não era tão bom professor por não possuir didática, por não saber ensinar. Conforme Zabalza (2004), os professores sabem separar experiências ricas das negativas, sabem “separar o bom do mau, ou seja, aquilo em que seus formadores resultam imitáveis e aquilo em que o exemplo deles deve ser tomado como expressão de algo inaceitável” (p. 116).

Pimenta e Anastasiou (2002) também fazem um alerta quanto ao que os professores sabem sobre a docência: muitas vezes sabem por meio de suas experiências enquanto aluno ou pelo senso comum do que é ser professor. As autoras enfatizam que os professores sabem sobre o ser professor

mas na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe é o de colocar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam (p. 79).

Entre outros, as autoras destacam um aspecto importantes da docência superior que merecem atenção: é o desafio do professor assumir a sua identidade docente, de formar-se e ver-se como professor. Seria bom que no período da iniciação a docência os professores tivessem um apoio para assumirem-se como professor e construíssem sua identidade docente, visto que esse período é o da transição de aluno a professor, o qual pode caracterizar-se por conflitos indentityários.

Compreendemos também que os conhecimentos e saberes docentes são constituídos em meio a trajetória pessoal e profissional de cada professor. A própria experiência como discente é um elemento da trajetória pessoal, inseparável da trajetória profissional do professor.

Entre suas propostas de ação para a formação de professores Nóvoa (2009) argumenta em favor da dimensão pessoal da profissão acreditando que “o professor é a pessoa, e [...] a pessoa é o professor. [...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. [...] ensinamos aquilo que somos e [...] naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p. 6). Nóvoa (1995) argumenta que na formação dos professores as dimensões pessoal e profissional desse sujeito são inseparáveis. A dimensão pessoal da docência reconhece o professor como alguém com sentimentos, necessidades, expectativas que trabalha com seres humanos os quais também possuem anseios e emoções.

Grillo (2002) ao estudar a docência no ensino superior também destaca sua dimensão pessoal. A autora menciona que a docência, além da dimensão pessoal, envolve a dimensão prática, a dimensão do conhecimento profissional e a dimensão contextual. Quanto a dimensão pessoal Grillo (2002) argumenta que a identidade do professor “define-se num equilíbrio entre as

características pessoais e profissionais” (p. 217) portanto, reafirmar a ideia da inseparabilidade da pessoa e do profissional.

A constituição do docente e de seus conhecimentos é, portanto, atravessada pela dimensão pessoal e profissional do docente. Um profissional é primeiramente um ser humano, uma pessoa com sentimentos, afetos, valores, dificuldades. O professor também ensina a partir do que ele é e de sua história de vida.

O professor também se forma e se constitui por meio da própria prática e experiência profissional. No exercício profissional são enfrentados muitos desafios e são construídas muitas aprendizagens. No espaço educativo no qual o professor atua são produzidos diferentes tipos de conhecimentos. Nesse espaço educativo também são reelaborados outros tantos conhecimentos ou saberes necessários à atuação docente.

A experiência como professor, os inúmeros desafios enfrentados nessa atuação geram a aprendizagem sobre a docência universitária e fazem com que estes professores construam a sua formação, os seus conhecimentos e os seus saberes docente. Os profissionais que não tiveram a formação para a docência aprendem a ser professor também desenvolvendo aulas, em contato com os alunos e nas relações estabelecidas com os outros colegas professores.

Na aula e em contato com os alunos o professor desenvolverá conhecimentos da docência relativos à utilização do tempo, à quantidade de atividades necessárias para uma aula, às metodologias e técnicas de ensino mais adequadas a determinados grupos de alunos, à necessidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre determinado conteúdo, à localização da disciplina ou conteúdo no currículo e no contexto sócio-histórico, à realidade ou condições dos alunos, ao processo de ensino, ao processo de aprendizagem, às formas de relacionar-se com os alunos, entre outros.

Nas relações estabelecidas com outros professores o docente tem condições de aprimorar o seu fazer na medida em que pode dialogar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas por ambos. Nóvoa (2009) propõe que os próprios professores tenham um papel predominante na formação de seus colegas professores; propõe que os professores se formem a partir de dentro, formem-se tendo como base a aquisição de uma cultura profissional, ancorados nos próprios professores, sobretudo nos mais experientes e reconhecidos. O autor faz essas propostas tendo em vista a formação de professores para a atuação em escolas básicas, entretanto vemos a possibilidade das mesmas serem efetivadas também na formação do professor da educação superior.

O exercício da docência pode ser o ponto de partida e de chegada para a construção de conhecimentos sobre a profissão docente, sobre os processos de ensino e aprendizagem. Na

instituição educativa pode ser criado um espaço para a docência no coletivo, para as decisões em equipe, para o diálogo e partilha com os colegas e a consequente formação do docente.

Com a experiência docente o professor terá condições de construir novos conhecimentos e reconstruir conhecimentos já adquiridos. O exercício da prática pedagógica, se refletida, trará elementos para a aprendizagem compreensiva e articulada da função docente, aprendizagem essa tanto da dimensão didática-pedagógica do processo de ensino quanto da dimensão do conhecimento específico de ensino. O exercício da profissão, o desenvolvimento de aulas, as relações com os alunos e com os colegas professores são propulsores para a construção de conhecimentos e saberes profissionais docentes.

Apontamentos finais

Reconhecemos a construção de conhecimentos da docência por meio das vivências escolares enquanto discente, pela trajetória pessoal e profissional do professor e pela sua experiência docente – elementos abordados nesse trabalho. Porém, não limitamos a formação ou a constituição do professor universitário a esses fatos.

Também não negamos a necessidade de uma formação própria para a atuação docente. Valorizamos os conhecimentos próprios da docência que não implicam somente no domínio de certo conteúdo científico. Para além do conhecimento do conteúdo, a docência exige conhecimentos próprios da profissão professor. O reconhecimento dos conhecimentos próprios da docência exige um comportamento profissional do professor. O comportamento profissional do professor implica no seu conhecimento teórico sobre o seu fazer docente, na sua busca pela competência profissional, na negação de que ser professor é um dom ou uma vocação, no reconhecimento da instituição em que trabalha como uma instituição de ensino e de aprendizagem e na reflexão sobre o seu exercício profissional.

Os saberes da experiência são importantes e constitutivos porém não bastam para a formação do professor – seja ele jovem ou não - e para que ele assuma sua identidade de professor.

Principalmente quando da sua inserção na profissão docente é que o professor sentirá suas necessidades formativas, referentes também a sua formação pedagógica. Destacamos assim, a importância de um atendimento especial a fase de iniciação a docência, fase caracterizada pela transição de estudante a professor e marcada por tensões e aprendizagens intensivas.

Nosso esforço foi de socializar algumas ideias sobre a transição de estudante a professor universitário iniciante e sobre a construção de conhecimentos e saberes no início da docência além

de registrar a importância de se desenvolverem mais estudos, discussões e pesquisas sobre essas temáticas. Socializamos algumas ideias sobre o nosso projeto de pesquisa porque compreendemos que nesse espaço podemos iniciar e estabelecer diálogos acerca dessa temática com outros investigadores (em formação) em educação.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**. n. 2. p. 317-328. Bogotá, Colombia, Enero-Junio de 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: _____. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. p. 45-57.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

FEIXAS, Mónica. El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. **Revista de Docencia Universitaria**. Murcia, Espanha, v. 2, n. 2, 1 p., 2002. Disponível em: <<http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>>. Acesso em: 26 set. 2012.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCÍA, Carlos (Coord.) **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona, Octaedro: 2009. p. 59-98.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue (Orgs.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 213-224.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista Profesorado**, Granada, España, v. 13, n. 1, p. 01-25, 2009. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2012.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 29-41.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid, n. 350, p. 1-10, sep./dic., 2009, Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 11 set. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIFICULTADES EN LA RESOLUCION DE CONSIGNAS DE EXAMENES ESCRITOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Flores, Fernando Agustín Santiago¹

Universidad Nacional del Nordeste

fas_flores@yahoo.com.ar

Introducción

Se expone un estudio en el que participan estudiantes de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación que se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Tiene como propósito caracterizar las habilidades de pensamiento privilegiadas en las demandas académicas de cátedras del primer y último año del profesorado, para luego examinarlas en la relación que mantienen con las capacidades de los estudiantes cuando intentan darles adecuada respuesta. En esta ocasión, se integra para el análisis, las demandas académicas provenientes de consignas de evaluaciones parciales de una de las cátedras del último año del profesorado, y las dificultades que revelan los estudiantes en la resolución de tales consignas.

El tema de las habilidades de pensamiento es objeto de diversos estudios de enfoque cognitivo, algunos de los cuales se han ocupado de modo particular de las operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante el proceso de aprendizaje. Estos estudios – realizados en diversos campos disciplinares – suponen que el desarrollo de las habilidades de pensamiento, mediado por la estimulación sistemática de procesos cognitivos de variada complejidad, están orientados a que los estudiantes puedan obtener un aprendizaje profundo, significativo y, por consiguiente, perdurable (Clemente, Larios y Villanueva, 2011; Girelli, Dima, Reynoso Savio y Baumann, 2010; Parga, 2007). Desde la perspectiva constructivista, se entiende a estas habilidades como facultad exclusiva del ser humano, y se las define –genéricamente- en términos de conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, que propician un adecuado procesamiento de la información, enfocadas tanto a la información a procesar en

¹ Facultad de Hum. – Dpto. de Cs. de la Educación

Título del proyecto propio: “Demandas académicas y habilidades de pensamiento en la formación inicial de profesores”

Título del proyecto marco: “Patrones de investigación y síntesis de creencias sobre el conocimiento, el conocer y el aprender de estudiantes de profesorado en su contexto de formación”. Directora: Corral, Nilda J.

Director de Beca: Corral, Nilda J.

sí, como también a las estructuras, procesos y estrategias que están siendo empleadas al procesarlas (Márquez, 1998). Es de interés para este trabajo recuperar la clasificación expuesta por Nickerson, Perkins y Smith (1990), quienes sostienen que puede hablarse de habilidades de pensamiento de bajo orden, habilidades muy específicas como identificar, por ejemplo. Y de habilidades de pensamiento de alto orden, las cuales implican la combinación, uso pertinente y oportuno de habilidades de bajo orden. Esto supone que no se puede encontrar alguna habilidad de forma completamente pura, sino que cada una de ellas requiere de otras; por ejemplo, para sintetizar es necesario identificar las ideas principales (habilidades de análisis), o para hacer una inferencia se requiere previamente comparar e identificar relaciones. Específicamente, en esta presentación se pretende identificar estas órdenes en las habilidades de pensamiento que aparecen en los procesos mentales que activan los estudiantes al intentar resolver consignas de exámenes. Son estas últimas, en el marco de las demandas académicas, herramientas mediadoras que organizan, orientan y regulan la intensidad de los esfuerzos cognitivos que emprende el alumno. En este sentido, numerosas investigaciones justifican el interés de ocuparse del estudio de las consignas a través de las cuales se asignan tareas de escrituras, por dos razones relacionadas: por su potencial efecto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes y por la calidad de los productos escritos (Barbosa, 2010; Vázquez, 2007; Vázquez y Jakob, 2006; Vázquez y Miras, 2004).

Existe amplio acuerdo entre estos especialistas en sostener que la función de la consigna es orientar y organizar la actividad del estudiante. Concordantemente, se acepta que ésta constituye un texto que configura las acciones mentales de los alumnos, tal como lo afirma Riestra (2002), en la formulación de una consigna el profesor intenta regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar. Al hacerlo sostiene Alvarado y Cortes (1999), se restringen las opciones del sujeto y se pautan los resultados esperados. Se puede pretender únicamente la reproducción del texto de estudio o se puede aspirar a la generación de un texto nuevo o la transformación de uno existente. En efecto, la resolución de la tarea académica que supone una exigencia cognitiva menor se asocia a la adquisición e integración del conocimiento, mientras aquella que requiere mayor esfuerzo en su realización posee la pretensión de profundizar y refinarlo.

En síntesis, esta ponencia se propone analizar consignas constitutivas de dos textos de exámenes, con las respuestas proporcionadas por los estudiantes y las devoluciones del profesor. Estos componentes se examinan solidariamente, para identificar operaciones cognitivas y adscribirlas en tipologías de

habilidades de pensamiento, para establecer grados de correspondencia en la interpretación de la demanda, y para señalar el grado de eficacia en la ejecución o aplicación de las operaciones. En esta aproximación, finalmente, se emplean tres categorías de análisis: Ordenes de habilidades de pensamiento que pueden adquirir valores alto o bajo; niveles de procesamiento cognitivo que pueden oscilar entre lo superficial y lo profundo; y modalidades de relación con el conocimiento, que pueden ser de adquisición e integración o de refinamiento y profundización.

Método

El diseño de la investigación recorta para su comparación dos tramos de la carrera: inicio y finalización. Se seleccionaron dos muestras: una, de asignaturas del primer y el último año del profesorado, para la obtención de las actividades académicas solicitadas a los alumnos a lo largo de su cursada. Del primer año son: Pedagogía, Sociología, Biología del Aprendizaje, y del quinto: Pedagogía de la Formación, y Sistemas y Políticas de la formación. Otra, de estudiantes de ambos niveles con el conjunto de sus producciones en todas las materias. Son 30 estudiantes para el primer nivel y 20 para el último. La investigación considera para el examen de las demandas académicas los textos producidos por los profesores de las asignaturas mencionadas. Entre los textos se incluyen exámenes parciales, trabajos prácticos, así como los trabajos finales en las materias con régimen de promoción sin examen final. A partir de lo que se solicita a los alumnos en estos textos se identifican las diferentes operaciones de pensamientos involucradas para su realización. A partir de la producción del estudiante y de la devolución del profesor, se caracterizan las operaciones puestas en juego por los estudiantes para intentar dar respuesta a las demandas. En esta oportunidad se comunican resultados parciales que reflejan los primeros avances de la investigación. Cabe aclarar, que estos resultados están relacionados con la producción de una de las cátedras del último nivel, con una muestra inicial de 32 alumnos.

Presentación de resultados

Se presentan datos recabados de dos textos correspondientes a exámenes parciales implementados en una asignatura del último año del profesorado. Recordemos que estas evaluaciones pertenecen a un tipo de texto denominado directivo, llamado así porque implica la ejecución de una orden o directiva. Los resultados que se exponen surgen del análisis de las consignas, específicamente se examinan las órdenes que orientan los procesos cognitivos en los estudiantes. Una vez aplicadas las operaciones, se focaliza el análisis en las dificultades.

I.- Las consignas y las operaciones cognitivas

- El primer examen parcial es un informe de realización domiciliaria. La consigna número uno está constituida por una orden principal que señala la tarea cognitiva central que debe realizar el alumno, que es la de *Analizar*. A su vez, posee órdenes subsidiarias que contribuyen a la ejecución de la orden principal, éstas son *Describir* e *Interpretar*, que se apoyan en órdenes aún más específicas, tales como: *Ejemplificar*, *Fundamentar*, *Justificar*, *Definir*, *Considerar*, *Caracterizar*, *Componer*, *Graficar* y *Relatar*. Finalmente, la resolución de la consigna supone la elección y la lectura previa de una novela. La consigna número dos posee como primera orden fundamental: *Argumentar*. Una segunda orden de igual importancia: *Diferenciar*. Estas órdenes actúan de modo complementario. Finalmente, se realiza una indicación puntual acerca del procedimiento a emplear en la construcción de la respuesta: *Redactar* combinando ideas propias y de autores.

- El segundo examen parcial fue de carácter presencial e individual. Se aplicaron dos exámenes con consignas diferentes.

Examen A. Las órdenes presentes en las consignas de este examen son: la primera *Explicar*; la segunda posee una orden principal que es *Caracterizar*, y una secundaria que es *Identificar*; la tercera contiene dos órdenes principales: *Conceptualizar* y *Relacionar*. La cuarta *Desarrollar*. Y finalmente, la quinta consigna presenta dos órdenes, la principal *Exponer* y la secundaria *Describir*, y una tercera orden formulada en forma interrogativa, una vez resulta las órdenes anteriores de esta consigna se espera que el alumno, sin apartarse del autor, pueda *Explicar*.

Examen B. La primera consigna contiene dos órdenes principales, *Conceptualizar* y *Relacionar*. La segunda posee las órdenes de *Explicar* y de *Exponer*. En la tercera las órdenes indican acciones referidas a *Puntualizar* y nuevamente a *Explicar*. En la cuarta, las órdenes son *Caracterizar* y *Describir*. En la última consigna, la orden apunta a que el alumno logre *Recuperar* el argumento de la autora.

II.- Las dificultades en la ejecución de operaciones cognitivas

Se elaboraron tres categorías empíricas teniendo en cuenta las devoluciones realizadas por el docente. La primera refiere a *respuestas sin correcciones*, se emplea cuando el docente no señala ninguna dificultad en la construcción de la respuesta, aunque sí puede marcar aspectos favorables en la activación de determinados procesos cognitivos. En este caso, existe absoluta coincidencia entre lo que solicita el profesor a través de la consigna y la respuesta que elabora el alumno efectivamente. La

segunda, *respuestas con correcciones*, contempla aquellas producciones que poseen indicaciones de dificultad en la ejecución de operaciones cognitivas, estimadas apropiadas para elaborar la respuesta. Esta categoría incluye las respuestas que evidencian distintos grados de dificultad. No existe coincidencia entre la demanda y la respuesta. En tercer y último lugar, *consigna sin respuesta*, hace mención a consignas que los alumnos directamente no pudieron resolver.

En esta ocasión, se realiza un análisis cualitativo únicamente de las respuestas con correcciones para detectar dificultades atinentes a la ejecución de operaciones cognitivas.

Primer Examen. Se observa que la primera consigna presenta pocas respuestas con correcciones (3). Básicamente, las indicaciones refieren a dificultades en la ejecución de la orden principal que es analizar. Especificadamente, éstas están relacionadas con la transferencia de conceptos, "...evidenciaron bastante buen manejo de la teoría pero en ocasiones no pudieron aplicarlo al análisis de la obra..."; con la precisión conceptual, "...confusiones en el sentido de educación (sentido muy excluyente)"; con la falta de aporte de autores en el análisis-relación de ideas-, "...falta incluir el aporte de los autores"; , "...hacen uso de categorías conceptuales como encuentro y trayectoria dejando de lado otras muy potentes (temporalidad y sujeto de la experiencia)"; y, por último, con la claridad en las ideas expuestas, "...incluye muchas ideas sin ser claras en cada una de ellas..."; "...confusión en su síntesis quisieron poner todos los sentidos y no queda claro".

Se advierte que en la segunda consigna las respuestas con correcciones (5) constituyen menos de un tercio. Los señalamientos refieren a dificultades detectadas en la ejecuciones del par de ordenes argumentar/diferenciar. Puntualmente, son relativas a la formulación limitada de un concepto y, a su vez, la ausencia de síntesis personal, "El concepto de formación es limitado y no recoge su síntesis personal"; "...No se evidencia una síntesis propia"; "...síntesis incompleta...". Otras dificultades indican la falta de aportes conceptuales, "...falta incluir aporte de otros autores...".

Segundo Examen. Opción A. La primera consigna presenta un número importante de respuestas con correcciones (7). Consigna que requiere explicar. La mayoría de los señalamientos se orientan a la falta de precisión y desarrollo, algunas citas ilustrativas: "...no hay más desarrollo sobre como lo hace"; "Son tres los vínculos falta más atención a la integración de un docente persona"; "...el sentido y lo que se integra podría haber tenido más desarrollo"; "...falta más precisión..."; "...no precisa la escisión causas/consecuencias en la persona". También, se detectan dificultades de interpretación de

lectura, “...él no duda, no lo plantea así, lo hace Blanca” refiriéndose la docente a una idea que la alumna escribe citando al autor, prosigue “es una interpretación errónea” marca un párrafo.

La segunda consigna (explicar/exponer). En este caso, son pocas las respuestas con correcciones (3). Las cuales remiten a dificultades vinculadas a la falta de precisión y desarrollo, “Esta bien explicado el sentido general de esta tradición pero no precisa visión de la educación y rasgos positivos y negativos”; “Muy bien explicado el nacimiento de la reflexión pero el sentido y lo que se integra podría haber tenido más desarrollo”. Además, se señala en algunos casos aspectos que refieren al desarrollo extenso de la consigna indicando dificultades para sintetizar ideas, “Extensamente desarrollado. Podría ser más sintético y contundente”; y a la falta de diferenciación de aspectos “...no distingue positivos de negativos”.

La tercera consigna (conceptualizar y diferenciar). Aquí la mayoría son respuestas con correcciones (8), aparecen dificultades que indican principalmente falta de precisión de conceptos, “No queda muy claro si es la definición de oficio o cuál?”; “confusión entre oficio y vocación”; “frase confusa parece contradictoria si se nace no se construye”. Otras correcciones refieren a la falta de distinción entre conceptos, “aquí hay dos diferencias, no hay una señalización de los puntos diferentes”; “...cuáles son los puntos en qué se diferencian? Por ejemplo uno es llamado y el otro una elección”; “Hay una diferencia clara las otras parecerían que están implícitas”. Finalmente, corrección que señala un aspecto equivoco en un concepto, “no es elección es un llamado”, y otra que indica el desarrollo extenso, “...está bien pero excede la consigna”.

La cuarta consigna (desarrollar). Predominan las respuestas con correcciones (9). Las dificultades prevaletes se orientan a la falta de precisión, “Es reiterativo y no es preciso en el sentido de la autora”; “...es una idea muy vaga sin precisión conceptual sobre autoridad, rol de adulto...”; “El sentido general se hace entender aunque la redacción es confusa”; “...la idea de autoridad está dispersa y débilmente señalada”; “...falta precisión en la definición de autoridad”. Además, se detectaron dificultades referidas a que no se recupera la idea del autor, “Esta desarrollada la situación actual de la crisis pero cuál es la idea de esta autora...” Una corrección indica la generalidad de la respuesta; otra que no se ajusta a lo solicitado en la consigna, y otra más denota la falta de desarrollo.

La quinta consigna (exponer/describir/transcribir). Es la consigna con más respuestas con correcciones (10), la mayoría de éstas indican falta de precisión y desarrollo, se transcriben las devoluciones “Idea general y no precisa los problemas...”; “...hay otra conceptualización más extensa y enriquecida... no

agota las funciones y no responde la pregunta por qué sucede en la sociedad actual...; "...está más general y escasamente desarrollado"; "Desarrolla ideas brevemente..."; "...no es preciso en las funciones". Otras correcciones muestran dificultades en la definición y descripción, "No define tradición y sus funciones..."; "Falta más funciones: simbólica, conservadora y vinculante"; "No plantea la situación actual de la sociedad post-tradicional?".

Segundo examen. Opción B. La primera consigna (conceptualizar/relacionar). Más de un tercio son respuestas con correcciones (8), se mencionan dificultades relacionadas con la posibilidad de establecer relaciones entre distintos conceptos. Precisamente, se marca la falta de claridad en la relación, "...no queda clara la relación entre los tres términos..."; "...no están claras las relaciones". Además, se indica la falta de inclusión de un autor cuyo aporte sintetiza esas relaciones "...faltó la idea de Dubet que condensa esas relaciones...". Otra indicación alude a la falta de relación con un concepto determinado, "...no es puntual en la relación con la vocación". También, se señala que las relaciones establecidas son endebles "...las relaciones, en sus puntos de coincidencias o diferencias, son débiles". Otra, hace alusión a la falta de una relación para completar las tres solicitadas "Se establecen solamente dos relaciones". Una indicación más señala que no se explicita la relación que se puede establecer con un término "...aquí se puede explicitar la relación con el trabajo". Solamente, una indicación refiere a la confusión en la conceptualización de un término "...no se entiende porque cambia sino que se apropia de su rol".

Segunda consigna (explicar/exponer). La mayoría son respuestas con correcciones (7), las correcciones señalan dificultades en la ejecución de segunda orden, "...faltó desarrollar las tendencias pedagógica crítico-social, y hermenéutica-participativa..."; "...no expone las dos tendencias crítica-social y hermenéutica –participativa"; "...no desarrolla la tendencia hermenéutico participativo...". También, aparecen indicaciones sobre confusión y excesos al responder a lo solicitado, "Se desarrolla la tradición que no es una tendencia, no fue lo solicitado...".

La tercera consigna (puntualizar/explicar). Esta es la consigna con mayor número de respuestas con correcciones (8) de este examen. En general las correcciones apuntan a la carencia de precisión, claridad y, en algunos casos, desarrollo, "...no minuciosa con precisión las características/función. La función de médicos entre lo nuevo y lo viejo..."; "No queda claro el sentido porque así expresado pareciera que se lo abandona..."; "No son precisas las tres funciones..."; "...puntualiza tres funciones pero no son exclusivas del educador"; "...no hay expresiones adecuadas para transmitir claramente las

ideas y argumentos”; “...faltó más desarrollo para fundamentar la relación y precisar una función más”. También, se señalan: falta de fundamentación: “...esta bien las funciones - tarea, aunque la fundamentación es poca”; de argumentación: “Claro y preciso aunque la argumentación es escasa”; y de puntualización: “Faltó puntualizar una tarea más...”.

La cuarta consigna (caracterizar/describir). Sólo un tercio son respuestas con correcciones (6), éstas indican falta de precisión y claridad indistintamente en la ejecución de las dos órdenes, “...no están claramente precisadas y explicadas estas características... los efectos contraproducentes de las pedagogías críticas”; “...no es clara la idea”; “...falta precisión en efectos y características”. Otras devoluciones señalan la falta de características: “No están las características de la escuela post-tradicional”; la confusión en la definición: “...confundió el termino moderno por post-tradicional”.

La quinta consigna (exponer). Más de un tercio son respuestas con correcciones (7). Las devoluciones señalan que las respuestas no recuperan el sentido de la docencia expuestas en las argumentaciones de la autora. Concretamente, que directamente no recuperan el sentido, se subraya una línea y se pregunta “...por el sentido de la docencia “cuál es?...”; “...no incluye los sentidos que asumieron en la experiencia concreta donde se retornó a sentidos esencial de las tradiciones y el sentido de militancia”. Además, aparecen otras indicaciones que señalan la falta de desarrollo, “No esta desarrollado el sentido que asume en la experiencia concreta donde se retoma el sentido tradicional “salvador” en relación con la militancia...”. Al tiempo que aparecen otras correcciones que apuntan al desarrollo incompleto en la elaboración de la respuesta: “...esta expresado el sentido pero también tiene una crítica sobre la cuestión cultural”; “...sentido místico, se recuperan sentidos primitivo, misión salvadora de los alumnos...”; Y se indican dificultades relacionadas con la falta de precisión: “No es preciso en cuanto a lo que se solicitó...”.

Discusión

Los resultados muestran que las consignas de ambos exámenes poseen indicaciones que demandan la ejecución de procesos cognitivos de variada complejidad. El primer examen presenta dos consignas compuestas, son caracterizadas de este modo porque cuentan con más de una orden. Éstas, a su vez, indican la aplicación de procesos cognitivos de alta complejidad. Así su resolución adecuada requiere que el alumno emplee las habilidades de pensamiento relacionadas con el análisis y con la argumentación. Estas habilidades de alto orden implican procesos cognitivos tendientes a la reorganización y transformación de la información. También, las consignas compuestas están

integradas por indicaciones de habilidades menos complejas que cumplen una función secundaria, tales como caracterizar, describir, definir, diferenciar, ejemplificar, etc. que están organizadas de modo que su realización contribuye a la ejecución de las habilidades principales.

En cuanto al segundo examen, se combinan consignas simples y compuestas. Éstas incluyen órdenes que demandan la activación de habilidades de pensamiento de alto orden, explicar por ejemplo. Además, aparecen otras habilidades menos complejas, como describir, definir. Las habilidades de pensamiento de bajo orden son demandadas en mayor número de veces, ya sea en consignas simples o combinadas con otras órdenes. A su vez, cabe indicar que las consignas que conforman ambos exámenes, para su resolución requieren la consulta y el estudio de varios autores y, además, algunas de ellas demandan un grado importante de elaboración personal.

En resumen, desde el punto de vista de la formulación de la consigna, existe un predominio de demandas de procesos cognitivos cuya ejecución involucra reorganización de la información más que su reproducción, según Miras, Solé y Castells: “reproducir una información conlleva menor exigencia cognitiva que organizarla y que esto es a su vez más sencillo que tener que producir informaciones nuevas” (en Roldan, 2009: 28).

Ahora bien, ¿En qué medida los estudiantes activan y ejecutan correctamente los procesos cognitivos que implican la reorganización y transformación de la información? una primera aproximación dejar ver que las dificultades aparecen predominantemente en la resolución de aquellas consignas que están compuestas por más de una orden, en las que plantean la combinación de operaciones cognitivas de variada complejidad. Sólo en un caso se percibe que la dificultad se vincula a la resolución de una sola orden.

En definitiva, las consignas de exámenes de mayor presencia promueven procesos y operaciones cognitivas complejas, auspiciosas – a decir de Vázquez (2007), por su potencial impacto en el aprendizaje. Asimismo, las dificultades encontradas prevalecen en aquellas respuestas que requieren un procesamiento complejo de la información, ya sea porque implica la ejecución combinada de operaciones cognitivas o la aplicación de una habilidad de alto orden. En síntesis, las demandas académicas están orientadas a promover procesos cognitivos de variada complejidad, a su vez, en las producciones de una parte de los estudiantes se detectan mayores dificultades en la ejecución de operaciones cognitivas vinculadas a la profundización y el refinamiento del conocimiento.

Bibliografía

- Alvarado, M. y Cortes, M. (1999) La escritura en la universidad. Repetir o transformar. En Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) N° 43.
- Barbosa, M. (2010) La formulación de consignas para exámenes parciales: Un enfoque lingüístico y psicolingüístico. Facultad de Hum., Artes y Cs. Soc. UADER
- Clemente, D.; Larios, M.; Villanueva, R. (2011) Habilidades mentales en los futuros profesores de matemática. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil.
- Girelli, M.; Dima, G.; Reynoso Savio, M.; Baumann, L (2010) Habilidades de pensamiento crítico y superior en alumnos de carreras de Física universitaria. Revista Latinoamericana de Física Educativa. Volumen 4 Número 1. Pp. 194 – 199
- Marquez, J. (1998) Panorama de los programas de habilidades de pensamiento. Ponencia presentada en el Congreso de Psicoterapia y Desarrollo Infantil. Puebla: UDLA
- Nickerson, R.; Perkins, D. y Smith, E. (1990) Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual. Paidós. Barcelona
- Parga, M. (2007) Pensamiento de orden superior en diseño: aporte del enfoque cognitivo a los procesos de formación de competencias para diseñar. Presentado en el II Encuentro Latinoamericano de Diseño. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.
- Riestra, D. (2002) Lectura y escritura en la universidad: Las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. En RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas. Pp. 54-68.
- Roldan, C. (2009) El lugar de las consignas en espacios formativos. En Astudillo, M.; Roldan, C. y Astudillo, C. (Coord.) Formando(nos): Discutiendo Modelos y Estrategias. Cuadernos de Prácticas Educativas. Universidad Nac. de Río Cuarto.
- Vazquez, A. (2007) Consignas de escritura: Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2. N° 7. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vazquez, A y Jakob, I. (2006) Escribir textos académicos en la universidad: Intervención didáctica y enfoques de los estudiantes. En ensayos y experiencias, N° 63-Pp. 53-74.

**III JORNADAS NACIONALES Y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Vazquez, A. y Miras, M. (2004) Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Reunión mente y cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje. C.R.U. Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

DIMENSION ETICA DE LA BUENA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Graciela Flores

Universidad Nacional de Mar del Plata

Gracielafloras9-1@hotmail.com

Introducción

En el presente trabajo exponemos los primeros resultados del Proyecto de investigación en curso denominado “La buena educación: valores morales y profesores memorables”, que se inserta en el proyecto mayor de investigación “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes” del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la actualidad, el grupo forma parte del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd). Sus investigadores son profesores de varias disciplinas en distintos profesados de esta Facultad. Asimismo, se encuentran vinculados a la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, también de la mencionada unidad académica.

En la primera etapa de nuestra investigación se administraron encuestas semi-abiertas dirigidas a alumnos avanzados de los Profesorados de la Facultad de Humanidades, con el fin de localizar a los buenos profesores que luego fueron entrevistados para relevar los datos que surgieran de sus autobiografías.¹ A partir de esa selección de docentes “memorables” se diseñó un guión de entrevista en profundidad, se adoptó el enfoque (auto)biográfico-narrativo como forma de indagación en la realidad educativa, en el marco de la investigación cualitativa.² Las entrevistas a los profesores exploraron experiencias significativas en su formación escolar y universitaria y aspectos vinculados con su práctica docente. Con el fin de encontrar las rupturas en las categorías conceptuales se realizarán grupos focales para poder profundizar en determinados aspectos que permitan construir nuevos aportes a la discusión.

En nuestro análisis de las encuestas estudiantiles abordamos un enfoque interpretativo como proceso de comprensión de los significados inmediatos de los actores relevados. El análisis sistemático del “significado subjetivo” es esencial en la investigación sobre la enseñanza, desde la perspectiva de los investigadores interpretativos (Erickson, 1997: 214-215).

A continuación exponemos una breve síntesis de nuestro marco referencial y los resultados del análisis de la encuesta anónima realizada a grupos de estudiantes avanzados en los Profesorados en Letras, Filosofía y Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La encuesta incluía tres ítems donde se solicitaba:

- 1- La identificación de los profesores de su carrera que consideraran ejemplos de buena enseñanza.
- 2- La justificación de su opción por medio de frases breves.
- 3- La mención de cinco palabras que a su criterio resumieran las características de la buena enseñanza de estos docentes.

Buena enseñanza y profesores memorables.

Según Gary Fenstermacher (1989) en la investigación sobre la enseñanza están presentes tres aspectos de la filosofía: el análisis de los conceptos, la filosofía de las ciencias sociales y la teoría moral, que se emplean fundamentalmente “para examinar un determinado tipo de conexión entre la investigación de la enseñanza y la tarea profundamente moral de educar a otros seres humanos” (Fenstermacher, 1989: 149). Considera que la investigación sobre la enseñanza profundiza la comprensión de la misma y aumenta “la capacidad de enseñar de una manera moralmente justificable y sobre fundamentos racionales” y que las contribuciones de las investigaciones “se verán favorecidas” si los investigadores se preocupan por “las propiedades morales inherentes a la actividad de la educación” (Fenstermacher, 1989: 150).

Los estudios de Philip Jackson (2004) sobre la buena enseñanza, destacan la influencia perdurable que los buenos docentes ejercen sobre sus alumnos teniendo en cuenta las dimensiones implícitas de la educación que toman la forma de actitudes y rasgos profesoriales que persisten en la memoria de los estudiantes. Jackson, Boostrom y Hansen (2003) estudiaron las “fuerzas morales positivas” en la escuela, es decir, los buenos modelos en su potencial moral, ambicionando identificar las prácticas morales en el aula. Por otra parte, Jackson (2004) sostiene que los buenos docentes no sólo ansían que sus estudiantes aprendan la materia sino que desean que cultiven atributos morales y perspectivas de mundo. Resume cualidades de los buenos docentes, como paciencia, persistencia, apertura mental, observación minuciosa, atención al detalle, reflexión, imaginación.

Los profesores memorables son aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza. Es posible identificar prácticas específicas que conforman el

quehacer habitual de los profesores memorables. Pero también se trata de una cuestión de principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en las formas de intervención que los profesores extraordinarios fomentan en sus clases (Porta, Sarasa y Alvarez, 2011).

Bain (2007) manifiesta que la clave para comprender la mejor enseñanza se encuentra en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes, en su predisposición para tomarlos en serio y dejarlos que asuman el control de su educación y en su compromiso en conseguir que todas sus prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo con sus estudiantes (Bain, 2007:92-93).

Para Edith Litwin (2012) el concepto “buena enseñanza” hace referencia directa a “buenas prácticas de enseñanza”. La dimensión moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva, es según Litwin (1997) uno de los elementos que integran la nueva agenda para la enseñanza en el Nivel Superior. Se trata de una de las dimensiones construidas con aportes de la psicología cognitiva y de la lingüística, que incluyó categorías de análisis ausentes en la vieja agenda, tales como la problemática moral.

Buena enseñanza según los estudiantes: combinación de experticia profesional y cualidades personales.

Según resulta del análisis de las encuestas, los docentes memorables de nuestro estudio, son ejemplos de buena enseñanza por dos aspectos fundamentales, su experticia profesional y las cualidades propias de su personalidad.

La “experticia profesional” de los docentes incluye tres elementos fundamentales: el conocimiento que los profesores tienen de su disciplina, su manera de preparar sus clases y su manera de tratar a sus estudiantes (Bain, 2007).

En cuanto a la experticia profesional de los docentes elegidos por sus alumnos, así lo expresan en el ítem 2:

- “Los considero con buena formación académica, con buena predisposición para exponer una cátedra”.
- “Explican tantas veces como sea necesario para asegurar la comprensión. Poseen muchos conocimientos para satisfacer cualquier duda”.
- “Se caracterizan por su claridad para “bajar” la teoría a la práctica”.

- “Existe una gran dedicación en preparar sus clases y exponer los temas o tienen una notable facilidad para lograr explicar de una manera accesible cuestiones complejas”.
- “Los elegí porque incentivaron mi estudio. Porque me aclararon dudas. Porque me permitieron notar nuevas formas de trabajo. Porque tenían buen trato con el grupo”.
- “Los docentes mencionados fueron elegidos por su conocimiento, por responder todo tipo de dudas y por la buena predisposición ante los alumnos para cualquier consulta, sin importar horarios ni momentos del día”.

Según Bain, entre las características de los mejores profesores se encuentran el conocimiento profundo de su materia y la manera en que preparan su docencia, puesto que para los mejores educadores: “enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan” (Bain, 2007: 62). Sin embargo, afirma que el conocimiento de su materia no es condición suficiente para llegar a ser un profesor extraordinario, porque “si lo fuera, cada gran erudito podría ser un gran profesor” (Bain, 2007:27). Además sostiene una concepción de la buena enseñanza que no valoraba sólo la profundidad en el conocimiento de la propia disciplina, sino también “el compromiso con los asuntos éticos” (Bain, 2007:17-19).

La gran mayoría de las expresiones de los alumnos en el ítem 2 *integra* apreciaciones sobre la *experticia profesional* de los profesores y apreciaciones sobre las *condiciones morales personales* de los profesores:

- “Considero que estos son profesores que se destacan no sólo por su gran *erudición*, sino también por su *capacidad para transmitir su conocimiento* de una manera clara y precisa. Además brindan *estímulo* al mostrar *que sienten por lo que hacen un gran amor*”.
- “Son docentes que tienen *claridad* al explicar los temas, son *responsables* con su trabajo, ya que se les nota el *compromiso* al hacer de una clase un reto en donde se aprende, comprende y participa”.
- “Puede observarse que son ejemplos de buena enseñanza por su *buen formación académica*, una *actitud responsable en la planificación de las clases*, por aportar material didáctico y fomentar el debate crítico”.

En el ítem 3 de la encuesta, también los conceptos de los alumnos se refieren tanto a *experticia profesional* como a *condiciones personales* de los docentes.

Todos los conceptos mencionados por los alumnos son los siguientes:

Buena relación. Interacción. Interés. Didáctica. Formación. Amplitud. Diálogo. Apertura. Comprensión. Paciencia. Respeto. Cordialidad. Buena predisposición. Análisis crítico. Cercanía. Flexibilidad. Formación del debate. Intercambio. Acompañamiento. Disposición para escuchar. Interés. Empatía. Apoyo. Rectitud. Planificación. Claridad. Dinamismo. Disposición. Enseñar a pensar. Exigencia. Participación. Aceptar opiniones. Ganas de trabajar. Preocupación por el aprendizaje. Conocimiento. Precisión. Experiencia. Idoneidad. Energía. Organización. Accesibilidad. Compromiso. Responsabilidad. Pasión. Amor. Vocación. Estímulo. Autoevaluación. Humildad. Inteligencia. Creatividad. Aceptan críticas.

Como señala Elliot Eisner (2002), la educación es esencialmente una empresa normativa que se ocupa del mejoramiento de la vida. En este contexto de pensamiento, destaca el plano axiológico de la enseñanza: “Los educadores se interesan en facilitar el aprendizaje y crear formas intrínsecamente satisfactorias de experiencia, y lo hacen de acuerdo con determinados valores” (Eisner, 2002: 32).

Según Day (2006) a los alumnos les importa la formación académica de sus profesores, la conjunción entre lo que saben en el campo disciplinar y sus conocimientos didácticos, pero es fundamental tener en cuenta que a los alumnos también les importa:

- *Lo que el profesor es como ser humano.*
- *La pasión* que manifiesta por su materia y por la enseñanza.
- *La confianza* que deposita en sus alumnos.
- *La forma de valorar* el desempeño de los alumnos.
- *Su compromiso* con la enseñanza (Day, 2006:54-57).

Teniendo en cuenta estas consideraciones y nuestros intereses investigativos, seleccionamos del ítem 3, los conceptos de los alumnos directamente vinculados con *aspectos morales* de la enseñanza:

Buena relación. Interacción. Interés. Diálogo. Comprensión. Cercanía. Intercambio. Acompañamiento. Disposición para escuchar. Empatía. Apoyo. Participación. Aceptar opiniones. Accesibilidad. Estímulo. Amplitud. Apertura. Paciencia. Respeto. Cordialidad. Buena predisposición. Rectitud. Ganas de trabajar. Preocupación por el aprendizaje. Energía. Compromiso. Responsabilidad. Pasión. Amor. Vocación. Humildad. Inteligencia. Creatividad.

Cualidades personales de los profesores memorables destacadas por los estudiantes

Para Bain, la clave para comprender mejor la mejor docencia se encuentra en las actitudes de los profesores, los mejores profesores intentan tomarse seriamente a sus estudiantes como seres humanos, y los tratan de la misma forma como podían tratar a cualquier colega: con justicia, compasión y preocupación (Bain, 2007: 92).

Según Day: “Los alumnos necesitan que los docentes sean capaces de ser ellos mismos en la clase, que combinen su persona con lo profesional, que se apasionen con lo que enseñan y con quienes reciben su enseñanza, que tengan fines morales, que se comprometan con una enseñanza creativa, que nunca se presenten sólo en relación con sus competencias técnicas y que reconozcan que la enseñanza y el aprendizaje comprometen las emociones y el intelecto propios y de los alumnos” (Day, 2006:78).

En las encuestas de nuestro estudio, los alumnos destacan los valores personales de los profesores elegidos. Los conceptos mencionados por mayor cantidad de alumnos son los siguientes:

Compromiso. Responsabilidad. Pasión. Amor. Vocación. Respeto. Humildad. Energía. Estímulo. Diálogo. Comprensión. Interés. Participación.

Estos conceptos están presentes en las expresiones de los alumnos en el ítem 2 de la siguiente manera:

a-Compromiso

- “Por su actitud, *compromiso*, tener pasión por lo que hacen”.
- “Compromiso real con su tarea” [El subrayado es del alumno]

b- Responsabilidad

- “Experiencia docente y *responsabilidad* frente al alumnado”.
- “Son docentes *responsables* con su trabajo, ya que se les nota el *compromiso* al hacer de una clase un reto en donde se aprende, comprende y participa”.
- “Puede observarse (...) una *actitud responsable* en la planificación de las clases”.

c- Respeto

- “Trato cordial y *respetuoso* hacia los estudiantes”.
- “Los elegí por *respetar* las opiniones de los alumnos”.
- “Tolerancia con los alumnos, estímulo a la participación y colaboración con los alumnos”.
- “Interés en fomentar la participación de los estudiantes, *cuyos aportes son valorados*”.

d- Pasión

- “Son docentes que poseen una *gran pasión* hacia su trabajo y lo reflejan en sus cursadas”.
- “[Nombre] por lo *apasionado* de su discurso, [Otro nombre] principalmente por su *actitud pasional* frente al curso”.
- “Los profesores seleccionados (...) son profesionales que además, transmiten a los alumnos su *pasión* por lo que hacen”.
- “(...) Enseñan con *pasión*”.
- “La *pasión* con la que dictan sus clases ha sido decisiva en mi elección”.

e- Amor

- “Sienten *amor* por la tarea docente”.
- “Brindan estímulo al mostrar que sienten por lo que hacen un *gran amor*”.
- “Los elegí por demostrar un gran “amor” por la docencia y la materia”. [El entrecomillado es del alumno]

Puesto que los mejores profesores estiman que la importancia del aprendizaje está en la capacidad de ejercer “una influencia duradera e importante” en la manera en que los alumnos piensan, actúan y sienten (Bain, 2007:28) adoptan una concepción del aprendizaje como desarrollo, pero además incluyen la reflexión sobre los valores y compromisos implicados en sus concepciones (Bain, 2007: 55).

Los buenos profesores enseñan sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual pero también *ético y emocional* de sus estudiantes porque estiman el valor de una “educación integral”. Estos profesores: se toman en serio a todos sus estudiantes, y tratan a todos y cada uno de ellos con respeto” (Bain, 2007:85-90).

Según Jackson (2002), los profesores cuyas prácticas de enseñanza pueden incluirse en lo que denomina “tradición transformadora”³, a diferencia de la “tradición mimética” que se centra en cuestiones técnicas, intentan incidir en la promoción de rasgos de los estudiantes que se refieren a “actitudes, valores e intereses” (Jackson, 2002: 161). Sintéticamente, estos modos de actuar incluyen el ejemplo personal, porque los docentes aparecen como personas que ejemplifican ciertos valores o actitudes, debido a que “casi todos los que ejercen la enseñanza saben ya que no puede enseñarse ninguna actitud, interés o valor, si el docente mismo no cree, quiere o valora aquello que muestra para ser emulado” (Jackson, 2002: 166).

Jackson aclara que hablar de enseñanza transformadora significa hablar de un “cometido moral” porque los docentes intentan que los estudiantes “se conviertan en personas mejores, no sólo más cultas y capacitadas”, y también “más virtuosos, más partícipes de un orden moral en evolución”. Además involucra un “cometido filosófico”, porque para cambiar a sus alumnos recurren a “medios no dogmáticos”, como la argumentación y la discusión, permitiendo que los estudiantes piensen por sí mismos.⁴

Es decir, no se trata de la presencia de valores morales en la enseñanza de asignaturas específicas cuyos contenidos así lo requieran, sino de dimensiones morales de la enseñanza que son “transespecíficos” o “transversales” como los llama Cullen (Cullen, 1996: 37).

La participación de los estudiantes: un valor democrático.

La buena enseñanza se vincula también con los valores morales inherentes a la forma democrática de vida. Estos valores democráticos son señalados por Don Finkel (2008) cuando se refiere a algunas estrategias que los buenos profesores emplean en sus clases. Estima que: “Un

profesor que quiera preparar pensadores independientes estará comprometido con el fomento de objetivos democráticos en su aula” (Finkel, 2008:195). En estos casos se hacen presentes valores morales como la tolerancia y el respeto por el pensamiento del otro, puesto que crean un entorno de aula que invita a la participación democrática y también la fomenta (Finkel, 2008: 196).

Los estudiantes atribuyen gran importancia al interés que los profesores elegidos muestran por fomentar su participación en clase.

En sus expresiones del ítem 2, los alumnos lo manifiestan de la siguiente manera:

- “En el desarrollo de la clase se les da *participación* a los alumnos”.
- “En especial [Nombre] se esfuerza por alentar que el alumno *piense por sí mismo*”.
- “Predisponen al *diálogo*, ayudan a pensar”.
- “Su interés en fomentar la *participación* de los estudiantes, cuyos aportes son valorados”.
- “Interacción con el alumno, incentivación del *pensamiento crítico* por parte del profesor”.
- “Promueven el uso de la *discusión* y de la razón.”
- “Puede observarse que son ejemplos de buena enseñanza (...) por fomentar el *debate crítico*”.
- “Se caracterizan por su *apertura hacia la exposición de los alumnos*: preguntas, argumentaciones, *posiciones divergentes*”.

En los conceptos clave del ítem 3, la palabra “participación” aparece con frecuencia, conjuntamente con otras que se vinculan con dicho concepto:

Participación. Interacción. Diálogo. Intercambio. Disposición para escuchar. Aceptar opiniones.

Cullen afirma que es importante que la enseñanza se ocupe del pensamiento crítico y del diálogo respetuoso, porque en la actualidad se necesita un sujeto social pluralista, capaz de respetar las diferencias, de dialogar con razones. Aclara que el pluralismo no es “mera tolerancia” sino la posibilidad de compartir proyectos comunes con quienes piensan diferente. Uno de los valores democráticos es la participación, que, como forma de vida democrática, implica valores morales como la solidaridad, la responsabilidad y una convivencia justa (Cullen, 1996: 39-43).

MacIntyre (2008) asigna gran importancia a la educación “en las virtudes”, en sentido aristotélico, es decir, entendiendo al hombre como ser político y sobre todo, como “hombre-como-podría-ser-si-realizara-su-*telos*” para lo cual se requieren ciertos preceptos morales. Afirma que en

la modernidad el contenido de la moral pasó a ser un conjunto de mandatos privados de su contexto teleológico (MacIntyre, 2008: 75-86). De modo que su concepto de enseñanza, implica que se enseñe que “mi bien como hombre es el mismo que el de aquellos otros que constituyen conmigo la comunidad humana” y que no se puede perseguir el propio bien de manera antagónica al bien de los otros (MacIntyre, 2008:281).

Cuando Jackson habla de “enseñanza transformadora” indica que ésta incluye una “persuasión blanda” que consiste en sostener una forma de autoridad moderada, que promueve la participación del alumno, de modo que la superioridad de los conocimientos del docente, sean sustantivos o metodológicos, no hace aparecer a los alumnos como “doblemente ignorantes” (Jackson, 2002: 166). Es decir, la participación permite al alumno interactuar de manera de expresar sus ideas y conocimientos sintiendo que su participación es valorada.

A modo de conclusión

Los resultados del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes, cuando justifican por qué los consideran a los profesores elegidos como ejemplos de buena enseñanza, muestran valoran simultáneamente la *experticia profesional* de los profesores y las *condiciones morales personales* de los profesores.

La siguiente expresión de un estudiante ejemplifica la mencionada combinación:

“Considero que estos son profesores que se destacan no sólo por su gran *erudición*, sino también por su *capacidad para transmitir su conocimiento* de una manera clara y precisa. Además brindan *estímulo* al mostrar *que sienten por lo que hacen un gran amor*”.

En lo que respecta específicamente a las cualidades personales de los profesores, la mayoría de los estudiantes destacó el compromiso, la responsabilidad, el respeto, la pasión, el entusiasmo, el amor por la enseñanza y el estímulo a la participación de los estudiantes.

En esta primera etapa de nuestra investigación nos hemos dedicado a analizar las opiniones de los estudiantes con respecto a los profesores que para ellos ejemplifican la buena enseñanza. Los estudiantes seleccionaron profesores que consideran memorables y justificaron su elección, a partir de sus propias vivencias.

A partir de las encuestas a los estudiantes comenzamos a construir categorías que nos orientarán en el análisis de las entrevistas en profundidad realizadas a los profesores elegidos, siempre relacionadas con nuestro interés investigativo. Si bien sus relatos biográficos ofrecen una

riqueza que permite analizar múltiples aspectos, nos encontramos dedicados a los aspectos biográficos relacionados específicamente con la enseñanza y más precisamente, con los valores vinculados a ésta. Los resultados correspondientes constituyen una segunda etapa que se encuentra en curso.

Notas

¹ Los objetivos particulares de nuestra investigación son los siguientes:

- Definir un corpus específico asociado a la buena enseñanza ligada a la formación y desarrollo profesional docente desde la perspectiva biográfico-narrativa.
- Analizar las categorías ligadas al plano moral de la enseñanza, como componente central de las prácticas docentes que impactan en la definición de “profesor memorable” en el Nivel Superior.
- Desarrollar, a partir de la investigación, aspectos vinculados a la experticia docente y la sabiduría práctica desde una mirada puesta en el proceso de formación inicial del profesorado.

² La adopción de un enfoque biográfico-narrativo no se limita a una simple metodología para la recogida y análisis de datos, ya que representa un enfoque en sí mismo dentro de la investigación cualitativa, el cual se sustenta en una serie de supuestos (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001).

³ Jackson emplea el adjetivo “transformador”, para describir lo que esta tradición considera que la buena enseñanza es capaz de lograr: una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones” (Jackson, 2002: 160).

⁴ Jackson aclara que una enseñanza transformadora puede ocurrir sin una intención conciente de los docentes, quienes incluso “pueden pasar por alto las dimensiones morales de su labor”, en ocasiones se trata de aprendizajes transformadores incidentales, dentro del fenómeno de las “consecuencias imprevistas” de la enseñanza (Jackson, 2002:189).

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Day, C. (2006). *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Erickson, F. (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

- Fenstermacher, G. D. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”.
En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*.
Barcelona: Paidós.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de
Valencia.
- Jackson, P. W. (1998): “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”, en: McEwan, H. y K. Egan
comps. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Bs. As., Amorrortu.
- Jackson, P. W. (1999): *Enseñanzas implícitas*, Bs. As., Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P., R. Boostrom, y D. Hansen (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires:
Amorrortu.
- Jackson, P. (2004). *John Dewey y la tarea del filósofo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*.
Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MacIntyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Porta, L. Sarasa, M. C. y Alvarez, Z. (2011). “Una experiencia en torno a la investigación sobre la
enseñanza en el nivel superior” en *Revista de Educación* N° 3. Año 2. EUDEM-CIMED:
Mar del Plata.

Las potencialidades del análisis exploratorio de datos (aed) en la enseñanza de la estadística

Jenny C. Fuentealba Palavecino¹
UNQui
jenny.fuentealba@gmail.com

1. Introducción

El presente trabajo refiere al uso del AED como enfoque de la enseñanza de la Estadística. El interés en esta temática viene, primeramente, de mi experiencia docente. Ha sido allí donde vislumbré dificultades para la presentación de contenidos estadísticos en los diferentes cursos de la Escuela Secundaria(ES). En segundo lugar, el interés surge de la investigación en Estadística y el análisis de datos. Ambas razones motivaron a pensar la posibilidad de enseñar Estadística a través de una perspectiva de trabajo que inspira el AED.

En general, la Estadística se presenta en los diseños curriculares reconociendo su importancia en el estudio y conocimiento de fenómenos inciertos, azarosos y como contenido en la asignatura Matemática, apuntándola como herramienta fundamental para la interpretación de tales fenómenos. Sin embargo, aunque los contenidos están considerados en los currículos, una proporción importante de docentes no llega a desarrollarlos efectivamente en sus clases por omisión o por falta de estrategias adecuadas,

A diferencia del abordaje tradicional de la Estadística, que utiliza mayormente procesos rutinarios y que se caracteriza por la inflexibilidad en las decisiones, el AED es considerado por sobre todo, como una filosofía de trabajo, que consiste en el estudio de los datos desde varias perspectivas posibles y con libertad de usar todas las herramientas que estén disponibles, puede ser entendido como una metodología generadora de hipótesis.

Debido a que el AED utiliza procedimientos resistentes a outliers y es posible aplicarlo sin una teoría matemática compleja, resulta, desde la didáctica, un enfoque apropiado para enseñar Estadística en la ES., por cuanto permite generar situaciones de aprendizaje referidas a temas de interés del estudiante, fomenta el trabajo interdisciplinario, el uso de diferentes representaciones y la utilización de tecnologías.

Sin embargo, la "libertad de herramientas" que el AED proporciona y la consecuente ausencia de protocolo determinado, puede generar una cierta incomodidad en el profesor. Sumado a esto, la

¹ Proyecto de Tesis: *Enseñanza de Estadística en la escuela secundaria de Río Negro. Una propuesta de enseñanza usando las potencialidades del AED.* (Inscripto en la UNQui)
Director: Dr. P. Carranza (UNRN) – Codirectora: Dra. S. Porro (UNQui). Directora de beca: Phd. Marta Anadón
Institución: IIECNyMat – Universidad Nacional de Río Negro

falta de linealidad en los razonamientos podría poner en riesgo el contrato didáctico que se genera con los estudiantes.

Consideramos que nuestro abordaje centrado en la filosofía del AED, resulta novedoso si lo comparamos con estudios existentes en la temática que se centran mayormente en los aspectos técnicos del AED. Este estudio tiene carácter descriptivo y práctico, por lo que se fundamenta sobre una aproximación metodológica cualitativa, y de observación participante para la recolección de datos. Esto mismo conduce a una difícil búsqueda de instrumentos para realizar la experimentación áulica, y lleva aparejado una ardua tarea en la confección de índices de observación. Como primer avance damos cuenta acerca de una experiencia con estudiantes universitarios de 1º año en una asignatura de Estadística, obteniendo resultados relevantes.

2. Planteamiento del problema

Si bien sus orígenes son registrados hace unos 7.000 años, al hablar de Estadística aparecen múltiples interpretaciones de este concepto. Como establece Kendall (1950), definir en qué consiste o qué es la Estadística ha dividido a lo largo de la historia, incluso a los propios estadísticos: consideraciones que van de la ciencia sobre toda ciencias, hasta una técnica más, al servicio de otras ramas del conocimiento. Tal vez por ello su inclusión en los currículos sea tan reciente. Por ejemplo, según Holmes (2002), fue introducida en 1961 en el currículo de Inglaterra, para mostrar aplicaciones de las matemáticas a otras materias.

Asimismo, se incluyó en otras reformas de los últimos años: México, a partir de 1993; Puerto Rico, desde fines de los '80; Australia y Estados Unidos, desde principios de la década del '90; España en el '92; entre otros. En Argentina, según Santaló (1980), la Estadística se incluyó en la escuela secundaria, para alumnos de 16 años en 1966 y para alumnos de 13 años en 1967. Desde entonces, figura entre los planes de estudio impartidos por el Gobierno Nacional, llegando a los contenidos propuestos en el marco de la LFE N° 24.195 del año 1993 y también en el de la actual LEN, (2006). Entre los CBC propuestos en la LFE, y también entre los NAP especificados en la LEN, figuran las “Nociones de Estadística y Probabilidad” en toda la ES, y en las distintas modalidades.

En estos documentos se resaltan las herramientas que brinda para: el tratamiento de información, el análisis entre variables, el diseño de estudios y experimentos y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre. En general, nacional e internacionalmente, se considera la Estadística importante dentro de las aulas. Ejemplo de esta presencia, recursivamente, suelen ser la lectura e interpretación de tablas y gráficos estadísticos que aparecen en los medios de comunicación. A veces, se plantea la necesidad de cambiar la vista de los estudiantes acerca de una matemática muy determinística.

Sin embargo, y en concordancia con el término “currículo”, según Stenhouse (2003) como actividad de planificar una formación, aceptamos que lo prescripto no es necesariamente lo que se reproduce en las aulas. De hecho, lo que se ha observado a lo largo del tiempo, y en general, es que se presenta una ausencia de contenidos en la ES o una matematización de contenidos. Esto es, un deslizamiento de la incertidumbre que la caracteriza hacia el determinismo propio de la Matemática (Santaló, 1980; Garfield, 1995; Lavalle, 2003; Carranza, 2009). Aunque los contenidos figuran en los diseños curriculares, una gran proporción de docentes no llega a desarrollarlos efectivamente en sus clases.

De la misma forma, a nivel provincial, en Río Negro, podemos dar cuenta del nuevo Diseño Curricular (DC, vigente, en algunas escuelas, desde el año 2007), en él se plantea proveer a los docentes de un referente para lograr un equilibrio de los contenidos a enseñar, ayudándolo a ampliar la mirada de la matemática escolar, anteriormente muy fijada a la enseñanza de la aritmética en desmedro de otras ramas de la matemática igualmente importantes entre las cuales se incluye a la Estadística. Sin embargo, en una encuesta consultiva efectuada a los docentes rionegrinos, en el marco de propuestas para el diseño y elaboración del nuevo DC, la Estadística no figura entre las prioridades que los profesores en ejercicio consideran como aspectos relevantes para los aprendizajes de sus estudiantes.

En este mismo sentido Meyer (1997) en su informe acerca de la significatividad del aprendizaje de estadística en el contexto de una didáctica con software plantea que, en general los docentes conocen pocas herramientas de apoyo para hacer que los conceptos estadísticos resulten más intuitivos a los alumnos y que, las utilizadas apuntan a ser un medio de cálculo. Es decir, las veces que Estadística se presenta, las actividades son dirigidas hacia el cálculo y no a las interpretaciones: lo primordial es la actividad matemática. Por tanto las aplicaciones no son realmente importantes y los alumnos finalizan los cursos sin adquirir una competencia real en estadística (Holmes, 2002).

Sin embargo y posiblemente debido a que la incorporación de la Estadística en los planes de estudio es relativamente reciente, las investigaciones sobre Didáctica de la Estadística es aún escasa, y no se conocen bien las principales dificultades de los alumnos en muchos conceptos. Sabiendo que la cultura de la Matemática, por las controversias filosóficas implicadas, se contrapone a la de la Estadística, no es posible transferir los principios generales de la Didáctica de la Matemática a esta disciplina.

Estas investigaciones las consideramos en cuatro grupos, cuyas conclusiones se relacionadas con:

- La formación de profesores de Matemática no proporciona orientaciones metodológicas, *carece de relación con otras disciplinas, las estrategias didácticas aplicadas no son utilizables en la*

enseñanza secundaria y que no se propicia el conocimiento de la práctica docente. (Lavalle, 2003; Estrada et al., 2004; Estrada, 2002; Gattuso et al, 2002)

- *Los profesores de matemática disgustan de la Estadística. Los profesores, faltos de formación, van generando actitudes negativas hacia la Estadística, infravalorando su utilidad, percibiéndola como un contenido difícil que no pueden llegar a dominar y asumiendo que este tema no debe incluirse en la formación básica de sus estudiantes.* (Estrada, 2002; Estrada et al., 2004).
- *La enseñanza no parece ayudar a fomentar el reconocimiento de situaciones de incertidumbre. Los estudiantes dan significado matemático a los objetos estadísticos. Es necesario trabajar sobre la comprensión de ideas básicas sobre gráficos, resúmenes estadísticos, diseño de experimentos, diferencia entre estudios observacionales y experimentales, encuestas, incertidumbre y probabilidad y riesgo* (Mayén Galicia, 2009; Inzunza Cazares, Sin año; Godino, 1995; Garfield, 1995; Cobo Merino, 2003)
- *Se pueden trabajar habilidades y competencias dentro de la enseñanza de la Estadística con el uso de TIC: la búsqueda y la selección de información, el análisis crítico y la resolución de problemas, el trabajo en equipo, los idiomas, la capacidad de autoaprendizaje y de adaptación al cambio, la interdisciplinaridad* (Huertas et al, 2006; Biehler, 1997; Batanero, 2001, Sandoval et al., 2006).

Así, luego de este recorrido, y considerando nuestra experiencia en el tratamiento de datos, nos resulta interesante la posibilidad de abordar la enseñanza de la Estadística en la ES a través de los fundamentos que tiene el AED. Antes de pasar a considerarlo en la enseñanza, creemos que será necesario que aclaremos de manera muy breve que entendemos por AED y luego analicemos sus potencialidades para utilizarlo en la Escuela.

3. El aed: características de una forma de pensar

Los principios del AED se deben a Tukey (1962, 1968, 1977), surge como una respuesta a cuestiones a las que la Estadística tradicional no podía abordar. La filosofía que inspira al AED tiene que ver con la comprensión de las características especiales que encierra el conjunto de datos y la búsqueda de modelos de acuerdo a esas características. Es decir, los modelos han de elegirse de acuerdo con los datos que se tienen a disposición, con sus propiedades, y no al revés:

Amplias partes del análisis de datos son indagatorias, exponiendo sencillas indicaciones que no podrían percibirse por simple y directo examen del conjunto bruto de datos, pero esto es sólo parte, no el todo...Grandes partes del análisis de datos son inferenciales en el sentido de ir de la muestra a la población, pero estas son sólo partes, no el todo (Tukey (1962), pág. 2)

La esencia del AED es la búsqueda de información y patrones que puedan sugerir los datos, mientras que el análisis estadístico tradicional de un conjunto de datos se concentra en la confirmación de un modelo que exprese la regularidad de las observaciones. Así, y en parte, debido a la evolución de las TICs, el AED ha sido más explotado recientemente: éstas han facilitado los cálculos en general y desarrollado la representación de gráficos, que juegan un papel fundamental en el conocimiento de los datos y que hace parte de la filosofía que inspira este análisis. Se plantea necesario un desequilibrio en esfuerzos apuntados al análisis basado en la comprensión de los datos, de un análisis de datos que prueba hipótesis o, lo que Tukey (1962) llamó, un Análisis Confirmativo (ACD). Plantea que el ACD descuida las técnicas que ayudarían en la comprensión de datos más ampliamente: las estadísticas clásicas, tanto descriptivas como inferenciales, han sido establecidas para resultar útiles en la medida en que sean ciertos una serie de supuestos de variada índole y que, en algunos casos, llegan a ser altamente restrictivos (Velandrino et al., 1987).

Tukey (1969) vio el uso de pruebas estadísticas para demostrar “la verdad” como un proceso social de “santificación”. En este acercamiento, la codificación de acciones específicas que deben ser utilizadas sobre todos los datos, oscurece la naturaleza individual de los mismos, quita al analista de los detalles del mundo que hacen a sus datos, e impide el desarrollo de un conocimiento más profundo de los mismos y la construcción de un modelo detallado de ese mundo. El AED se presenta como un enfoque (conformado básicamente por un conjunto de estrategias numéricas y gráficas), una perspectiva o actitud, en la que se exhorta a posicionarse de forma activa frente a los datos. Se suele decir que en el AED se busca “leer qué dicen los datos” para conseguir el entendimiento de los mismos y las relaciones existentes entre las variables que los caracterizan.

Es así como en el AED se acentúa la importancia de traer el conocimiento científico para llevar en la situación analítica de datos, más bien que depender de las conceptualizaciones únicamente probables del fenómeno en el estudio, y se procura desalentar el uso inflexible de reglas. Es por eso que una cuestión importante en este afán de “torturar los datos hasta que hablen” (Good, 1983), es no mecanizar las tareas del AED. Pues si esto pasara, se volvería a los análisis clásicos. Así, aunque ciertas cuestiones técnicas facilitan la exploración de datos, su uso por sí solo no convierte a quien las utiliza en un analista explorador de datos. Lo que se requiere es cierta perspectiva de trabajo, una filosofía distinta acerca del análisis de datos.

Luego, en esta filosofía de trabajo, el analista explorador debe ser escéptico con respecto a los “resúmenes numéricos”: puesto que estos pueden oscurecer el panorama en lugar de aclararlo (Harwing y Dearing, 1979), existe la posibilidad de que cualquier resultado pueda no encontrar aspectos informativos de los datos. Es así como el AED puede ser entendido como una metodología

generadora de hipótesis (Velandrino et al., 1987), hipótesis en el sentido más amplio, como conjeturar ideas sobre las observaciones que se tienen. También, el “explorador” ha de estar abierto a patrones no previstos en los datos, pues estos pueden ser los más reveladores del análisis, debe tener una actitud abierta (Hartwing et al, 1979).

Mientras que el investigador clásico suele partir de hipótesis de trabajo previas (los datos no son explorados en busca de la existencia de patrones alternativos que expliquen los mismos, en general, considera dos hipótesis y no prevé explicaciones para ellas); en el AED, el analista se encuentra abierto a numerosas explicaciones y de variada índole. El explorador se halla abierto a los modelos no previstos en la recolección de los datos, no rechaza accesos probables, los considera dentro de un contexto más grande. Tal contexto se halla formado por muchos instrumentos e ideas que tienen que ver con el trabajo científico. Así la idea central en el AED es *el desarrollo con sentido de un modelo detallado y exacto, que surge de los matices de los datos*. Tal tarea ayuda tanto en la construcción de hipótesis científicas como en la construcción de las representaciones matemáticas que permiten a métodos más formales (del tipo confirmativo) puedan usados más tarde.

En este funcionamiento, aprendiendo sobre el mundo de los datos, el AED sostiene varios objetivos complementarios: encontrar algo inesperado, evitar ser engañado, y desarrollar descripciones importantes. Por lo tanto, el investigador es el actor principal, debe combinar el conocimiento del mundo de los datos, con conjeturas inteligentes; el investigador puede revelar más que los propios test estadísticos. La analogía que utiliza Tukey para comunicar estos objetivos es del trabajo del analista de datos como el que realiza un detective: el explorador debiera ser como un detective, que con un buen conocimiento profesional sobre los datos, debe juzgar el valor y la significación de la evidencia. Debe seguir las pistas (aunque éstas muchas veces, no conduzcan a nada), debe estar atento a resultados inesperados, para conocer así el porqué suceden los hechos. *El investigador busca repuestas razonables, en el análisis pueden haber diferentes interpretaciones de los datos, y todas ellas pueden ser válidas.*

En esa búsqueda de respuestas razonables, la concepción clásica del análisis de datos focalizaría la importancia en los números, los estadísticos por sí solos, rebajando la importancia de las representaciones gráficas de los datos, aspecto que ampliamente divulgado por el AED. Es decir, para el analista clásico, el estadístico es más “sólido” que una representación gráfica de los datos (Monterde et al, 1991). El problema es que estos mismos valores pueden opacar o ignorar información valiosa para conocer el conjunto de dato. En el AED, el análisis visual es realizado con anterioridad a los estadísticos, si bien estos últimos siguen siendo necesarios e importantes; la idea es ampliar la etapa clásica de la descripción. Así, una parte muy importante para el AED es

representar la k-uplas, o los árboles, o hipergráficos, que constituyen los datos, en una manera que nuestras capacidades “observen” la información, sobre todo a través de nuestra visión (Good, 1983). Esta presentación de los datos ayudará a la formulación de hipótesis, las cuales servirán también para dar la explicación más razonable del modelo que subyace en toda la información. Es en este sentido que las TICs se reconocen en promover el uso del AED.

Al considerar al AED como una filosofía basada en el estudio de los datos desde todas las perspectivas posibles y usando tantas herramientas como las que estén disponibles, se plantea como una forma diferente de posicionarse frente a los distintos fenómenos que estudia la Estadística, en contra del empleo rutinario de procedimientos y el uso inflexible de reglas de decisión. Se piensa así como un enfoque apropiado para enseñar esta disciplina en la ES.

4. Consideraciones en la enseñanza del aed

Nos hemos encontrado con trabajos que describen las potencialidades que presenta el AED (Batanero et al., 1991; Batanero, 1999; Bolker, 2008), pero se observa que el alcance concreto llega en general, al análisis de los estadísticos de orden y a la asociatividad de variables y no al estudio de datos desde los principios existentes detrás de las técnicas, más bien se quedan en las cuestiones específicas de algunos parámetros. Sin embargo también pensamos en algunas dificultades que pudieran presentarse en el aula al implementar la enseñanza de este enfoque. Estas dificultades están en relación con las mismas características propias del AED y son consecuencia de: la “libertad” que se plantea en el AED, la falta de estructuras, la actitud abierta y escéptica del explorador, el trabajo científico propiciado, la posibilidad de generar hipótesis y no sólo de verificarlas, un trabajo donde se favorecería el razonamiento abductivo (Peirce, 1878) y no tan sólo el deductivo, que es el más presente en la clase de Matemática. Además, considerando que, en tanto el AED es relativamente joven en el plano epistemológico, los tratamientos pedagógicos y didácticos son aún menores, y pocos se han interesado en la formación de alumnos en nivel medio. En principio, el AED brinda al profesor la posibilidad de generar situaciones de aprendizaje referidas a temas de interés del estudiante: permitiría trabajar con datos y aplicaciones reales, y visualizar la estadística en la investigación. Sin embargo, al no haber un protocolo predeterminado para efectuar el tratamiento de los datos, la puesta en aula del AED podría desembocar en un malestar en el profesor de Matemática. Esto es, la Estadística Clásica, y su enseñanza, desarrollan métodos que cuentan con una suerte de protocolo a seguir para el análisis de datos, en sentido decimos que son “métodos normativos”. En el AED en cambio, y como consecuencia de la ausencia de modelos a priori, los métodos son “poco normativos”. Esto podría generar inseguridad en la

práctica del docente, la falta metodológica, aunque es esperable que la puesta en aula del AED le sea de ayuda para generar otro tipo de trabajo, fomentando la creatividad en la búsqueda de los modelos que subyace en el AED.

Es de esperarse que la relación tan importante que se marca en el AED, entre el investigador y el estadista, fomento del trabajo interdisciplinario en la escuela (Biehler, 1997; Batanero, 1999; Batanero et al., 1991; Tauber, 2001; Cobo, 2003). Debido a la importancia de traer el conocimiento científico para llevar en la situación analítica, los analistas de datos y científicos (categorías no mutuamente excluyentes) no pueden funcionar el uno sin el otro. Se piensa al AED como una herramienta didáctica interesante a la hora de interactuar con otras disciplinas; asumiendo la función de nexo facilitador de trabajos interdisciplinarios para la Matemática y contribuyendo a la realización de proyectos escolares, para cualquier año de la ES (dado que las tareas calculatorias y gráficas son relegadas a las computadoras, el nivel de profundización de los métodos estadísticos puede ser regulado en función del año de escolaridad).

Sin embargo, siguiendo en este factor, a pesar de la existencia de cierto consenso en la aplicación de las relaciones interdisciplinarias: que son valiosas para el desarrollo de hábitos, habilidades, conceptos, modos de actuación y capacidades, y aunque este principio didáctico ha sido ampliamente discutido y valorado por los docentes, estos aún no lo asumen como parte de sus métodos de enseñanza (Chavarría et al, 2009). Así, el trabajo interdisciplinario constituye un reto para quienes se encuentran inmersos en procesos de transformaciones curriculares.

Otra cuestión dentro de estos cruces, es que el AED resultaría adecuado para trabajar con TICs: el uso de las computadoras supone ventaja en rapidez para realizar gráficos y cálculos, y fiabilidad en los mismos (Batanero et al., 1991; Monterde et al, 1991; Behrens, 1997; Organista et al, 2006). Sin embargo pensamos que, como lo relacionado a gráficos, y sobretodo a los cálculos, se encuentra encapsulado dentro del paquete informático, el profesor de Matemática sienta un vaciamiento de contenidos (Batanero, C. et al, 2001; Cobo Merino, 2003; Tauber, L. et al 2010).

Por esto mismo y por causa de los modelos y por las características generales de la clase de matemática, la institucionalización de los procedimientos argumentativos emergentes en un análisis de datos del tipo exploratorio, entrarían en conflicto con los procesos argumentativos que se tratan de propiciar en general en una clase de matemática (Carranza, 2009). Esto mismo, nos lleva a pensar que al cambiarse el tipo de trabajo, se rompería en algún punto con la rutina del contrato didáctico (Brousseau, 1988). El “salirse de las reglas” establecidas y aceptadas por docentes y estudiantes, originaría una reelaboración de este. Podría ocurrir incluso que, ante tales conflictos, un profesor resuelva la situación con un “desplazamiento” de problemática, pasando de deber

institucionalizar temas de estadística a institucionalizar los aspectos matemáticos y reaccionar forzando demostraciones que responden a sus propias representaciones epistemológicas de las matemáticas y no a las inquietudes del problema en cuestión (Haspekian, 2005; Batanero, 2001; Carranza, 2005).

Notamos otra potencialidad del AED: el fuerte apoyo en las representaciones gráficas. Es esperable que esta característica permita el trabajo en múltiples representaciones (Tukey, 1969; Waniez, 1991; Duval, 2006; Behrens, J. et al, 2003; Egger et al, Sin año). Considerando que las representaciones gráficas ayudan a simplificar relaciones que pueden ser difíciles de percibir, como así también en la comprensión de estructuras y relaciones; realizar gráficos se convierte en una herramienta fundamental para el AED. Esto, como dijimos, apoyaría el surgimiento de otros razonamientos en el aula. Pero tal vez, este mismo surgimiento, podría generar un choque de razonamientos en los estudiantes, lo cual conduciría también a una posible ruptura del contrato didáctico.

También pensamos que, como ciertas cuestiones técnicas facilitan la exploración de datos, se puede presentar que toda la enseñanza ronde en una serie de técnicas para el tratamiento de datos, y el análisis se quede en una cuestión meramente descriptiva, olvidando que “el uso por sí solo de técnicas no convierte a quien las utiliza en un analista explorador de datos”. Lo que se requiere entonces, es enseñar cierta aproximación al análisis de datos, una perspectiva de trabajo, una filosofía distinta acerca del análisis de datos. A eso apunta nuestra investigación: a la enseñanza de la Estadística según este enfoque.

5. Objetivos de investigación

Nos planteamos como objetivo general: Analizar las posibilidades que ofrece la enseñanza del AED en la clase de matemática para la enseñanza de la Estadística y, considerando la existencia de un posible “choque de razonamientos” provocados por el mismo, analizar el cambio del contrato didáctico. Y específicamente, buscamos:

- Identificar elementos que den cuenta de un “choque de razonamientos” provocados por el AED.
- Analizar de qué manera maneja el profesor de matemática la existencia de un “choque de razonamientos”.
- Analizar cómo gestiona el profesor la clase cuando trata con procesos “poco normativos”, poco habituales en su clase.
- Analizar cómo el profesor gestiona la institucionalización y evaluación de los conceptos estadísticos, enseñados con este enfoque.
- Estudiar de qué manera el profesor utiliza las TICs en la clase al trabajar con el AED.

Ahora que ya hemos delimitado nuestro interés y objetivos de investigación, y en función de ellos, planteamos el cuadro conceptual y metodológico con el cual vamos a trabajar en la investigación.

6. Abordaje conceptual – metodológico de trabajo

Para la elección del cuadro conceptual y metodológico, consideraremos: las características del AED; las concepciones didácticas, y de otras disciplinas. Intervendrán en la elaboración de la experiencia, la observación y análisis de la misma. Consideraremos algunos conceptos de la semiótica; de la teoría psicológica Vigotskyana; de la etnografía; y conceptos de diversas teorías de la didáctica de la matemática: teoría del doble enfoque, teoría de situaciones, ingeniería didáctica.

La semiótica aparece con métodos y conceptos para dar cuenta de la realidad discursiva y argumentativa en la enseñanza del AED en la clase de Matemática. Aceptamos que enseñar, necesariamente, es comunicar y, en consecuencia, si la comunicación resulta inadecuada o fallida, el proceso didáctico resulta igualmente inadecuado o fallido. Por lo tanto, se considera el discurso como mediador semiótico esencial que interviene decisivamente tanto en la construcción de la identidad del sujeto como en la construcción del acto educativo, en particular el discurso del AED. Otra razón para considerarla es el uso de los artefactos tecnológicos en la enseñanza del AED, tomamos conceptos de la semiótica para entender el papel que estos desempeñan.

Por su parte, la teoría de Vygotski profundiza la idea de que el aprendizaje de las herramientas estadísticas necesita de situaciones específicas que se propongan ponerlas en juego e implican la intervención de otro sujeto que las ofrezca como tales. Así se plantea importante la tarea del docente en estos procesos de aprendizaje: la elección adecuada de ciertos tipos de tareas con una gestión de la clase en la que se privilegia la interacción como medio de negociación de significados propiciarían el desarrollo intelectual de los alumnos.

Desde la Didáctica de la Matemática serán útiles conceptos provenientes de la Teoría de Situaciones (Brousseau, 1986) y la Ingeniería Didáctica (Artigue, 1989) para diseñar y analizar la situación donde emerjan las características del AED en la clase de matemática y a partir de ella poder analizar la tarea del docente. En este sentido será provechosa la teoría del Doble Enfoque (Robert, 2001): el docente es considerado como un individuo que ejerce su oficio en un ambiente a la vez dinámico y abierto, características analizadas desde la ergonomía, que la hacen un trabajo profesional particularmente difícil y exigente en competencias.

7. Avances y problemáticas

A modo experimental, se realizó una experiencia en las carreras de Licenciatura en Comercio Exterior y Licenciatura en Marketing de la UNRN, con objetivo de proponer y analizar la posibilidad de articulación de la Estadística Clásica con el AED en una clase universitaria. Otra motivación de orden didáctico, se refiere a la intención de abordar temas estadísticos en contextos próximos a la actividad profesional de las carreras. El objetivo primordial para el estudio propuesto consistió en brindar a los estudiantes una introducción al AED, y esto, en un marco contextual de sus futuras carreras profesionales. En particular, interesó observar en este estudio estadístico aspectos relacionados al proceso de formulación de hipótesis explicativas a fenómenos que pudieran llamar la atención a los estudiantes. La experiencia consistió en la realización de un estudio estadístico sobre las visitas efectuadas a sitios web, contexto relacionado con su futura profesión (e-commerce, e-marketing, etc.) y relativamente compatible con la generación de hipótesis en el AED.

Dentro de un conjunto de posibilidades, retuvimos la del estudio de visitas a sitios web por medio del software conocido como Google Analytics. Esto por la pertinencia de la temática respecto a las profesiones futuras y la otra, por las características de la interfase Google Analytics, ella es gratuita² y su uso requiriere escasos conocimientos específicos. Si bien esta experiencia llevada a cabo durante el primer semestre del año 2010 no es más que introductoria a la problemática de la enseñanza del AED, podemos afirmar que es posible introducir nociones de base de este enfoque estadístico, al menos en los primeros años de la formación universitaria. En este sentido, Google Analytics resultó una herramienta posible para estos fines.

Nuestro objetivo, ver la posibilidad de realizar estudios estadísticos de este tipo para introducir nociones de base del AED, fue muy satisfactorio en esta experiencia. Sin embargo algunas cuestiones plantean desafíos que merecen continuar siendo analizados como por ejemplo la referida a la institucionalización. En efecto, tanto sea para docentes como para alumnos, no resultó evidente en un primer momento la identificación de los objetivos didácticos perseguidos con el estudio, entre ellos por ejemplo, la construcción y justificación de hipótesis explicativas a partir de información disponible en el sitio. Este tipo de objetivos resultaron, al menos en un primer momento, difusos para una buena parte de los estudiantes. En este sentido, la construcción progresiva de un contrato didáctico (Brousseau, 1988) permitió a los estudiantes ir cerniendo en las diferentes presentaciones las intenciones de los docentes en el estudio propuesto

²El término gratuidad debe considerarse de manera relativa, pues la habilitación del uso de Google Analytics sobre un sitio web implica el permiso del propietario del sitio a la empresa Google para que registre los datos de la visita.

8. Bibliografía de referencia

- Batanero, C. (2001) *Didáctica de Estadística*
- Batanero, C. (1999) *Taller sobre análisis exploratorio de datos en la enseñanza secundaria*. Conf. Internacional Experiências e Expectativas do Ensino de Estatística. Desafios para o Século XXI
- Batanero, C., Estepa, A. & Godino, J. (1991) *Análisis Exploratorio de Datos: Sus posibilidades en la enseñanza secundaria*. Suma, Vol. 9, pp. 25-31
- Behrens, J. (1997) *Principles and Procedure of EDA* Psychological Methods, 2(2), pp. 131-160
- Behrens, J.T. & Yu, C.H. (2003) Exploratory data analysis in *Handbook of psychology* Velicer, J. A. S. & W. F. (ed.) John Wiley & Sons, Inc., Vol. 2: Research methods in psychology, pp. 33-64
- Biehler, R. (1997) *Software for learning and for doing statistics*. International Statistical Review, Wiley Online Library, 65(2), pp. 167-189
- Bolker, B. (2008) *Ecological models and data in R* Princeton Univ.
- Brousseau, G. (1988) *Le contrat didactique*. R. en didactiques des mathématiques, 9(3), pp. 309-336
- Carranza, P. (2009) *La dualité de la probabilité et enseignement de la statistique. Une expérience en bts*. Paris VII, Savoirs Scientifiques: Epistemologie, histoire des sciences, didactique des disciplines.
- Cobo Merino, B. (2003) *Significado de las medidas de posición central para los estudiantes de Secundaria*. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Matemática.
- Duval, R. (2006) *Quelle sémiotique pour l'analyse de l'activité et des productions mathématiques?* Relime, Numero Especial, pp. 45 - 81
- Egger, A. & Carpi, A. *Los datos: usando datos gráficos y visuales*
- Elboj Saso, C., Puigdellivol Aguadé, I., Soler Gallart, M. & Valls Carol, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. GRAÓ
- Espejo, R. (2008) *Peirce, la Abducción y la Investigación Científica*. Observaciones filosóficas.
- Espejo, R. (2005) *La abducción y el conocimiento tácito: Un diálogo entre C. S. Peirce y M Polanyi* Univ. de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Postgrado.
- Estepa, A. (2002) *Investigación en Educación Estadística. La asociación estadística*.
- Estrada Roca, M.A. (2002) *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado* Universitat Autònoma de Barcelona.
- Estrada, A., Batanero, C. & Fortuny, J. (2004) *Un estudio comparado de las actitudes hacia la estadística en profesores en formación y en ejercicio*. Enseñanza de las Ciencias, 22(2), pp. 263-274
- Garfield, J. (1995) *How Students Learn Statistics*. International Statistical Review, 63(1), pp. 25-34
- Gattuso, L. & Pannone, M. (2002) *Teacher's training in a Statistics teaching experiment*. Phillips, B. (ed.) Proceedings of the Sixth International Conference on Teaching of Statistics.
- Godino, J. (1995) *¿Qué aportan los ordenadores a la enseñanza y aprendizaje de la estadística?* Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas, Vol. 5, pp. 45-55
- Good, I. (1983) *The Philosophy of Exploratory Data Analysis*. Philosophy of Science, 50(2), pp. 283-295
- Harwing, F. & Dearing, B. (1979) *Exploratory Data Analysis*, Sage University Paper.

- Hoaglin, D.(2003) *John W. Tukey and Data Analysis* Statistical Science, Vol. 18(3), pp. 311-31
- Holmes, P. (2002) *Some lessons to be learnt from curriculum developments in statistics*. Phillips, B. (ed.) Proceedings of the Sixth International Conference on Teaching of Statistics. Ciudad del Cabo:
- Huertas, J. & Tenorio, Á. (2006) *Nuevas tecnologías en la didáctica de la estadística: Web Quest*. Rect@, pp. 27
- Kendal, M. (1950) *The Statiscal Aproach*. Economica.
- Lavalle, A. *Problemática de la Formación de Grado de los Profesores de Matemática para la Enseñanza de la probabilidad: Análisis y Propuestas*. Univ. Nac. del Comahue.
- Mayén Galicia, S. (2009) *Comprensión de las medidas de tendencia Central en estudiantes mexicanos de Educación Secundaria y Bachillerato* Univ. Granada.
- Meyer, R. (1997) *Evaluación de la Significatividad del aprendizaje de probabilidad y estadística en el contexto de una didáctica con software (en las escuelas del nivel medio del gran Santa Fe)*. Informe final Proyecto de Investigación CAI+D. Univ. Nac. del Litoral.
- Monterde i Bort, H. & Perea Lara, M. (1991) *El enfoque del Análisis Exploratorio de datos (y su aplicación al campo de la psicología)* Univ. de Valencia.
- Organista, J. & Lavigne, G. (2006) *Desarrollo y aplicación de lecciones de estadística en línea con objetos de aprendizaje en un ambiente universitario*. Actualidades Invest. en Educación, 6(3),pp14
- Peirce, CS.(1903) *Lecciones sobre el pragmatismo*. Chapter Pragmatismo y abducción (Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo, Lección VII) Negro Pavón, D. (ed.), pp. 217-248
- Peirce, C.S.(1878) *Deducción, inducción e hipótesis* Ch. Deducción, inducción e hipótesis. Aguilar, Ruiz-Werner, J. M. (ed.), pp. 65-90
- Peirce, C.S. (1902) *Charles S. Peirce. El hombre, un signo (El pragmatismo de Peirce)* Vericat, J. (ed.) Ch. ¿Por qué estudiar lógica? (Why Study Logic?), Trad. y notas de J. Vericat., pp. 332-391
- Rosetti, H. (2007)*Educação Estatística no ensino básico: uma exigência do mundo do trabalho*. Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia, Vol. n. 2, pp. p. 35-37
- Santaló, L. (1980) *Teaching Statistics in Argentina*. Teaching Statistics, Vol. 2, pp. 90 - 92
- Tukey, J. (1977) *Exploratory Data Analysis* Addison Wesley Publishing Company.
- Tukey, J. (1969) *Analyzing data: Santctification or detective work?* Am. Psychologist, 24(2), pp. 83-91
- Tukey, J. (1962) *The future of data analysis*. The Annals of Mathematical Statistics, Vol. 33(1), pp1-67
- Yu, C. (1995) *Abduction, Deduction, and Induction: Their implications to quantitative methods*. Work, V. 480, pp. 812-9743
- Yu, C. (1994) *Abduction? Deduction? Induction? Isthere a Logic of Exploratory Data Analysis?* Encuentro Anual de la American Educational Research Association. Nueva Orleans, Louisian.

DOCUMENTOS

- MPE, Prov. Rio Negro (2007) *Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria*
- MPE Prov. Rio Negro (2007) *Bibliografía de Matemática*

MPE, Prov.Rio Negro (2006) *Programa de actualización Disciplinar. Módulo Matemática*
MPE Prov. La Pampa (2001) *Diseño Curricular Polimodal. Provincia de La Pampa.*
MPE Prov.Bs. Aires (1997) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Matemática.*
MPE, Nación Argentina (1996) *Contenidos Básicos Cuomunes para la Educación General Básica*

DISPOSICIONES Y VIVENCIAS DURANTE EL TRANSITO INICIAL EN EL PRIMER AÑO DE LA VIDA UNIVERSITARIA

Sandra María Gómez¹

Universidad Siglo 21

sgomezvinales@gmail.com

1. Presentación del tema. Objetivos de la investigación.

En esta oportunidad tenemos la intención de compartir una temática que está presente en las aulas universitarias, de distintos modos en los discursos docentes. Haremos foco sobre cómo se van construyendo las disposiciones a la acción para los estudios universitarios, acciones novedosas que implican cambios en los modos de percibir, apreciar y actuar, distintos de los propios del nivel medio.

Para trabajar estas nuevas acciones se da relieve a las vivencias que remiten a hábitos construidos en una trayectoria de vida en el mundo familiar y escolar que se han estructurado a partir de determinaciones objetivas a partir de las cuales se realizan abstracciones de la realidad según las disposiciones adquiridas.

Se estima también importante dar cuenta de las nuevas vivencias de cambio, desde una perspectiva diacrónica, a la luz de referencias a las historias escolares previas a la vida universitaria, a los fines de analizar las primeras experiencias y algunos aspectos relativos al modo en cómo se van construyendo las nuevas disposiciones a la acción en los estudios universitarios.

Para dar contexto al tema específico enunciaremos los objetivos de la investigación: Identificar características de la población que permitieran señalar particularidades psicosociales de la misma en relación a las trayectorias personales y escolares, analizar los aspectos que los alumnos experimentaron como facilitadores u obstaculizadores respecto de su tránsito por el primer año de cursado y, por último, distinguir aspectos referidos a los cambios en las acciones propias (nuevos esquemas) requeridas en el mundo universitario.

Para esta ponencia hemos seleccionado aquellos datos e interpretaciones que se vinculan particularmente a los recorridos por la escolaridad primaria y secundaria como también a algunas

¹ Título del proyecto: La construcción del lugar de alumno universitario durante el tránsito inicial en el primer año de la carrera de Abogacía. Institución donde se enmarca: Secretaría de investigación Universidad Siglo 21

experiencias de inicio en la carrera universitaria. Quedan sin abordar las referencias socioeducativas, la vida social universitaria, la proyección a futuro, lugar de las tecnologías, los consumos culturales, entre otros temas.

2. Abordaje teórico/metodológico a partir del cual está llevando a cabo la investigación.

La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo. Se implementó, en una primera etapa, el método cuantitativo utilizando como técnica la encuesta presencial. Se administró un cuestionario estructurado, con preguntas abiertas y cerradas. Se realizó un censo con 86 casos. En el segundo momento el método de investigación fue cualitativo, implementando 16 entrevistas en profundidad con guía de pautas elaborada según la primera recolección de datos obtenidos en la encuestas.

3. Principales avances.

En este apartado se presentan algunas de las interpretaciones construidas en la investigación. Abordaremos en principio las vivencias anteriores al ingreso a la universidad, para luego imbuirnos en algunos aspectos propios de la vida académica y su relación con los cambios que se le han impuesto en general.

Se trabajó con la población de primer año correspondiente al segundo semestre de cursado de la carrera de Abogacía en modalidad presencial, en una Universidad Privada de la Ciudad de Córdoba. La población estaba conformada por 86 alumnos los cuales el 50 % eran mujeres y el otro 50 % eran varones. Las edades oscilaban, en la población masculina, entre los 18 y 26 años concentrándose el 78% en la franja entre 18 y 21 años. En la población femenina la composición etaria estaba totalmente conformada por alumnas que tenían entre 18 y 21 años.

3.1. Socialización y subjetivación de los jóvenes: vivencias previas a la vida universitaria. El recorrido diacrónico permite ubicarnos en trayectos formativos de los sujetos estudiantes, aspectos que inciden en las formas de asumir y llevar adelante los procesos en la universidad.

3. 1. a- Recuerdos de la trayectoria escolar primaria

Siguiendo esta misma línea de análisis pretendimos conocer aspectos de su larga trayectoria escolar. Por este motivo se realizaron interrogaciones sobre vivencias y experiencias de su historia en la escuela. El 84% y el 93 % de varones y mujeres, respectivamente, pudieron relatar alguna

situación. El 16 % de los estudiantes varones y el 7% de las mujeres explicitaron no tener ningún recuerdo en particular.

Los recuerdos de su escuela primaria se concentran mayoritariamente en el señalamiento a maestros y a compañeros. Se mencionan también acontecimientos escolares como actos y recreos siendo evocaciones positivas de intercambios y juegos con los pares. De lo rememorado, la dimensión vincular cobra preponderancia en tanto se expresan las relaciones intersubjetivas construidas en esta etapa con expresiones de satisfacción por lo vivido.

La mención a los maestros se registra en el 100% de las alumnas y en el 88% de los alumnos. Es indudable la presencia de esta figura en las experiencias infantiles. En la trayectoria escolar los maestros son mencionados por rasgos de personalidad siendo recordados aquellos que les ofrecieron un espacio de contención psicosocial.

Los aspectos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje siguen en orden de importancia al momento de traer a la conciencia algún aspecto de las experiencias vividas. La afinidad con las disciplinas también es nombrada vivencia positiva, en algunos casos, vinculadas a la buena práctica de los docentes que tuvieron.

3.1.b- Características de la escuela secundaria y experiencias vividas.

Ya identificamos algunos aspectos referidos a la escolaridad primaria, ahora recuperaremos el registro que los estudiantes tienen de su recorrido de la escuela primaria al nivel medio.

Si observamos la tabla 1 veremos que son recurrentes las respuestas que aluden a sensaciones, sentimientos y emociones experimentados - tanto en varones como en mujeres- expresando con más frecuencia “nerviosismo, miedo, temor, pérdida de compañeros, vergüenza, timidez, dificultad, ansiedad”. Otro tipo de emociones evocadas refieren a “alegría, disfrute, curiosidad, entusiasmo, tranquilidad, superación”. Los varones las expresan en un 28%, siendo más efusivas las mujeres quienes recuerdan dichas emociones en un 37%. El cambio de etapa les implicó, por un lado, “el sentirse más grandes que cuando iban al primario” y, a su vez, “ser los más pequeños de la escuela secundaria” (27% en promedio). Considerarse más grande iba acompañado de la necesidad de “adaptación, asimilación de lo nuevo, integración, aceptación, crecimiento”, como exigencia inherente a la nueva etapa. Es también el paso de la niñez a la adolescencia.

Cabe destacar que algunos indican la ayuda recibida de sus padres o compañeros, lo que surge fundamentalmente en aquellos en los que la vivencia se ha cargado de un sentido menos grato. Analizamos este punto debido a que en la universidad ese apoyo, que antes era más probable que estuviera, se desdibuja o está casi ausente. Este es un pasaje de nivel educativo (del primario al

secundario) que le ha implicado a los sujetos un proceso de adaptación y de construcción de un nuevo lugar en torno a exigencias normativas, curriculares, sociales, institucionales. En estas vivencias hubo mayor presencia de los adultos acompañando el proceso. En el ingreso a la universidad se da también un pasaje que reedita el anterior, de una nueva manera. En este caso la apoyatura de los padres y los profesores será mucho menor y la toma de responsabilidades de modo autónomo será reconocida como uno de los mayores cambios que han impactado en su modo de vida.

Tabla N° 1: Cambios mencionados en el paso de la escuela primaria a la escuela media.

	Hombres	Mujeres
Emociones por la nueva etapa	28%	37%
Cambio de etapa importante. Sentirse grandes	26%	28%
Nuevos amigos, compañeros	19%	16%
Exámenes para ingresar	7%	16%
Diferencia marcada con la escuela primaria	9%	7%
Nuevo trato de profesores y directivos	5%	14%

*En la tabla se toma la totalidad de las respuestas dadas por lo que cada categoría puede asumir el 100% de los casos.

Sabemos que a medida que se avanza en el sistema educativo los niveles van teniendo un modo de funcionamiento (organizativo, curricular, vincular) que les implicará a los sujetos infantiles, adolescentes y juveniles, adecuarse en virtud, por un lado de los propios cambios personales y, por otro, de las nuevas demandas que esa etapa en el sistema educativo les exige en lo que respecta al trabajo intelectual como a los aspectos normativos y de regulación social al interior de las instituciones educativas.

Los lazos con los docentes también van sufriendo modificaciones en un trabajo que se dirige a un proceso de mayor autonomía. Los estudiantes reconocen nuevos referentes que ofrecen otras características (distintos a los de sus maestros en la escuela primaria) referidas a la capacidad de escucha, a la comprensión y al acompañamiento, aportándoles lo que los alumnos llaman -de distintas formas- “consejos para la vida”.

Para ubicarnos en la trayectoria previa a los estudios universitarios se realizaron otras preguntas vinculadas a la escuela media como, por ejemplo, las afinidades con los distintos campos disciplinares con cuales han tenido contacto desde muy pequeños. Entonces se les preguntó si había habido alguna asignatura que les hubiera gustado más que otras. Se indagó sobre las materias que le habían presentado dificultades durante la enseñanza en este nivel. El 60% de los varones y el 62 % de las mujeres explicitaron haber tenido problemas con algunas de las materias. Esas dificultades se presentaban principalmente en las Ciencias Formales (77% en varones y 62% en mujeres) donde la cifra indica la escasa afinidad que han construido en torno a estos campos disciplinares. Es evidente que las Ciencias Sociales son las asignaturas en los que ellos han tenido mejor desempeño, lo que probablemente indicaría haber tenido experiencias más gratificantes durante sus experiencias escolares. El aprendizaje de la Lengua no representa un porcentaje alto de dificultad (15% y 18% respectivamente en hombres y mujeres) pero es un indicador que podría relacionarse con el gusto por la lectura y las disposiciones imprescindibles para la adquisición de los contenidos en Abogacía.

Tabla N° 2: Tipos de materias en las que tuvieron dificultad

	Hombres	Mujeres
Ciencias Formales	77%	74%
Ciencias Sociales	4%	0%
Ciencias Naturales	4%	8%
Lengua (castellana y extranjera)	15%	18%
Total	100%	100%

Una vez que se identificaron las asignaturas, se les solicitó que dijeran en qué creían ellos que había radicado la dificultad. Las respuestas se agruparon en tres ítems. Primero las que corresponden al denominado “proceso de adaptación” y atañen a las dificultades propias como las de estudiar o respetar las normas; segundo, al modo de relacionarse con profesores o compañeros (aspectos sociales)y; tercero, prevalecieron los problemas “relativos a la disciplina (asignaturas curriculares)” entendiéndose por ello aquellos que se refieren a la complejidad del propio objeto de estudio, que está en directa relación con las posibilidades cognoscentes según las estructuras intelectuales construidas. Las Ciencias Formales exigen un tipo de operaciones intelectuales y un

dominio del lenguaje simbólico que no es accesible para los estudiantes si estos esquemas de acción no están contruidos.

Otro indicador sobre los modos de asumir el trabajo intelectual, con vistas a las exigencias de la Universidad, es el haberse llevado materias en el secundario. Se encontró un porcentaje alto de estudiantes que han tenido experiencias de exámenes finales por materias que no han sido aprobadas durante el ciclo lectivo escolar. El 84% de los varones y el 63% de las mujeres han transitados esta situación al menos una vez. El género masculino se autoriza a “fracasar” como una práctica más aceptada y esperable de su trayectoria en este nivel.

La tabla N° 3 presenta las causas aducidas por quienes de han llevado materias a rendir. Los estudiantes adjudican esta situación en alto porcentaje (63% en varones y 42% en mujeres) a variables personales vinculadas a la falta de estudio y de interés. En los varones esta causa aparece con mayor frecuencia siendo concordante con los análisis que hemos realizado en torno al modo en que cada género se posiciona y asume el lugar de alumno, tanto en escuela primaria como en media.

Tabla N° 3: Causas adjudicadas por la desaprobación de materias en el nivel medio. *

	Hombres	Mujeres
Falta de afinidad a la asignatura	19%	19%
Falta de estudio y/o interés	63%	42%
Dificultad con el docente	2%	7%

*En la tabla se toma la totalidad de las respuestas dadas por lo que cada categoría puede asumir el 100% de los casos.

No tenemos elementos para profundizar en este punto, ya que sólo estamos trabajando con las autopercepciones de los alumnos. Pero podemos pensar que los cambios epocales nos marcan que el ideal de alumno se ha ido modificando. Unas décadas atrás era esperable que sólo algunos no aprobaran llevándose a rendir materias. En la actualidad los adolescentes consideran como muy probable desaprobar materias, entendiendo que es “natural” que así sea. El poder social sancionatorio tiene menor eficacia que en generaciones previas, al menos en este aspecto ligado a la responsabilidad en asumir el trabajo intelectual. Habría que establecer algunas relaciones e interpretaciones en torno al valor simbólico que ocupa el conocimiento escolar y el placer que en esta etapa puede o no ocasionar la construcción del mismo. Es preciso reconocer que la educación

media es la antesala, en el sentido de una trayectoria previa, que habilita o no disposiciones necesarias para el trabajo intelectual. Luego de ver los porcentajes podríamos inferir que se van construyendo distintas disposiciones en el habitus escolar. En las mujeres probablemente la aplicación a la tarea, la responsabilidad y la dedicación sean valores más reconocidos. De hecho en las respuestas muchas de ellas, ante la pregunta si se habían llevado materias, respondían con palabras como “nunca o jamás”; lo que reflejaría que ello no era esperado. Este dato se corresponde luego con la actual inversión diaria de tiempo al estudio. La universidad es un espacio con exigencias de trabajo intelectual para el cual no todos tienen disposiciones construidas, entre ellas la disposición de horas necesarias para acceder e incorporar los conocimientos.

En este período escolar cobra una importancia fundamental el lugar de los pares. De las experiencias recordadas el vínculo con los compañeros es la referencia más destacada. Sigue en orden de recurrencia el vínculo con los profesores. Es decir los aspectos intersubjetivos son los más fáciles de recuperar por la significación afectiva que han tenido. Los aspectos personales hacen referencia alusiones sobre características de esa etapa que le generaba menor responsabilidad en donde la finalización de esa etapa se asocia a la sensación nostálgica de pérdida. Es probable que la nueva vida universitaria haga contraste entre esa vida escolar, la cual es extrañada, evocada con un recuerdo nostálgico por los momentos placenteros y distendidos, distintos a las actuales exigencias universitarias. Los aspectos académicos, como pueden ser experiencias de aprendizaje disciplinar son los menos evocados (7% en varones y 16% en mujeres).

3.2 - Empezar la universidad: primeras experiencias de cambio.

De los estudiantes entrevistados, diez se han instalado recientemente en la ciudad de Córdoba, siendo oriundos del interior de la provincia o de otras provincias. Este dato nos permite dar cuenta de las movilizaciones internas que les han ocasionado la mudanza y el proceso de adaptación. A ellos se sumarán las exigencias organizativas y académicas de la vida universitaria.

En concordancia con lo que analizamos en las encuestas los estudiantes notan principalmente los cambios en el modo de invertir los tiempos disponibles, lo que ha restado horas a la vida más relajada o con menor carga de responsabilidad que venían llevando antes del ingreso.

- Aprendí a vivir más el tiempo, como que tuve que darme cuenta va no, tuve que decir bueno ya está. Estoy en la universidad, este tiempo para estudiar, este tiempo para entrenar por ejemplo, este tiempo para estar con mis amigos. Y si no me queda tiempo para estar con mis amigos bueno, será en otro momento. (Entrevista N° 1)

Otros alumnos extrañan el nuevo modo de vida y las implicancias sociales de esta nueva gran ciudad. Extrañan los espacios conocidos y los modos vinculares de sus pueblos o ciudades pequeñas de origen. La gente se vincula de otra manera y ellos sienten que pierden presencia ante la falta de registro de los otros mientras circulan por los espacios públicos. Los saludos y conversaciones informales que eran típicas se pierden en la vorágine de la gran urbe.

- Yo soy de ciudades chicas. En las ciudades chicas la gente es muy distinta. Allá te conoces a toda la gente de la ciudad chica, salís a la puerta y te saludas a todo el mundo obviamente, y más a mí, porque allá a mi papá lo conocen todos, mi viejo conoce a todo el mundo (...) La vida allá es como más familiar. Sí, además de que allá vos vas a así y es como que vos vas así, le preguntás a la gente y te contesta cuando vos querés ir a tal lugar, te contesta. A mí me pasó acá que le pregunté a alguien y siguió caminando. Como que te ignoran. Además de que acá la gente está muy pendiente de la hora, está siempre mirando el reloj. Allá no, o sea, es otra cosa. (Entrevista N° 3)

La soledad, el asumir nuevas responsabilidades, el manejarse y organizarse solos, los desplazamientos por distancias más largas son los cambios más recurrentes que mencionan; con más frecuencia en los alumnos que han tenido que instalarse recientemente en la ciudad.

- “Me demanda mucho tiempo por el viaje, las horas en el campus y lo mucho que hay que estudiar, pero era de imaginarse” (Encuesta N° 8)

Hemos citado algunas de las respuestas que son muy recurrentes fundamentalmente en los casos en que los estudiantes han tenido que mudarse y comenzar una vida en la que han debido organizar la vida diaria con acciones que antes no realizaban como cocinarse, ordenar su casa, administrar dinero y distribuir el tiempo a partir de las exigencias de la vida en la universidad. Para ellos el cambio es vivido con mayor intensidad que para quienes siguen viviendo con sus padres en la ciudad en la que han vivido toda la vida o al menos, desde hace tiempo. Estos estudiantes deben enfrentar las demandas de esta nueva vida de estudio pero sin grandes movimientos en cuanto a mudanza, nuevo espacio social, nueva organización de las acciones cotidianas.

La referencia que hacen al cambio en “el modo de vida” agrupa aquellas respuestas de los sujetos, que habiendo transcurrido su infancia y adolescencia en lugares menos urbanizados, expresan el modo agitado y acelerado que se vive en la ciudad. Esto también se relaciona con expresiones recurrentes sobre el pesar que les ocasiona el traslado (tiempo y distancia) a la Universidad. Ello les demanda una organización de los tiempos que subjetivamente la viven de un modo muy costoso.

3.3 - Estudiar: actividad eje en la nueva vida universitaria

Hemos presentado algunos análisis sobre los que les ha implicado sostener la universidad. Ahora veremos qué nos dicen en las entrevistas respecto a lo que para ellos debe *ser un buen alumno en la institución universitaria*.

- Estar abierto a aprender, o sea, a saber, hay un montón de cosas que no las conocés. Porque yo puedo amar mucho a la abogacía pero hay un montón de cosas que no las sé. Entonces, estar abierto a eso, a escuchar lo que el profesor te está diciendo y aprenderlo y nada, mantenerte en tu posición de alumno porque si vos sos alumno podés exigir que el profesor te explique. Cuando vos no entendés pero tampoco (...), noto feas actitudes en algunos compañeros como que, si soy alumno vengo y hago lo que quiero, no sé si es tan así. Porque todo bien, vos hacé lo que vos quieras pero no le faltes el respeto al profesor, en la clase estoy diciendo. Es como que estoy en clase, hago lo que quiero, estoy al fondo hablando, hablando, hablando o jugando con el teléfono bárbaro, pero tratalo de hacer... porque molesta al resto. Es como que a mí por ejemplo me molesta. Y bueno aparte es una falta de respeto hacia el profesor. Si no tenés ganas de estudiar, no vengas y si tenés ganas de estudiar pero te aburre la clase bueno, estudiá y vení a rendir no más. (Entrevista N° 1)

Los estudiantes entienden que una condición indispensable es estudiar como requisito esencial. Hay en varios de ellos cierta tensión por las acciones del grupo en general en relación a las distintas maneras de actuar durante la clase. Ellos mismos denuncian que existen acciones que se corresponden más a un alumno de nivel medio que a un alumno universitario. Los trayectos constructivos y las maneras de asumir este lugar son distintos en los estudiantes, tanto en lo referido al reconocimiento de lo “mínimo esperado” como a la convicción de que Abogacía sea “su” carrera.

Aún cuando sea un desafío para ellos tener que estudiar gran cantidad en poco tiempo (actividad que no estaban acostumbrados a realizar), ponen un freno a esta obligación enunciando que también hay que disfrutar la vida y no ser “ñoño”.

- Responsable, buen compañero también, que lleve las materias al día, también satisfacer a la persona, tampoco ser un ñoño digamos. (Entrevista N° 10)

Los alumnos buscan un equilibrio entre ambas actividades evitando vivir esta obligación como algo sacrificial. Podríamos inferir que esta tendencia a evitar la presión para sostener el ritmo en la carrera, se traduce luego en que nueve de los entrevistados fracasaron al menos en un examen final. Podemos aducir que son varios los factores que podrían incidir: la falta de experiencia y de disposiciones construidas al respecto los llevan al fracaso, la falta de dedicación suficiente en la construcción conceptual o dificultades comprensivas relativas a la acervo de saber disponible, la falta de dominio del sistema de evaluación específico de esta universidad, la tensión generada en el momento de evaluación.

-Yo creo que un buen alumno universitario tiene que tener las condiciones de dedicarle su tiempo a los que es la universidad sin dejar de eh, disfrutar de su vida también. Porque muchas veces si un buen alumno universitario se pone todos los días con el estudio, el estudio pero después que hacés, si. (Entrevista N° 5)

Debemos ahora considerar que *la experiencia en los exámenes* les da un registro sobre el modo en que se han podido resolver la tensión entre cantidad de contenido a estudiar, inversión de tiempo y eficacia en la organización del estudio. Interpretemos las siguientes enunciaciones:

-Rendí dos finales. Pero no, digamos rendí final de filosofía y me faltó una respuesta del escrito para pasar al oral. O sea que no aprobé. Y en sociología como no había estudiado tanto pasé el escrito pero no pasé al oral por que no sabía nada digamos. (Entrevista N° 8).

En todos los casos los estudiantes afirman que deben mejorar el tiempo dedicado al estudio, ya que el que brindan es insuficiente. Ellos manifiestan que es un aspecto que deben mejorar para poder regularizar y rendir todas las materias. Es una expresión de deseo que parte de la sensación de una falta y de la inseguridad e incertidumbre que genera concluir el año con la gran parte de las asignaturas aprobadas. Las respuestas que conciben, ante la pregunta sobre lo que modificarían para el próximo año, responden que elevarían el nivel de autoexigencia invirtiendo mayor energía al estudio.

-Eh, le pondría un poco más de ganas, o sea trataría de sacar el cansancio por algún lado, para no estar tan, a la hora de estudiar tan vaga. Porque por ahí me cansa mucho yendo, viniendo, yendo, viniendo y bueno, entonces (...) Y digo basta, ya está. No quiero saber nada con nada. Pero bueno, uno elige. (Entrevista N° 1)

En esta estudiante se representa la tensión entre la exigencia y el cansancio que la actividad de estudiar le provoca. Asume que fue su elección pero, por momentos, desea liberarse del malestar

que le ocasiona la presión permanente para cumplir con las demandas, exigencias que en algún momento le gratificarán porque es lo que ella eligió.

Aparecen en las siguientes expresiones la necesidad de dominar los impulsos que los llevan a no dedicar tanto tiempo. Esta posibilidad se irá adquiriendo como disposición adquirida en el habitus universitario. Las distintas experiencias enriquecen la trayectoria, más aún si la misma discurre sin predominio de frustraciones sino que van siendo los logros sucesivos los que mantienen el entusiasmo y la inversión de energía en este proyecto formativo.

- *Estudiaría más seguido. No solo leería, lo estudiaría todos los días. Sería un poco más aplicado todavía.* (Entrevista N° 13).

La *construcción del conocimiento* representa para los estudiantes uno de los mayores desafíos. Comprender a los profesores, entender los textos bibliográficos, capitalizar las clases; son partes importantes en el acercamiento al objeto de conocimiento. Dado que el aprendizaje se da por sucesivas aproximaciones, tal como lo concebía Piaget, el alumno va apropiándose de los conceptos de manera progresiva, siempre en un proceso en el que lo novedoso pueda articularse con lo redundante. Hay alumnos que transcurren los estudios con mayor fluidez porque hay un capital cultural previo que les facilita este tránsito. Debemos agregar que la inversión de libido en la tarea intelectual también se vincula al involucramiento que puedan tener los estudiantes en este juego social. La *illusio* es la inversión de libido en un juego social concreto al que los agentes reconocen como valioso. Reconocido como valioso se mantiene la apuesta movilizado por un interés que lo atrapa en esas prácticas. (Bourdieu, 2007) Al hablar de libido se está tomando una categoría psicoanalítica que nos lleva a la noción de deseo. Ese desear que sostiene al sujeto en la acción, proviene del mundo social en tanto que, es en ese juego que los agentes reconocen una apuesta como socialmente valiosa. “La *illusio* es, a la vez, condición y funcionamiento de un campo. Pero este “derecho de entrada al campo” no es reductible al cálculo consciente, es un acto de fe, es una relación de *creencia*: se nace en el juego, con el juego, y la relación de creencia es más total en cuanto se ignora como tal. No se fundamenta pues en un contrato explícito entre un individuo y el espacio de juego, sino en una suerte de complicidad ontológica entre un campo y un habitus” (Gutierrez, 1997, p.45) Ese interés particular se relaciona con las estructuras objetivas del espacio social al que pertenece el alumno. Hay una historia previa que se relaciona con las nuevas experiencias dando lugar a la construcción de nuevos esquemas para la superación de las demandas del mundo universitario.

Como parte de la identificación de los obstáculos y de las facilitaciones, en este primer tránsito por la carrera universitaria, preguntamos por la *materia que más les había costado*. En coincidencia con la falta de afinidad con las Ciencias Formales, en el nivel secundario, vemos que la Economía es la que ha ofrecido mayores resistencias. Respecto a las asignaturas específicas de la carrera de Abogacía, es decir los distintos tipos de Derecho, expresan como problema la complejidad y/o a la extensión de los contenidos. Cabe aludir que también aparecen aspectos concernientes a los modos de transmitir de los profesores. En el caso de Derecho Penal, que es una asignatura identificada como extensa, es notable la diferente valoración que existe entre varones y mujeres, en virtud de que éstas últimas no reconocen ese aspecto como una dificultad. Nuevamente la inversión de mayor tiempo al estudio redundando en una apreciación de este orden.

Cuando analizamos los argumentos que los alumnos dan como causas posibles de la dificultad prevalece la falta de afinidad, claramente en Economía. Las características de la disciplina (complejidad y extensión de contenidos-bibliografía) y los modos de transmisión también son vividas como factores obstaculizantes.

Las *experiencias de exámenes finales* suelen ser determinantes en el sostenimiento de la carrera. El 77% de los varones y el 67% de las mujeres se presentaron a rendir al menos un examen final. Sólo dos explicitaron haber reprobado. La mayoría lo vivenció como un momento de tensión. Otros reconocieron esta tensión pero dijeron haberlo sobrellevado con cierta tranquilidad. Evidentemente esta experiencia, según como sea transitada, puede generar variedad de efectos en los alumnos. El paso por esta instancia supone un estado de ansiedad, previo y durante el examen, que es difícilmente evitable. El transitar los exámenes también es un proceso de aprendizaje que, según los rasgos de cada sujeto, pueden ser altamente frustrantes. Los estudiantes de esta población, según vimos, tienen ya algunas experiencias en el nivel medio por lo que hay algún bagaje experiencial al respecto. Sin embargo, son marcadas las diferencias en los modos de llevar adelante un examen final universitario comparado a los de nivel medio. Los hombres, el 50%, y en las mujeres, casi la mitad, dicen que rendir es una situación tensa que los intranquiliza. En menor proporción algunos estudiantes -7% y 16 % en varones y mujeres respectivamente- expresan haber tenido una experiencia tranquila con un aparente mayor control de la situación.

3.4. Acerca de las experiencias positivas y negativas en la universidad

También indagamos sobre aquellas experiencias que fueron más o menos satisfactorias en el espacio universitario. Se reconoce positivamente la acumulación de capital cultural (23% en varones y 28% en mujeres) y el paso exitoso por las pruebas calificantes (19% en ambos sexos), lo

que es en definitiva uno de los motores de la existencia universitaria. La vida social también es un aspecto importante, apareciendo en mayor porcentaje en las mujeres (21% sobre 14% en los varones). A las experiencias positivas se le contraponen las negativas. Es evidente que las experiencias angustiosas que generan los exámenes es la situación más nombrada (28% en los varones y 33% en las mujeres). El examen es el momento en el que se exponen ante un tribunal ocasionándoles a los alumnos una tensión, ya que es el momento que define su éxito o fracaso como cierre parcial de un período acreditando o no la promoción. Además, debemos considerar que siendo las primeras experiencias, éstas se transitan con mayor ansiedad. Por otro lado, los alumnos rinden con el objetivo de aprobar, movidos no sólo por la experiencia individual placentera, sino también en función de las expectativas de los padres u otros referentes significativos para estos estudiantes. La tolerancia, en estas situaciones, varía según los sujetos y sus rasgos propios en virtud de sus procesos singulares de constitución. En las instancias de examen los estudiantes se apoyan mutuamente como sostén previo y posterior al pasaje de la evaluación. En las mujeres hay mayores manifestaciones de temor que se ligan a la propias experiencias vividas y son menos avezadas a transitar esa primera experiencia de examen (32% aún no han rendido finales).

Se les preguntó también sobre *lo que modificarían en la universidad* a partir de lo vivenciado en esta primera etapa de la trayectoria universitaria. En este punto podemos concluir que predominó la conformidad por sobre la disconformidad. Los alumnos vivenciaron de modo placentero:

- El cambio de etapa: “la vida de estudiante”, “el paso a la adultez”.
- Las relaciones sociales. Nuevos compañeros
- Aspectos organizativos que facilitaron el cursado
- Los profesores accesibles y la predisposición al buen trato con los alumnos
- Los contenidos particulares de las materias

Los estudiantes expresaron mayor malestar en relación a los exámenes aludiendo a la modalidad de evaluación y al número de mesas existentes. Algunos de ellos manifestaron dificultades en la organización de los horarios. En relación a la enseñanza hubo cuatro señalamientos sobre la extensión de las materias, la cantidad de contenidos a estudiar, la dinámica de las clases y el uso de filminas.

7- Consideraciones finales.

Algunas de las conclusiones a las que arribamos son:

En relación a las características de la población y las particularidades psicosociales según sus trayectorias personales y escolares, podemos decir: en las experiencias escolares, tanto en el nivel primario como en el secundario, los aspectos intersubjetivos tienen un papel preponderante en la subjetivación y socialización de los jóvenes fundamentalmente aludiendo a la contención psíquica y social recibida por sus maestros y pares; los cambios de nivel de enseñanza les requieren a los sujetos un proceso de adaptación activa en los que se juega lo emocional. Sensaciones nuevas de logros y pérdidas por los cambios de etapa hacen remitir a nuevas búsquedas y a sentimientos nostálgicos, respectivamente, en la enseñanza secundaria la construcción del conocimiento no ocupa un lugar central en las experiencias de los adolescentes y escasamente se construyen las disposiciones necesarias para sostenerse y responder a los requerimientos de la educación universitaria, la afinidad con las ciencias sociales ya aparece con fuerza en la trayectoria de la vida secundaria; la población femenina ha podido internalizar una forma de trabajo más disciplinada en relación a lo intelectual que la población masculina; las autopercepciones sobre sí mismos en relación a la escuela primaria y secundaria es más negativas en los varones que en las mujeres, si se toma el ideal de alumno transmitido en las escuelas.

En relación a los análisis sobre los aspectos que los alumnos experimentan como facilitadores u obstaculizadores respecto de su tránsito por el primer año de cursado podemos observar que: para una proporción importante de alumnos es su primer año en la vida universitaria, por lo que la mayoría muestra incertidumbres en el proceso de adaptación; el incremento de capital cultural y social junto a la obtención de la promoción son las experiencias más positivas que encuentran en la universidad; los cambios en los modos de vida, a partir de las mudanzas, han sido asumidos costosamente por la demanda de independencia y autonomía que conllevan

Con relación a los cambios en las acciones propias (nuevos esquemas) requeridas en el mundo universitario encontramos que: lo que más les ha impactado a los estudiantes ha sido el ritmo de trabajo intelectual exigiéndoles una nueva organización de los tiempos, distintos modos de abordaje y de conceptualización, debido a los requerimientos académicos y al sistema de evaluación; los exámenes finales son el punto de quiebre que los hace revisar su manera de estudiar y, en algunos casos, hasta su elección de carrera; la responsabilidad que han tenido que asumir es uno de los cambios que reconocen como más costosos; la falta de disposiciones propias de un habitus universitario, el que estaría en proceso de constitución, hace que los estudiantes tengan que desplegar una serie de precondiciones para evitar distracciones y mantenerse por más tiempo en la actividad intelectual; la lectura es una de las competencias centrales en la carrera y se observa que

una parte importante de la población no tiene incorporada esta práctica como acción asidua en su vida cotidiana.

4. Principal aporte que, entiende, podrá realizar su trabajo.

Consideramos clave el primer año de la vida universitaria en lo que respecta a la integración de los jóvenes como “alumnos universitarios”. Ir constituyendo un nuevo lugar en esta nueva institución ligada al inicio de una nueva búsqueda de identidad según la carrera elegida, es relevante en la vida de un sujeto, por lo que se pretende dar cuenta de algunos aspectos distintivos que se ponen en juego en la construcción de las disposiciones necesarias para “sobrevivir” a las nuevas reglas institucionales, adecuarse a las exigencias intelectuales, asumir renuncias a actividades sociales, invertir más tiempo al estudio, construir estrategias necesarias; todo ello para transitar de la manera más adecuada según las demandas eventuales que van teniendo que encarar y resolver. Cómo sobrellevar con la mayor armonía posible estos desafíos e incertidumbres que genera el proceso de cambio, es uno de los interrogantes que tenemos. Este es uno de los puntos que merecen especial atención para acercarnos y conocer los modos en que los alumnos de primer año se van adaptando activamente a este nuevo reto que los obliga a transitar una etapa que les requerirá de especial esfuerzo, en el cual se conjugan componentes concientes e inconcientes, relacionados en alguna medida a la elección y permanencia en la carrera.

Los análisis nos ofrecerán un panorama más certero acerca de los jóvenes en la universidad, conocimientos que nos permitirán pensar intervenciones institucionales, organizativas y pedagógicas, que puedan responder a demandas puntuales que merecen ser abordadas desde una perspectiva psicosocial, tendiente a facilitar una trayectoria formativa concordante con las disposiciones de los ingresantes brindando los medios facilitadores para la construcción de disposiciones necesarias para un recorrido académico sostenido y de calidad. Este es uno de los principales desafíos a los que se enfrentan todas las universidades.

Bibliografía.

Accardo, A.; Corcuff. (1986) *La sociologie de Bourdieu*, Le Madcarret. Citado por Gutiérrez, A. *Las Prácticas Sociales* (1997). Misiones. Argentina: Editorial Universitaria. U.N.C y U.N. de Misiones.
Bourdieu, P. (1993) *Cosas Dichas* Barcelona: Gedisa
Bourdieu, P. (2007) *Razones prácticas*. España: Anagrama.

Greimas, A; Fontanille, J. (2002) *Semiótica de las pasiones*. Buenos Aires: Siglo XXI.

A REDECENTRO E A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Kelry Alves Gonçalves¹

Jackeline Império Soares²

Universidade Federal de Goiás

kelryag@gmail.com, jackelineufg@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste” estruturada em Rede (REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste) envolve os seguintes Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste/Brasil: Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UFG, Programa de Pós-Graduação em Educação IE/UFMT, Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UFMS, Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UFU, Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação GAPP/IFE/UNIUBE, e Programa de Pós-Graduação em Educação PROPESQ/UFT. Dessa forma, abarca professores-pesquisadores, bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos, doutorandos e colaboradores .

Essa pesquisa empenhou-se em constituir-se e consolidar-se como grupo, adotando uma dinâmica de trabalho colaborativo baseado na parceria, diálogo e solidariedade da equipe durante todo o processo de construção do conhecimento. A metodologia envolve a participação de todos os membros – professores-pesquisadores, bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos, doutorandos e colaboradores – em todas as etapas, visando o constante aperfeiçoamento da pesquisa e do próprio conhecimento (SILVEIRA *et al.*, 2006).

¹ Estudante do 7º período de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro Oeste” orientada pela professora doutora Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Sousa. Este projeto de pesquisa está vinculado à REDECENTRO (Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste).

² Estudante do 7º período de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: um estudo sobre as concepções de educação divulgadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFG – período 2005-2009” orientada pela professora doutora Solange Martins Oliveira Magalhães que está vinculado à REDECENTRO (Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste).

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás/Brasil (FE/UFG), a “Produção acadêmica sobre professores(as)” está incluída na Linha de Pesquisa “Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas”. O grupo propõe-se mapear, analisar e discutir a produção acadêmica - dissertações e teses – que tenham como temática “professores(as)” defendidas nestes Programas de 1999 a 2009. A investigação compreende uma primeira fase (1999-2005) que já foi concluída e, a atual segunda fase (2006-2009). O ano de referência para o início do projeto baseia-se no último trabalho publicado sobre o tema em questão, de Toschi *et al.* (2002), no qual os pesquisadores realizaram um estudo de relevância, em que são confirmados dados de trabalhos anteriores (ANDRÉ *et al.*, 1999 e BRZEZINSKI E GARRIDO, 2001).

A primeira etapa, concluída, obteve a leitura, análise e sistematização de 360 dissertações³ com o tema “professores(as)”, sendo: 72 na UFG, 90 na UFMT, 40 na UFU, 34 na UFMS, 33 na UNIUBE e 83 na UnB⁴. Para a divulgação destes dados foram publicados em 2011 os seguintes livros: “Professores e professoras – Formação: Poiésis e Práxis” (SOUZA e MAGALHÃES, 2011a) e “Pesquisas sobre professores(as) – métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais” (SOUZA e MAGALHÃES, 2011b) com a participação de todas as instituições.

Assim, em linhas gerais, os **objetivos** propostos são: realizar um estudo orientado e sistematizado sobre a temática da pesquisa; identificar, no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás/Brasil (FE/UFG), a produção acadêmica sobre professores(as), no período de 2006 a 2009; evidenciar a presença dos diferentes temas, referenciais teóricos, metodológicos, conceituais da educação, do professor, do processo de ensino-aprendizagem nas dissertações e teses sobre professores; contribuir para subsidiar estudos, pesquisas e reflexões sobre o tema; detectar nos trabalhos lacunas, apontando temas e referenciais teóricos ausentes ou insuficientemente explorados; contribuir para o aprimoramento das produções da pesquisa no grupo interinstitucional.

METODOLOGIA

No que se refere à **metodologia**, optou-se em ler os textos completos das produções, pois, em sua maioria, as informações trazidas nos resumos não traduzem o trabalho desenvolvido pelos mestrandos ou doutorandos e também não fornecem elementos consistentes para a investigação. Numa primeira etapa, as dissertações e teses defendidas durante o período estipulado

³ Na primeira fase não houve teses.

⁴ O programa da UFT ainda não tem formação *Stricto Sensu* em Educação, assim até o momento de reunião dos dados, não apresenta trabalhos que discutam sobre “o professor”. Dessa forma, a equipe dessa instituição auxilia outros grupos da Pesquisa na leitura e estudo dos trabalhos assim como na discussão geral.

foram selecionadas, em cada programa envolvido, a partir da leitura do resumo. Caso essa leitura não esclareça sobre a temática, lê-se a introdução e as considerações finais para assim deliberar se o trabalho tem os professores(as) como tema. Posteriormente, armazenam-se os trabalhos de forma digital e impressa, criando-se arquivo disponível para os componentes da Pesquisa.

Fundamentando-se nessa leitura integral das obras, realiza-se a análise, catalogação e discussão pelo grupo. As categorias de análise que são utilizadas para estudar esses trabalhos compõem o instrumento de pesquisa denominado “Ficha de Análise”, que foi elaborada coletivamente e revisado em várias reuniões técnicas por todos participantes do grupo. Essa se tornou matriz analítica comum a todas as equipes e representa importante contribuição do grupo para a compreensão da produção acadêmica. Sua utilização e discussão contribuem significativamente para a formação dos pesquisadores, pois exige estudo constante, análise dos trabalhos, tanto individualmente como no coletivo, oportunizando aprendizagens significativas.

É requisito para leitura dos trabalhos e manuseamento da “Ficha de Análise”, na Universidade Federal de Goiás (UFG), que todo membro do grupo participe ativamente dos grupos de estudos contínuos. Esses são realizados semanalmente e sua programação abrange todas as categorias que integram o instrumento de análise utilizado. Há em andamento dois grupos, um para iniciantes da equipe e outro para os que estão mais adiantados no processo. Essa organização fez-se necessário para atender o caráter formativo dessa pesquisa. No grupo há entrada constante de novos integrantes ao trabalho o que demandou programar os estudos em dois níveis.

O *Grupo de estudos nível I* prossegue o trabalho de aprofundar seus conhecimentos sobre as seguintes temáticas: pesquisa educacional no Brasil; estado da arte, contexto da pesquisa em educação no Brasil; formação e consolidação do grupo interinstitucional; organização da Pesquisa; divulgação da Pesquisa e de seus resultados; os principais métodos e tipos de pesquisa da área de educação; concepções pedagógicas (educação, escola, professor, processo de ensino-aprendizagem). Todo esse movimento é exigência do próprio instrumento de análise que exige o aprofundamento de leituras que fundamentem as análises das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação. Para o cumprimento de tal proposta foram realizadas as seguintes leituras: Souza e Magalhães (2011); Netto (2011); Vásquez (1990); Triviños (2012a); Triviños (2012b); Bicudo (2012); Zeickner e Flessner (2011). Além de outras que foram acrescentadas como complementares.

O *Grupo de Estudos nível II* visa a inclusão dos novos participantes à Pesquisa, foi coordenado por três alunos da Pós-graduação com experiência nessa Pesquisa. Em linhas gerais, para a discussão sobre a Pesquisa foi lido o livro organizado por Souza e Magalhães (2011b); para

estudar a concepção de educação e de professor utilizam-se os autores Mizukami (1986) e Gadotti (2000); no embasamento dos tipos de pesquisa estão Oliveira (2001) e Triviños (1992); à luz de Fazenda (2002) e Gamboa (1996) estudam-se os métodos; por fim a respeito da formação, profissionalização e prática docente aprofunda-se em Guimarães (2006). Além desses autores outros foram acrescentados pelo grupo, como textos complementares e ainda artigos produzidos pelos pesquisadores do grupo. Esse estudo é exigência para o preenchimento das “Fichas de Análise”, sem este cuidado metodológico o rigor das leituras poderia ser comprometido. É um trabalho exigente de formação com todos os envolvidos na equipe e que gera esclarecimento quanto às dúvidas e aprofundamentos.

A Ficha⁵ possui os seguintes indicadores: a) Temas estudados: formação, profissionalização, prática docente. b) Modalidade: EAD, presencial, semipresencial. c) Problema: a situação da qual o autor parte e desenvolve o texto. d) Questões da pesquisa: as questões que norteiam o trabalho. e) Objetivos: principais e específicos. f) Abordagem do trabalho: qualitativo, quantitativo, quali-quantitativo ou multirreferencial. g) Método: Materialista-Histórico Dialético, Fenomenológico, Positivista. h) Ideário pedagógico: concepção sobre educação, escola, professor e ensino-aprendizagem. i) Tipo de pesquisa: posicionamento do autor para realizar a pesquisa do seu objeto de estudo. j) Procedimento da pesquisa: recursos para coleta e observação dos dados. k) O referencial teórico: o quadro teórico em que se insere o texto, os autores que foram mais citados e buscados para embasar, justificar e contrariar as ideias. Este item está incluso em cada um dos temas anteriores; l) Resultados sobre os quais a pesquisa chegou e sua articulação com os objetivos, problema e a fundamentação do texto. m) Conclusão: a coerência com a problematização, os objetivos e o resultado.

Com o estudo, passa-se ao preenchimento das “Fichas de Análise”. O trabalho foi desenvolvido dentro da seguinte dinâmica: num primeiro momento foram formadas duplas com membros mais e menos experientes para as leituras; depois estas foram apresentadas e discutidas em grupo pelos pesquisadores, identificando-se, assim, possíveis falhas, correções e dúvidas. Em alguns casos, houve a necessidade de realizar uma segunda leitura para precisar dados analisados identificando os pontos objetivados pela Pesquisa. Após a discussão, as fichas foram armazenadas

⁵ Na primeira fase da Pesquisa (1999-2005) o instrumento era dividido em “Ficha de Análise” e “Ficha de Aprofundamento”. Dessa forma, as 360 dissertações foram analisadas pela “Ficha de Análise”, depois foram separados 20% das dissertações com o tema “professores(as)” em cada instituição, lidas na íntegra e analisadas na “Ficha de Aprofundamento”, resultando no universo de 66 dissertações. Em 2010 com o fechamento dos dados da primeira fase foi sugerido e acatado por todo o grupo unir os instrumentos, denominando “Ficha de Análise” e assim demandando a leitura na íntegra de todos os trabalhos selecionados e não apenas de 20% (SOUZA; MAGALHÃES, 2011b).

no “Banco de Dados” construído pela Pesquisa para possibilitar o acesso dos dados a todos os integrantes, como também foram tabuladas estatisticamente.

Cada Instituição participante realiza processos semelhantes e socializa seus dados. Por isso, a cada semestre é organizado um Seminário Interinstitucional, com objetivo de estudar temas pertinentes à problemática da pesquisa, para avaliar e redirecionar, quando necessário, os trabalhos. Estes encontros são essenciais para afinar as discussões no grupo de pesquisadores, permitindo construir pensamentos compartilhados que muito contribuem para a consolidação da mesma. Em todos os Seminários, os bolsistas de Iniciação Científica envolvidos organizam e coordenam encontros de todos os alunos membros da Pesquisa Interinstitucional. Esses Seminários e Encontros possibilitam a troca de experiências, de conhecimentos das diferentes realidades, enriquecendo a todos.

O último seminário acontecer durante o primeiro semestre de 2012 na UFMS, em Campo Grande (MS), como XX Seminário da Pesquisa “A produção acadêmica sobre professores(as): um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste”; XII Encontro de Bolsistas de Iniciação Científica; e II REDECENTRO.

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

Com a primeira etapa concluída, iniciou-se então a segunda etapa a partir da seleção de dissertações e teses referentes ao período de 2006 a 2009. As dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação em Educação com o objeto de estudo “professores(as)” foram separadas, reproduzidas e armazenadas por cada instituição e até o momento lidos e preenchidos na “Ficha de Análise” 65 trabalhos referentes a 2006, sendo: 06 na UFG, 21 na UFMT, 15 na UFU, 07 na UFMS, 07 na UNIUBE e 09 na UnB; e 68 trabalhos em 2007, sendo: 11 na UFG⁶, 18 na UFMT, 12 na UFU, 06 na UFMS, 09 na UNIUBE e 12 na UnB.

Até o momento temos reunido os dados referentes a 2006 e 2007, pois escolhemos caminhar juntos na leitura e sistematização dos dados. Entretanto, as produções de 2008 e 2009 referentes ao professor(a) no programa de Pós-graduação em educação da UFG já foram separadas e armazenadas pelas bolsistas de Iniciação Científica resultando em um universo de 10 dissertações e 1 tese em 2008; e 3 dissertações e 4 teses em 2009. A leitura e preenchimento da “Ficha de Análise” já foi encaminhada a participantes do grupo, seguindo a metodologia exposta acima. Dessa forma, farão parte da discussão deste artigo os trabalhos lidos, analisados, discutidos e catalogados

⁶ Em 2007, aparecem pela primeira vez em nossas análises duas teses localizadas no programa da UFG.

do Programa de Pós-graduação da FE/UFG, sendo a quantidade de 06 dissertações em 2006 e 09 dissertações e 02 teses em 2007.

Temas estudados

Os temas estudados sugeridos pela Ficha (formação, profissionalização, prática docente, e a conjugação destes) apontam que a profissionalização está entre a maior parte das temáticas escolhidas conjugada ou não com outros temas, seguida pela formação de professores (ver Tabela 1). Dentro da profissionalização, o subtema que se aproxima da maior preferência dos autores é a identidade profissional. Esse dado aponta uma mudança quanto aos temas escolhidos, já que nos trabalhos de 1999-2005 a formação de professores representou 45% da produção, seja discutindo apenas a formação ou associando-a à prática docente.

TEMAS ESTUDADOS			
TEMAS	NÚMERO DAS DISSERTAÇÕES E TESES		
	2006	2007	TOTAL
Formação	1	3	4
Profissionalização	4	1	5
Prática docente	0	2	2
Formação e prática docente	1	1	2
Formação e profissionalização	0	1	1
Formação, prática docente e profissionalização	0	2	2
Prática docente e profissionalização	0	1	1

Tabela 1 – Dados 2006 e 2007 (UFG): temas estudados.

Guimarães (2004) afirma que a profissão docente e a profissionalização do professor vão além de apenas saberes profissionais, são constituidores da identidade profissional, uma vez que fundamentam, justificam a profissão de forma que o profissional docente construa uma resistência à desvalorização de sua profissão. Assim, é de extrema relevância aliar formação científica à pesquisa sobre a profissionalização, no caso da identidade profissional, identifica, potencializa e gera melhoria à formação e à identidade profissional do docente.

Método

A primeira questão que se coloca sobre o método na Ficha é a sobre o posicionamento do autor e, por conseguinte, a sua especificação. Conforme Souza e Magalhães (2011b, p. 38):

Nela era anotado se o método estava explicitado pelo autor; se sim, qual era o método explicitado e se o autor realmente efetivava a proposta metódica conforme havia anunciado. A ficha ainda solicitava se o método poderia ser identificado, mesmo não estando claramente explicitado pelo autor da dissertação. Esse procedimento era realizado quando o leitor tinha elementos para indicar qual era a base metódica efetivamente utilizada. O

método só era julgado como não identificado se, além de não ter sido declarado, o leitor não encontrasse nenhuma característica que o ligasse a qualquer abordagem metódica, conforme nosso instrumento. Para esses trabalhos foi solicitado que um segundo leitor também desse seu parecer.

Na tabela abaixo é possível perceber que 35,3% dos trabalhos não especificam o método adotado igualando à quantidade de trabalhos que possuem o método claramente explicitado. Contudo, a porcentagem de trabalhos cujo método não pode ser identificado ainda é expressiva (29,4%).

MÉTODO – EXPLICAÇÃO			
POSICIONAMENTO DO AUTOR	NÚMERO DAS DISSERTAÇÕES E TESES		
	2006	2007	TOTAL
Está claramente explicitado	1	5	6
Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado	3	3	0
Não pode ser identificado	2	3	5
Outra resposta	0	0	0

Tabela 2 – Dados 2006 e 2007 (UFG): explicitação do método.

Quanto à grande quantidade de trabalhos que não explicitam o método e aqueles em que o método não pode ser identificado, Souza e Magalhães (2011b) percebem que em muitos casos, os autores julgam que declarar sua intencionalidade metódica não é importante, assim como alguns autores não julgam importante se guiar por método. Para Warde (1990), a dificuldade na definição do método na pesquisa educacional pode estar ligada aos limites do próprio campo. Essa dificuldade é denominada por ela de “pedagogismo”, entendido como hipertrofia da dimensão pedagógica, em detrimento de uma compreensão mais articulada dos fenômenos investigados. Isso, segundo a autora, faz com que as pesquisas percam a compreensão histórica e, portanto, teórico-prática dos processos educacionais (SOUZA, MAGALHÃES, 2011b, p. 40).

Gatti (2007, p. 55 *apud* SOUZA e MAGALHÃES, 2011b, p. 40) afirma que o método é a vivência do pesquisador com o que é pesquisado o que implica sentir em profundidade a “experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeções, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa”. Segundo a autora, sem estas condições faltará ao trabalho o toque de quem cria; este que subjetivamente e criticamente integra uma investigação que é produzida historicamente.

Acatou-se a concepção de que a forma como se consolida a relação sujeito e objeto estabelece também concepções diferentes sobre o processo de construção do conhecimento e que essas relações podem ser traduzidas em várias perspectivas metódicas. A partir daí o grupo fez a opção de trabalhar com os métodos mais recorrentes na produção acadêmica: o *positivismo*, a

fenomenologia e o *materialismo-histórico dialético*. Percebe-se que o *MHD* está presente na maioria dos trabalhos analisados, segundo Souza e Magalhães (2011b), essa escolha metódica marca a superação da linearidade na construção do conhecimento, como proposto no positivismo, além de romper com a dimensão relativista que caracteriza a fenomenologia.

MÉTODO – CLASSIFICAÇÃO			
MÉTODO	NÚMERO DAS DISSERTAÇÕES E TESES		
	2006	2007	TOTAL
Positivista	1	0	1
Fenomenológico	0	0	0
Materialista-Histórico-Dialético	3	8	11
Outro	0	0	0
Não identificado	2	3	5

Tabela 3 – Dados 2006 e 2007 (UFG): posicionamento do autor na questão do método.

Tipo de pesquisa e procedimentos de pesquisa

O método se define pela compreensão da relação entre sujeito e objeto no nível da produção do conhecimento e representa o “caminho” a ser percorrido na construção desse conhecimento. Já a metodologia representa a organização racional da investigação que na “Ficha de Análise” aparece como Tipo de Pesquisa e Procedimentos de Pesquisa. A “Ficha de Análise” apresenta os seguintes tipos de pesquisa: estudos etnográficos; estudo de caso; pesquisa ação; pesquisa documental; survey; pesquisa participante; pesquisa experimental; história oral; pesquisa histórica; assim como os itens “outra resposta” e “não foi possível identificar”.

TIPO DE PESQUISA - CLASSIFICAÇÃO			
CLASSIFICAÇÃO	NÚMERO DAS DISSERTAÇÕES E TESES		
	2006	2007	TOTAL
Estudos do tipo etnográficos	0	1	1
Estudo de caso	4	8	12
Pesquisa ação	0	0	0
Pesquisa documental	0	1	1
Survey	1	0	1
Pesquisa participante	0	0	0
Pesquisa experimental	0	0	0
História oral	0	1	1
Pesquisa histórica	0	0	0
Outro	0	0	0
Não identificado	1	0	1

Tabela 4 – Dados 2006 e 2007 (UFG): tipos de pesquisa.

A tabela acima demonstra a predominância do Estudo de Caso (70,5%) na produção sobre professoras(es) da Região Centro-Oeste/Brasil. Em relação aos procedimentos de pesquisa

recorre-se a um conjunto diverso, mas a ênfase – devido à exigência no Estudo de Caso da triangulação dos dados que precisam ser coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes – está no questionário, na entrevista semi-estruturada e na análise de documentos.

Ideário pedagógico

O ideário pedagógico esclarece sobre a concepção de educação, escola, professor e processo de ensino-aprendizagem tendo sua entrada pelo método. Segundo a “Ficha de Análise” o ideário pedagógico é decorrente do método assumido pelo investigador, portanto abrange a perspectiva positivista, a perspectiva fenomenológica e a perspectiva materialista-histórico dialética. No quantitativo de trabalhos analisados em 2006 e 2007 na UFG, 100% dos trabalhos, ou seja, as 15 dissertações e 02 teses assumem a perspectiva materialista-histórico dialética. Destes, 06 trabalhos explicitaram tal perspectiva e em 11 trabalhos não foi explicitado pelo autor, mas identificado pelo leitor.

Assim, os autores compreendem a educação como um processo humanizador com caráter técnico, político e social. Além de transcender de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos que orientam para a possibilidade de transformação da sociedade. A escola é parte inseparável da totalidade social, representa o potencial de ruptura e transformação da sociedade na construção do conhecimento emancipador. O professor é o mediador engajado no processo de mudança social que além de intelectual defensor de uma atitude de resistência também oportuniza a construção crítica, aberta, autônoma, reflexiva e emancipadora do conhecimento. O diálogo, a reflexão, a contradição, o conflito são essenciais no processo de ensino-aprendizagem que se expressa na práxis. Assim, a internalização e a construção de conhecimentos permitem a transformação das relações e da sociedade.

CONCLUSÃO

A participação nessa pesquisa permite o levantamento bibliográfico e estudo supervisionado sobre temática relativa à pesquisa e em particular sobre o tema método; impulsiona a aprendizagem quanto ao preenchimento das fichas de leitura das dissertações; participação nos estudos e processos de análise e discussões do grupo com os professores pesquisadores; participação na leitura dos aspectos relativos à análise das dissertações e da sua catalogação de acordo com a “Ficha de Análise”; aprendizagem da sistematização e organização no Sistema de

Informação (Banco de Dados) da pesquisa; participação nos Seminários do grupo interinstitucional de pesquisadores da Região Centro-Oeste.

Os Seminários e principalmente os Encontros dos alunos de Iniciação Científica, são enriquecedores para todos participantes envolvidos no processo da Rede. Neles descobrem-se as peculiaridades de cada grupo, de cada universidade, trocam-se experiências, compartilham-se bibliografias. A participação em uma pesquisa durante a formação inicial traz contribuições epistemológicas e metodológicas sobre o conhecimento da própria docência, do pesquisar, do trabalho coletivo.

A formação proporcionada pela participação integral na Pesquisa como aluna de Iniciação Científica contribui significativamente para melhor aproveitamento acadêmico, repercute na aprendizagem e avaliação das disciplinas, é muito importante para a elaboração da monográfica, pré-requisito para aprovação no curso de Pedagogia. O processo proporciona aprender a ler, a escrever, a discutir, a expressar o pensamento. Expande-se o vocabulário científico, aprende-se o valor do estudo e do trabalho cooperativo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et alii. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68/especial. Campinas/SP: CEDES, dez, 1999.

BICUDO, Maria Aparecida V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. Cortez, 2012.

BRZEZINSKI, I. & GARRIDO, E. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 18. Rio de Janeiro: Anped, Campinas: Ed. Autores Associados, set/out/nov/dez, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. Ed.. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. In: **São Paulo em perspectiva**, vol. 14, nº. 2, abr./ jun 2000.

GAMBOA, S. S.. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Dissertação de Mestrado. (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas). Campinas, 1996.

GUIMARÃES, Valter S. G.. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter S. G. (org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** - o papel da universidade. Campinas: Papyrus, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo. SP. Editora pedagógica e Universitária LTDA. 1986.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: _____ (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Editora Hucitec/UNESP, 2001 (p. 17 a 26).

SILVEIRA, M.; SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O.; GUIMARÃES, V. S.. Professores em foco: pesquisas acadêmicas na região centro-oeste. **VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O.. **Professores e professoras: Formação – poiésis e práxis**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011a.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011b.

TOSCHI, M.S. et al. O professor na região centro-oeste: o estado do conhecimento. **Anais do VI EPECO**, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 a. edição. São Paulo: Atlas, 1992.

_____. Breve introdução ao método dialético materialista na pesquisa em ciências sociais. In: TRINIÑOS, Augusto N. S.; NETO, Vicente Molina. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Editora Sulina, 2012a.

_____. Dialética e pesquisa em ciências sociais. In: TRINIÑOS, Augusto N. S.; NETO, Vicente Molina. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Editora Sulina, 2012b.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 454p.

ZEICKNER, K; FLESSNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise Internacional**. Artmed, 2011. p. 331-348.

Las prácticas escolares asociadas a la enseñanza de la Historia. Algunas consideraciones de enfoque y método

Vanesa Gregorini¹
UNCPBA/ CONICET
vanegregorini@yahoo.com.ar

Introducción

El presente trabajo intenta plantear una serie de reflexiones teórico-metodológicas surgidas en el marco del proyecto de investigación que me encuentro desarrollando desde el año 2011, cuyo objetivo es indagar las prácticas escolares asociadas a la enseñanza de la Historia en la Escuela Secundaria. El punto de partida es considerar a la escuela como creadora de una cultura específica, la denominada *cultura escolar*, así como de un saber singular que tiene como protagonistas a los actores escolares. En esta línea, se sostiene que las prácticas escolares son el resultado de una compleja interrelación entre el saber histórico disciplinar (adquirido en la formación inicial y/o permanente), el saber seleccionado por la sociedad para ser transmitido (presente en el currículum, las planificaciones y los libros de texto) y los “usos”, reelaboraciones y relecturas que los docentes efectúan de aquello que está documentado.

Con el objetivo de identificar, describir y analizar los factores que contribuyen a conformar las prácticas escolares de los docentes de Historia en el nivel medio, reducimos la escala de análisis al estudio de diferentes contextos de enseñanza en la ciudad de Tandil. El trabajo de campo está guiado por una perspectiva etnográfica que contempla la observación de clases de Historia de 3° año, el registro en audio de los discursos orales y notas de campo en cuatro instituciones, así como la realización de entrevistas a docentes de la ciudad.

Definiendo el enfoque

Desde el campo de la Didáctica de la Historia, este proyecto se propone abordar el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los elementos, sentidos y experiencias que confluyen en

¹ Proyecto de investigación propio: La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. Una aproximación a partir de las prácticas escolares en la ciudad de Tandil. Director/a de la beca: Mónica Blanco.

la construcción de las prácticas escolares del docente de Historia en el nivel medio? En otras palabras, buscamos un acercamiento a los principios que, de acuerdo con los relatos de los docentes y la interpretación de sus acciones cotidianas, juegan un papel relevante en la conformación de las prácticas escolares, las cuales permiten la transmisión de conocimientos y la consecuente construcción del *saber escolar histórico*².

Ubicando el norte de la búsqueda en privilegiar a los profesores como los actores más propicios para dar cuenta de la práctica docente, y sin olvidar la posición del investigador como un observador externo, el objetivo que se propone este proyecto es recuperar las experiencias y sentidos asociados a las prácticas docentes. Debido a que el propósito es ensayar un acercamiento a la complejidad de dichas prácticas, abundante en matices y cruces múltiples, se considera necesario tener en cuenta el divorcio existente entre las investigaciones educativas y las prácticas de enseñanza de los docentes. Suárez (2007:3) se refiere a esta compleja relación como un “problema de comunicación” entre el mundo de la investigación académica y las prácticas escolares y entre sus actores: investigadores y profesores. Ante esta realidad problemática de “diálogo entre sordos” su propuesta apunta a ceder espacio a las palabras, sentires y saberes de los docentes que conforman una parte sustancial de la *cultura escolar*.

La perspectiva teórica adoptada invita a identificar y analizar las singularidades de las culturas producidas en el cotidiano escolar, del repertorio de prácticas que la constituyen, de los discursos asociados a las prácticas así como de la adaptación o apropiaciones de las propuestas curriculares (Escolano, 2011:24). Dentro de este enfoque, los avances más significativos provienen del lingüista André Chervel (1991), quien pondera el carácter creativo del sistema escolar, asegurando que la escuela se dedica a enseñar sus propias producciones: las disciplinas escolares. En consecuencia, dicho saber específico emerge del propio funcionamiento escolar y sus efectos se extienden sobre la sociedad y la cultura.

De este modo, el análisis de Chervel puede ser diferenciado del concepto de *transposición didáctica* defendido por Chevallard (1985) y de aquellos esquemas

² Utilizamos el término “saber escolar histórico” o “historia escolar” de forma indistinta, debido a que ambos resaltan las particularidades del saber producido dentro de la escuela. Cuesta Fernández (1997); Prats (2000), Carretero (2007) Pagés, (2007), De Amézola (2008).

explicativos que posicionan el saber escolar como un saber inferior o derivado de los saberes superiores instituidos por las universidades. Así, el mencionado lingüista aboga por la capacidad de la escuela para producir una cultura específica, singular y original, otorgando un papel central a los sujetos escolares como agentes sociales y como un componente substancial en la constitución de las disciplinas escolares.

En esta línea, el término *cultura escolar* fue precisado por Dominique Julia como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, así como el cúmulo de prácticas constituidas históricamente en el interior de la escuela, que permiten la transmisión de los conocimientos disciplinares y la incorporación de los comportamientos (Julia, 2001:10). La intención del historiador francés es analizar el referido conjunto de normas y prácticas, abriendo la “caja negra” de la escuela. Para esto, señala la necesidad de tener en cuenta a los agentes que llevan adelante dicha tarea: los docentes. La perspectiva indicada resalta el papel activo de los profesores y se opone a considerarlos como agentes de una didáctica y de normas impuestas desde afuera.

En este sentido, VinãoFrago (2002) señala la necesidad de estudiar la relación entre la cultura escolar y las reformas educativas, encontrando una disociación entre el saber teórico-científico y el saber empírico-práctico de los enseñantes, lo que podría explicar el fracaso de dichas reformas. Un problema equivalente plantea Escolano (2005) al afirmar la existencia de un desconocimiento por parte de los reformadores de las condiciones reales sobre las que se implantarán las transformaciones deseadas. Así, para el caso español, el autor advierte una escisión entre lo que él reconoce como las tres dimensiones de la cultura escolar: la cultura empírica de los enseñantes, la cultura científica de los académicos y la cultura política de los gestores.

Desde el enfoque teórico delineado, la escuela es considerada no solamente como un muelle donde desembarcan las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, sino como lugar de encuentro y negociación entre lo impuesto y lo practicado. Sin olvidar las relaciones existentes entre el saber escolar y aquello que es seleccionado por el orden político para ser enseñado (reflejado, en parte, en los documentos curriculares) así como con los avances y problemas de la disciplina, se considera que los docentes son activos constructores del saber y de las prácticas escolares, constituyendo lo que Flavia

Terigi (2007) denomina “*invención del hacer*”. Es decir, el docente es portador de un saber creado en la práctica cotidiana, ya que el conocimiento es construido en el mismo acto de transmitir. Así, las prácticas escolares combinan estructuras, objetos y saberes diversos conformando su carácter híbrido (Canclini, 2003). Estas prácticas surgen como un producto específico de la cultura escolar, en constante interrelación con el mundo social del cual forma parte.

Por lo tanto, es necesario un acercamiento a dichas prácticas para poder analizar cómo las prescripciones curriculares son reformuladas y utilizadas por los docentes en la práctica diaria. Goodson (1995) proporciona una definición amplia de currículum, como un artefacto social y como una construcción histórica que se encuentra lejos de ser “neutral”. De esta forma, el currículum prescripto tiene una importancia central en definir aquello que debe ser enseñado y funciona como testimonio público de la lógica legitimadora de la enseñanza, convirtiéndose así en una fuente documental esencial para conocer la estructura institucional de la escuela. Al mismo tiempo, el autor afirma que el currículum escrito se halla sujeto a la práctica en el aula, que vendría a conformar su “carácter abierto” (Dussel, 2006), en cuya definición se incluye todo lo que sucede en la escuela y que no figura en los documentos ni en los libros de texto.

Siguiendo esta línea, se sostiene que un análisis de las prácticas no puede ser desglosado de las prescripciones, ya que hay siempre un espacio de autonomía del sujeto. Lo referido está en deuda con los aportes de Michel De Certeau y con su concepto “*maneras de hacer*”, que refiere a los estilos y a las formas de apropiación de los distintos productos por parte de los consumidores, de manera creativa y artesanal³. Asimismo, esta cuestión puede ser enriquecida a partir del análisis que Pablo Semán (2006) realiza de la cultura popular. El autor sostiene la necesidad de dar cuenta del centro (lo prescripto) con el cual dialogan las apropiaciones y las acciones de los sujetos. Utiliza la metáfora del *bajo continuo*, forma compositiva del barroco, para hacer referencia a una mano derecha que

³ Dicho autor presenta un esquema inicial donde diferencia *tácticas* de *estrategias*. Estas últimas permiten crear, producir e imponer espacios, mediante la manipulación de las relaciones de fuerza. En cambio, las *tácticas* no se realizan desde una posición de poder, no tiene espacio propio, por lo que deben actuar de forma sorpresiva y astuta en el terreno que se les impone. Las *tácticas* se desarrollan para utilizar y desviar el espacio organizado. Este proceso se ve reflejado en el uso (manipulación) que los sujetos “populares” hacen de las culturas difundidas por las “elites”.

interviene libremente, improvisando y dialogando con una mano izquierda prescripta. Dicha alusión musical es factible de ser trasladada para reflexionar sobre los usos (la intervención improvisada y creativa) que los profesores realizan de aquello que está documentado (lo prescripto).

En consecuencia, se considera que los docentes no son un vehículo de comunicación de aquello que está escrito en los documentos curriculares, sino que los saberes destinados a ser transmitidos son modificados por los actores encargados de llevar adelante dicho acto de pasaje. En este sentido, la *transmisión* es entendida como una acción donde entra en juego la reinención, la alteración de sentidos y la construcción de significados por parte de los sujetos⁴.

En un contexto donde las relaciones intergeneracionales se caracterizan por el aumento de la distancia entre jóvenes y adultos, el proceso de transmisión cultural se encuentra atravesado por una situación crítica (Carli, 2006). En este sentido, Régis Debray (1997) atribuye la crisis de la *transmisión* al auge de la sociedad de la comunicación y la información, caracterizada por la velocidad, la fragilidad y el acortamiento de distancias. Por su parte, Alain Bergala (2007) asegura que la trama que articula la transmisión entre generaciones jóvenes y adultas es cada vez más delicada debido a las condiciones de vida y a los consumos culturales.

Teniendo en cuenta las dificultades referidas, se sostiene que la *transmisión* puede ser considerada como la acción central de la enseñanza de la Historia. En contraposición con el sentido tradicional pedagógico, aquella pueda ser entendida como la posibilidad de habilitar distintas recepciones, creando una ida y vuelta entre emisor-receptor. Así, la transmisión es pensada, siguiendo los planteos de Alderoqui (2009) y Carli (2004), como una acción que se enriquece si es planteada de una forma más abierta y plural, permitiendo la reformulación y apropiación del legado cultural para ser utilizado en el presente de una forma significativa. Se trata de reconocer que las nuevas generaciones tienen la libertad de crear y de reescribir sobre la herencia, teniendo en cuenta que ésta se construye desde el presente, a partir de la recolección de la tradición (Debray, 1997).

En el sentido señalado, la transmisión adquiere características peculiares en la

⁴ Régis Debray (1997, 2007); Diker (2004)

enseñanza de la Historia. Al respecto cabe destacar que el propio conocimiento disciplinar es producto de sucesivas construcciones, selecciones, interpretaciones, que surgen de la combinación entre herencia y creación, así como de los diálogos entre pasado y presente. Es decir, el historiador parte de un problema surgido en las cuestiones del presente que lo lleva a buscar su explicación en el pasado. Siguiendo lo planteado por Gabriel Huarte (2006:16) tal situación debería ser ineludible también para el docente en la formulación de una propuesta didáctica.

Desde esta perspectiva, uno de los fines de la enseñanza de la Historia es el de hacer evidente el carácter de construcción permanente del conocimiento histórico, de su avance a partir de problemas y debates entre diferentes interpretaciones. Transmitir en el aula las preguntas y los problemas que discute el historiador no tiene el objetivo de formar futuros profesionales en la disciplina, sino de otorgar carta blanca al desarrollo del pensamiento creativo, la discusión y el surgimiento de la diferencia. Es decir, se considera que el conflicto, las tensiones y los debates son parte del motor de la Historia, de la construcción de la disciplina como ciencia y que, por lo tanto, no deberían ser dejados de lado en la transmisión escolar.

De este modo, si bien el saber escolar histórico posee características propias, surgidas de las relaciones de la cotidianidad escolar y de las prácticas de los sujetos escolares, sería conveniente no dejar de lado la compleja relación que guarda con el saber disciplinar. Así, resulta viable pensar que la esencia creativa, abierta e inconclusa del conocimiento disciplinar puede ser un elemento a considerar en la construcción de las prácticas escolares de los profesores. En consecuencia, la formación inicial así como las orientaciones y perspectivas que en ella predominan, se presentan como variables a considerar en el estudio de las prácticas docentes, ya que proporcionan formas de hacer y pensar factibles de ser utilizadas en el aula.

¿Cómo “documentar lo no documentado”?

Rosana Guber define a la etnografía, en tanto enfoque, como “una concepción y práctica del conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (2001:16). La decisión de adoptar la perspectiva etnográfica

surge de la necesidad de dar cuenta de las prácticas escolares, de la interacción entre los actores educativos y de los distintos procesos sociales que tienen lugar en el aula: apropiación, negociación, intercambio, diferentes formas de transmisión, etc. Asimismo, la adopción de dicho enfoque responde al intento de dejar a un lado el *sentido común académico* (Edelstein, 2011:15) y los intentos de una explicación totalizante y unilateral para profundizar en un análisis más plural y flexible, estableciendo un ida y vuelta entre la teoría y el trabajo de campo (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Por su parte, Pablo Semán (2009) reclama el valor específico de la etnografía como método tendiente a evitar la homogeneización de los hechos y de las relaciones de fuerzas, permitiendo construir la acción de los agentes. Del mismo modo, considerando que la etnografía es más que una simple descripción y que carece de inocencia teórica, permite hacer patente el punto de vista del investigador, en diálogo permanente con la teoría acuñada. Dicha interlocución crea un espiral entre la desestabilización de categorías previas y la reelaboración conceptual, proceso destinado a relativizar las categorías propias del investigador; categorías que finalmente no desaparecen, debido a que la relativización nunca llega a consumarse. En este sentido, Rockwell (2011) asegura que la etnografía es un enfoque o una perspectiva, más que un método, ya que conecta método con teoría.

Cabe reconocer que el uso pleno y riguroso de la etnografía implica un estudio antropológico serio y fundado en una formación constante y prolongada en el área. Lejos de pretender alcanzar tal comprensión, la elección dicho enfoque busca ampliar la perspectiva y enriquecer el acercamiento a la realidad a partir de la interdisciplinaridad, atendiendo a las negociaciones y a las interacciones humanas que se dan en el aula y que no se encuentran en ningún documento escrito. Asimismo, adoptar una actitud antropológica tiene la finalidad de ofrecer una mirada más amplia de los procesos, rescatando su heterogeneidad y la capacidad de acción de los sujetos, protagonistas de las realidades observadas.

Además, el acercamiento a las prácticas escolares, al interior del aula, tiene como propósito *documentar lo no documentado*⁵: el cotidiano escolar de la enseñanza de la Historia. Con el propósito de limitar el campo y de atender tanto a la factibilidad de la

⁵ Rockwell, p. 21.

investigación como a la necesidad de contemplar la cotidianeidad escolar de nuestro contexto más cercano, la ciudad de Tandil ha sido seleccionada como *unidad de estudio*⁶, que refiere al ámbito espacial en donde se realiza la investigación. La elección de las escuelas en las que el trabajo de campo se lleva adelante responde a criterios que permitieran dar cuenta de la heterogeneidad sociocultural y espacio-territorial de la aludida ciudad. Así, el estudio se focaliza en cuatro instituciones: dos establecimientos públicos (uno periférico y otro central), un colegio privado y uno dependiente de la universidad nacional.

Cabe señalar que la investigación se encuentra en una etapa de avance del trabajo de campo, en el cual la observación de clases es aún incipiente como para extraer cuestiones pertinentes. De la experiencia inicial, se puede apuntar su carácter poco predecible y difícil de programar. En consecuencia, el ingreso a las escuelas se vio limitado por el otorgamiento de permisos, el pedido de explicaciones y el acuerdo (o desacuerdo) con los directivos y docentes. A su vez, cabe señalar que la existencia de paros, feriados, actos patrios, entre otros factores, aumentaron la imprevisibilidad del trabajo.

Del germen del ejercicio etnográfico, vale destacar lo necesario y complejo que resulta, a la vez, la práctica de la desfamiliarización⁷ como un modo de hacer a un lado los preconceptos. De esta forma, se ha experimentado que las categorías teóricas con las que uno se acerca al campo suelen actuar como un obstáculo a la hora de describir la realidad que se observa. De acuerdo con Rockwell (2011), se requiere de una prolongada experiencia en el campo para “dejarse sorprender” de forma que las categorías previas puedan ser reelaboradas a partir de un trabajo reflexivo y constante. Lo dicho va de la mano con la recomendación de mantener una actitud y una mente flexible en el trabajo de campo (Guber, 2001:20).

Asimismo, frente a la pretensión de objetividad y externalidad del observador, se debe considerar lo que Guber define como reflexividad. Es decir, los relatos constituyen la realidad referida por lo que es imposible borrar los efectos del investigador sobre los datos,

⁶ Guber 1991.

⁷ Semán 2009. Esta orientación es tomada de Roberto Damatta para quien el trabajo antropológico consiste en captar las diferencias con lógicas contrapuestas: familiarizar lo extraño para incluirlo en lo humano, pero desfamiliarizar lo próximo para no identificar su humanidad con nuestra versión de ésta.

ya que es él quien produce la situación que describe, constituyendo las situaciones de interacción (2001:41-45). Lo dicho invita a pensar en la inevitable influencia que el observador realiza en el comportamiento de la clase, en el docente y en los alumnos. Reconocer estos límites forma parte del proceso de campo (p. 68).

El inicio de un recorrido

Respecto a la realización de entrevistas, la selección de los informantes ha dependido de la predisposición de los docentes a ser entrevistados y a colaborar con los objetivos de la investigación. El número de entrevistados no fue establecido con anticipación, sino que permanece supeditado a la riqueza de cada entrevista, a los resultados obtenidos, así como a los puntos comunes y divergentes que se deriven de su realización. Debido a esto, el entrevistador debe estar atento al criterio de saturación, que es un proceso que opera luego de haber intentado diversificar al máximo los informantes⁸.

Cabe señalar que la ciudad donde se realiza la investigación posee dos instituciones de formación docente en el área de Historia: la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) y el Instituto Superior de Formación Docente N° 10 Dr. "Osvaldo Zarini" (ISFD N°10). Por lo tanto, la *unidad de análisis* de las entrevistas se halla circunscripta a los profesionales egresados de ambas instituciones, considerando además que se encuentren desempeñando su profesión actualmente en las escuelas secundarias de Tandil.

La finalidad de la entrevista puede ser definida como el intento por comprender las perspectivas que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras (Taylor y Bogan, 1986). En este caso, la entrevista es planteada como un diálogo formal, no improvisado, de carácter semiestructurado. Es decir, han sido delineados ejes-guía para el diálogo con el entrevistado, pero dejando al docente la libertad para marcar la dinámica de la interlocución (temas en los que se profundiza más, otros menos). Así, se plantea realizar la entrevista en base a un esquema semiestructurado, teniendo en cuenta que muchas veces los mejores interrogantes surgen de forma espontánea, durante la conversación, y que si bien el

⁸Bertaux 1993, pp. 158-159. Fraser 1993, p. 83.

entrevistador controla los temas de la conversación, es el entrevistado quien debe tener prioridad y mayor participación⁹.

En este sentido, es necesario atender al hecho de que las preguntas planteadas reflejan el marco interpretativo desde donde el investigador se ubica para analizar el objeto de estudio. Siguiendo a Guber, lo importante es reconocer dicho marco y ponerlo a dialogar con las categorías y las prioridades de los informantes permitiendo flexibilizar, introducir y profundizar preguntas y temáticas planteadas inicialmente. Teniendo en cuenta lo mencionado, el objetivo es entender “lo que les sucede”¹⁰ a los actores educativos cuando transitan los espacios escolares y construyen las prácticas. En otras palabras, la intención es rescatar los sentidos y significaciones que los docentes les asignan a sus prácticas cuando narran sus experiencias educativas.

Así, dicha metodología resulta viable para acceder a las percepciones y valoraciones que los docentes poseen sobre situaciones y hechos, así como sus deseos, temores y aspiraciones. Considerando que la entrevista permite esclarecer las experiencias humanas desde el punto de vista del entrevistado, resulta una técnica adecuada para los objetivos que aquí se persiguen:

- Recuperar los conocimientos, relatos y experiencias de los docentes, considerados como actores fundamentales de la cultura escolar y de las prácticas educativas. A partir de esto buscamos discernir la importancia de la formación inicial, los materiales de trabajo, los contextos institucionales y el saber empírico-práctico en el desarrollo de las prácticas cotidianas.
- Indagar acerca de las experiencias asociadas al uso, reconstrucción y reescritura de los documentos curriculares, atendiendo a la narrativa, percepciones y valoraciones de los entrevistados.

Actualmente, nos encontramos en la etapa de análisis y sistematización de los datos proporcionados por las entrevistas. Al respecto, esperamos poder ilustrar la heterogeneidad y complejidad de las experiencias docentes, intentando alimentar el diálogo entre las investigaciones educativas y lo que sucede puertas adentro de la escuela.

⁹ Portelli, p. 47.

¹⁰ Suárez, 2007.

Bibliografía

- Alderoqui, S.; *Pasajes al patrimonio: el derecho a la herencia*. En *Dibam*. Abril 2009. Disponible en http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1387.pdf
- Bertaux, D.; *La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades en* Marinas y Santamarina; (eds.) *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate, 1993.
- Cabral, A.; *La enseñanza de la Historia en los ciclos de EGB y Polimodal. Entre los discursos y las prácticas de los docentes. Tesis de Licenciatura*, 2003.
- Cabral, A.; *La formación de los profesores de la carrera de Historia en la UNCPBA. (1964-2000) Clio y Asociados, N°8, 2004.*
- Chervel, André; *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*, en *Revista de Educación*, N° 295, 1991.
- Chevallard, Y; *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aiqué, 1991. (1° edición, 1985)
- Debray, R.; *Transmitir*. Bs.As: Manantial. Introducción, capítulos 1 y 2. 1997.
- Debray, R.; *Transmitir más, comunicar menos*. En *A Parte Rei Revista de Filosofía* 50, marzo 2007. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- Diker, G.; *Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?* En Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2004.
- De Certeau, M.; *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, 2008. (1° ed. 1979)
- Dussel, I.; *El currículum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy*. Versión Preliminar. Mimeo, Buenos Aires, FLACSO, 2006.
- Edelstein, G.; *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2011.
- Escolano, B.A.; *"Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos"*. *Pro-Posicoes*. V. 16, N°1 (46) jun/abr, 2005 p. 41-63.

- Escolano, B. A.; *Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria.* En Journal: [História da Educação](#), N° 15; 2011.
- Fraser, R.; *La historia oral como historia desde abajo* en P. Ruiz Torres, *La Historiografía, Ayer*, N°12, Valencia. Marcial Pons, 1993.
- Goodson, I.; *Currículo, narrativa y el futuro social.* En *Revista Brasileira de Educação* (35), 2007, pp. 241-252.
- Guber, R.; *El salvaje metropolitano.* Buenos Aires, Legasa, 1991.
- Guber, R.; *La etnografía: método, campo y reflexividad.* Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2011 (1° ed. 2001).
- Huarte, G.; *Naturaleza del conocimiento histórico. Su enseñanza y aprendizaje en Pedagogía y saberes,* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 2006.
- Pagés, J.; *¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado?,* en *Escuela de Historia* N°6, Salta, UNSa, 2007. Disponible en: [<http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm#_ftn7>](http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm#_ftn7)
- Portelli, A.; *Lo que hace diferente a la historia oral* en Moss, Portelli, Fraser et. Al., *La Historia Oral*, Buenos Aires, CEAL, pp. 36-52, 1991.
- Rockwell y Ezpeleta; *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica,* Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.
- Rockwell, E.; *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires, Paidós, 2011.
- Semán, P.; *Bajo Continuo: exploraciones descentradas en cultura masiva y popular.* Buenos Aires: Ed. Gorla. 2006
- ____; *Culturas populares: lo imprescindible de la desfamiliarización,* *Maguaré* N° 23, páginas 181-205, 2009.
- Suárez, D. H.; “*Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*”, en Sverdlick, I (comp.), *La investigación*

educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2007.

- Taylor, S.J. y Bogdan, R; *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* México, Paidós, 1984.
- Vidal, D.G; *Culturas escolares: entre la regulación y el cambio en Propuesta Educativa* (28), 2007. Disponible en: <www.propuestaeducativa.flacso.org.ar>
- Vidal, D.; *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura.* Clase 1. En *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto.* Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina. 2009.
- ViñaoFrago, A.; *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Madrid, Morata, 2002.
- Zelmanovich, P; *Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos.* Clase 19. *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto.* Buenos Aires, FLACSO, Argentina, 2009.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN ESCUELAS RURALES

Henares, María Alejandra, Lezcano, Verónica del Valle, Rodríguez, Stefanía.

ISFD “Catalina C. de Visca”

stefi308@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente escrito constituye el avance de un proceso en construcción a partir de un trabajo de descripción e investigación de la cotidianeidad de las estrategias didácticas implementadas por los docentes en las escuelas rurales. Y, en ese sentido, las significaciones que los mismos producen y atribuyen a las mismas desde su posicionamiento en el marco de la diversidad pedagógica y cultural. El maestro Luis Iglesias, referencia ineludible de quien estudia el tema de la enseñanza en la escuela rural, muestra en sus escritos preocupaciones que son hoy compartidas por los docentes del ISFD “Catalina C. de Visca” y los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Rural. Todavía permanece vigente la necesidad de profundizar el conocimiento sobre las particularidades de la enseñanza en las aulas plurigrado; también promover instancias que posibiliten hacer explícitas las decisiones, analizarlas y generalizarlas. Todo nuestro esfuerzo está puesto en la revisión y resignificación de las estrategias didácticas a partir de los aportes que brindan los docentes rurales que actúan como tutores de los estudiantes practicantes y/o residentes.

La formación docente en la provincia de Córdoba, a partir del año 2009 con la implementación del nuevo Diseño Curricular de Educación Superior y teniendo como marco regulador lo establecido por el INFOD, establece como una de las orientaciones de los planes de estudio la Educación Rural. Con ello se busca consolidar nuevas opciones pedagógicas didácticas en lo referente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del plurigrado.

Pensar en la escuela rural requiere hoy tomar en consideración diferentes perspectivas. Es necesario tener en cuenta los múltiples contextos en que las instituciones educativas están insertas, analizar los aspectos que ellas tienen en común y pero principalmente sus particularidades, considerar las condiciones de trabajo docente, sus correspondientes propuestas de enseñanza y el análisis de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Los establecimientos rurales con los cuales se desarrolla esta experiencia pertenecen a la Inspección de Zona 3110, con asiento en la ciudad de Oliva (Departamento Tercero Arriba), Región Educativa III, de la Dirección General de Nivel Inicial y Primario, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Esta Inspección de Zona, tiene bajo su supervisión 29 escuelas, de las cuales 20 son rurales, mixtas, de tercera categoría. Sólo una de ellas tiene personal a cargo, las demás están conformadas por personal único que atiende simultáneamente a todos los grados y salas de nivel inicial.

En este marco y dada las implicancias que la temática abordada tiene para la formación docente apropiada para los entornos rurales, aparecen los siguientes interrogantes que se entrecruzan dando lugar a la particular complejidad de la tarea docente que atiende simultáneamente a alumnos de nivel inicial y primario¹:

1. ¿Cómo operan las dimensiones derivadas del contexto en las escuelas rurales de la zona 3110 de la Provincia de Córdoba?

En referencia a un nivel macro, desde las dimensiones estructurantes que entrecruzan las estrategias didácticas, se abordará:

- Enclave geográfico, perfil socio – económico, comportamientos identitarios, culturales y organización educativa de la zona donde se insertan las instituciones educativas en estudio.

El entrecruzamiento de los aspectos antes mencionados determinan las particularidades que se expresan en la siguiente pregunta:

2. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que despliegan los docentes en las aulas de plurigrado de las escuelas rurales que atienden simultáneamente a niños de nivel inicial?

Específicamente a nivel institucional y áulico, las dimensiones situacionales, como: la planificación, el agrupamiento de los alumnos, la distribución del tiempo escolar, la organización del espacio, la enseñanza de los contenidos, la utilización de los recursos didácticos, la evaluación de los mismos y el trabajo en plurigrado.

Ambos interrogantes constituyen los nudos problemáticos del presente trabajo, desde los referentes empíricos al posicionamiento en un determinado encuadre teórico y los procesos de construcción - reconstrucción permanente del estudio.

Dada la complejidad de la temática se inicia el abordaje con una descripción, para avanzar hacia la interpretación de la información, lo que implica un diseño descriptivo - interpretativo que podrá ser

¹ Al respecto cabe aclarar que en la Provincia de Córdoba, los docentes rurales en su mayoría PU (personal único), con formación de grado para desempeñarse en el Nivel Primario, en la práctica deben hacerse cargo además, de niños de Nivel Inicial (a partir de los 4 años), no contando con formación específica para su atención.

profundizado posteriormente. Por lo tanto, los interrogantes no agotan el campo posible de trabajo, sino que generan nuevos cuestionamientos.

ANTICIPACIONES DE SENTIDO

Las estrategias didácticas en las escuelas rurales con plurigrado de nivel primario con nivel inicial a cargo, varían según el contexto geográfico, social, productivo donde se halla inserta la escuela, el número de niños matriculados, la formación y capacitación continua del docente.

Así mismo se observan escasas o nulas intervenciones diferenciadas en relación a las prácticas de transmisión para cada nivel atendido en el plurigrado.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Efectuar un diagnóstico situacional focalizado en la incidencia de los respectivos contextos en las estrategias didácticas puestas en juego en las instituciones objeto de estudio.

Objetivos específicos:

- ✓ Relevar la información existente sobre la educación rural en la Zona de Supervisión 3110 (D.G.E.I y P.), y las particularidades de este contexto rural.
- ✓ Identificar las particularidades del trabajo en el aula del plurigrado/plurisala, en cuanto al número de matrícula, organización de los espacios curriculares, las formas de agrupamiento de los alumnos, la distribución temporal-espacial, etc. y sus consecuencias didácticas.
- ✓ Descubrir el entramado lógico desde el cual que se deciden las estrategias didácticas apropiadas a las condiciones del trabajo en plurigrado.

ENCUADRE TEÓRICO

El ámbito rural, desde la más simple de las caracterizaciones, refiere a un espacio aislado, con una organización social –cultural- económica determinada, (la dedicación a la agricultura y la ganadería, a la minería o al turismo, la dispersión de la población, la migración de sus habitantes, entre otros) que redundan en consecuencias pedagógicas (como la heterogeneidad de la población escolar, las condiciones de socialización y los condicionantes económicos; las dificultades de aprendizaje, la repitencia, la sobreedad y el abandono escolar).

Esta representación caracteriza lo rural como un espacio geográfico-social-económico-cultural y educativo diferente a lo urbano. Tratar de dar cuenta de su significado exige un acercamiento a las prácticas cotidianas en tales contextos. Margiotta, E. y Benencia, R. (1996) destacan que, *"rural" adjetiva a "medio"*, es decir que rural *"es antes que nada una categoría espacial"*; aludiendo con ello a la ubicación, condicionamiento geográfico que indica localización. Pero también es una *categoría social*, por las interacciones que emergen entre los pobladores que comparten el mismo espacio. Es decir que producen significados en la trama de las relaciones sociales, en el contexto que habitan y que expresan diferentes lógicas de relación y organización.

Según Adriana Tessio Conca se pueden tener en cuenta los siguientes criterios para definir lo rural: el criterio demográfico ligado al tamaño de la comunidad, el criterio geográfico relacionado con el lugar en que se encuentra la comunidad, y el criterio sociológico que tiene en cuenta las relaciones económicas y de permanencia de los pobladores (Tessio 1992).

Tomando como fuente la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), podemos destacar que las categorías urbanas y rurales se definen en función de la cantidad de habitantes de una localidad. Así, se considera rural a la comunidad con menos de 2.000 habitantes, con una radicación dispersa y de baja densidad poblacional. Luego la autora antes mencionada define comunidad rural como aquel "grupo de personas que viven en un espacio geográfico determinado y constituyen una unidad asociativa de emociones e ideas resultado de una experiencia compartida que desempeñan actividades laborales ligadas principalmente a la tierra, las que implican una escasa división del trabajo y miembros intercambiables" (Tessio 1992). Más recientemente Gabriel Kessler nos hace notar que actualmente la economía rural ha tenido cambios volviéndose multisectorial y diversificada por lo que introduce el concepto de nueva ruralidad (Kessler 2006) citando a Espíndola habla de un "continuo rural-urbano" en el que las "fronteras se desdibujan" como consecuencia de la cultura global, los cambios en las actividades económicas y ocupacionales.

Esta situación, además de otras diferenciaciones conceptuales, sugieren la conveniencia de referirse a la cuestión en términos de "nueva ruralidad" (Teubal y Rodríguez, 2001, p. 22): *Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen comienzo ni fin preciso. (...) la ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de bio-diversidad, los pueblos, culturas y subculturas que la componen* (Williamson, 2002, p. 93).

Se podría concluir diciendo que en todos los estudios mencionados aparecen cuestiones que se repiten al hablar de "ruralidad" o "contextos rurales"; en primer lugar se reconoce en todos ellos que la educación

rural ha sido un tema relegado en Argentina y que esto se está revirtiendo en la última década, en segundo lugar aparece la permanente referencia a la relación entre pobreza o contextos desfavorables y educación rural; se menciona también la demanda que estas poblaciones rurales hacen a la educación ya sea porque se la considera un bien en sí mismo (Tessio 1992) o un espacio de refugio público. Otro aspecto que se menciona, de alto interés para nuestra investigación, son las condiciones poco favorables en que se desarrolla el trabajo docente en estos ámbitos rurales y la incompleta preparación del maestro para afrontarlas.

Características generales de la población y escuelas rurales

La población total de la República Argentina, según el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2001 es de 36.200.000 habitantes. La densidad de población es de 13 hab./km². Argentina es un país cuya población es esencialmente urbana. Sólo poco más del 10% de los argentinos es considerado población rural en tanto residen en el campo o en localidades de menos de 2000 habitantes. En Córdoba los datos relevados en el año 2009 por DINIECE nos proporcionan elementos descriptivos interesantes. De un total de 365.874 alumnos que concurren en la Provincia de Córdoba al Nivel Primario en 2145 unidades educativas, solo 36.076 son alumnos de escuela en ámbito rural. Así, de 112.812 de Nivel Inicial distribuidos en 1663 unidades educativas, solamente 10.150 asisten a escuelas rurales.

En dichas unidades educativas, encontramos 4.867 secciones de grado, de las cuales 992 son de tipo múltiple (grupos de alumnos de diferente grado de escolaridad en un mismo espacio con un solo docente), característica propia de la escuela rural, las demás son de tipo independiente, lo que significa alumnos de un grado de escolaridad para cada docente.

Históricamente la precariedad de las escuelas rurales demuestra la importancia que les han conferido en las políticas educativas, en su creación y los aportes asignados a los mismos. Sin embargo, ha sido la presencia estatal en las áreas rurales, casi siempre la única posibilidad de adquirir educación formal.

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N°: 26.206, se define a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional Argentino. Tal como lo explicita el portal del Ministerio de Educación de la Nación por primera vez se reconoce su especificidad como una de las alternativas que *procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (Art. 17)*

La presencia de la Educación Rural en la normativa de nivel nacional implica el reconocimiento de su peculiaridad y compromete las decisiones de política educativa, pero no profundizaremos en su análisis ya que excederíamos lo previsto para esta ponencia.

De igual manera reconocemos que el apartado cuarto de la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N°: 9870 aborda la modalidad de la Educación Rural en un todo adaptada a la normativa nacional. En el artículo 58 puntualiza las características de la educación rural como la modalidad del Sistema Educativo Provincial destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.

De esta manera se manifiesta la necesidad de formación especializada para el desempeño docente en los contextos de ruralidad. Observemos que ya en el año 2004 se crea en el MECyT el Área de Educación Rural como una manera de atender propiamente la educación de los pobladores rurales. Esta área conforma una pieza de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Así, desde este espacio se intenta coordinar los diferentes itinerarios de las instituciones educativas ubicadas en los ámbitos rurales.

Asimismo advertimos que se han puesto en marcha proyectos para las escuelas en la ruralidad, tal como el PROMER, el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural, que apunta a mejorar y optimizar la infraestructura y la provisión de equipamiento mobiliario para brindar igualdad de oportunidades.

En la provincia de Córdoba se ha creado en el seno de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Subdirección de Educación Rural, lo cual es un signo destacado en el desarrollo de la Política Educativa Provincial, acorde con las propuestas llevadas a cabo en el ámbito nacional.

Todas las acciones mencionadas son avances significativos en la toma de conocimiento de la problemática de la educación rural y el reconocimiento de la particularidad de la población situada en este contexto. Como un intento para favorecer “la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial” en toda la nación argentina surgen en el año 2009 las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares - Educación Rural, como un primer nivel de especificación curricular.

También se ha creado un Postítulo de especialización para los docentes que se desempeñan en escuelas rurales brindándole conocimientos y competencias que le permitan resolver las problemáticas que se manifiestan en las escuelas insertas en contextos de ruralidad con el objetivo de brindar un aprendizaje situado.

En la provincia de Córdoba las escuelas encuadradas en ámbito de ruralidad pertenecen generalmente a los departamentos del interior. En el caso de este estudio, las escuelas rurales como ya mencionamos se

localizan en el Departamento Tercero Arriba, perteneciente a la Tercera Región Educativa, Zona de Supervisión 3110; geográficamente se halla ubicada al sureste de la provincia de Córdoba. Todas estas escuelas tienen como referente de urbanidad al *municipio o localidad o ciudad cercana*. En estos espacios las comunidades rurales pueden acceder a los servicios necesarios por ejemplo: actividades bancarias, centros de comunicación y todo aquello que satisfaga la atención de las necesidades básicas de la población (como salud, macrosistema laboral, prácticas religiosas institucionalizadas y continuidad de otros niveles de estudio). Estas diferenciaciones, que con mayor o menor profundidad, dejan en evidencia la fragmentación e inequidad social en algunos casos de estas comunidades, son las que otorgan a las escuelas insertas en un contexto rural aquellas notas que exigen formas de trabajo particulares a sus docentes. Por la singularidad que representan las lógicas de construcción de los conocimientos.

Diferentes aspectos de una escuela rural.

Las formas organizativas de funcionamiento que adoptan las escuelas rurales resultan diferentes, por la presencia de los agrupamientos de los alumnos en *aulas plurigrado* donde la cantidad de alumnos define la sección. La denominación *aulas plurigrado* incluye una diversidad de situaciones que comparten la particularidad de que en un mismo espacio y al mismo tiempo trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad. Responden a esa caracterización desde aquellas escuelas donde muy pocos alumnos de algunos años de escolaridad forman la matrícula total de la escuela, hasta las que agrupan de muy diversas formas años diferentes (por ciclo o incluso compensando la cantidad de alumnos de cada subgrupo, independientemente del ciclo). En todos los casos, la exigencia que se presenta al docente es generar propuestas de enseñanza diversificadas para los distintos años.

Los maestros de las escuelas con plurigrado ensayan, con distintos niveles de intensidad y de éxito, métodos de aprendizajes activos: es frecuente que recurran a la diversificación de los espacios de aprendizaje, y que organicen a los alumnos con criterios diferentes a los que se emplean para los cursos organizados año por año: así, adoptan metodologías de cursos combinados, centradas en los ritmos y particularidades de aprendizaje de los diversos estudiantes, proponen actividades en paralelo a los diversos alumnos, plantean ejes integradores de contenido para compartir el trabajo de los distintos grados, establecen subgrupos por niveles, deciden momentos de enseñanza individualizada, diseñan proyectos para el grupo total y/o cuentan con la colaboración de los alumnos avanzados para atender a sus compañeros pequeños. Estas referencias dan cuenta de que habitualmente en el plurigrado se aborda especialmente la necesidad de contemplar la diversidad: diferentes contextos, alumnos diversos, experiencias de vida distintas. Cuando se observa la realidad de las escuelas rurales del país es posible

identificar algunas regularidades, que a su vez constituyen particularidades propias de los contextos rurales.

Para el docente de escuela rural, es necesario encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes, en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas que supere las construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para el grado común.

Otra de las particularidades que no podemos dejar de considerar son los diferentes niveles de acceso a la educación por la desigualdad social en el acceso de los niños/as a la ubicación según categorías socioprofesionales de los padres. Borsotti, C. (1984) destaca los aprendizajes adquiridos en el contexto familiar se perciben como prácticas orientadas a la adquisición y desarrollo de las destrezas necesarias para desempeñarse en la vida rural (Flood, C. -1985). Por lo tanto, la preocupación central de los padres pasa por la preparación de los hijos/as para el mundo del trabajo y el desarrollo de las estrategias de sobrevivencia en el mismo.

Estrategias didácticas

Al hablar de *estrategia didáctica*, nos remitimos en primera instancia al diccionario de la Real Academia Española (1985) que la define como: “*Arte de coordinar las acciones y de obrar para alcanzar un objetivo*”. En la actualidad nos inclinamos a asociar las estrategias en cuestión con la disciplina de la cual forma parte: la didáctica, pero también la concepción de didáctica ha variado con los años y por las contribuciones interdisciplinarias.

Cuando mencionamos Didáctica, pensamos en una reflexión sistemática sobre la enseñanza, entendiendo a la enseñanza según Davini, M. (1995) *como un objeto complejo en el que confluyen múltiples dimensiones problemática y, por ende, diversas disciplinas que pretenden explicarlas y aun actuar sobre ella. A ellos se agrega que en el terreno de la acción escolar, propio de la concreción de la didáctica, las decisiones están fuertemente determinadas por factores políticos que muy rápidamente afectan al desarrollo de la enseñanza.*”

Por lo tanto, el concepto de estrategia didáctica que tratamos de definir engloba la actividad de enseñanza del profesor en sus tres ámbitos: *pre-activo, inter-activo, y pos-activo* (Jackson, 1991). Sin embargo se centraliza en la acción concreta dentro del espacio pedagógico (Barco, 1988), en un sentido amplio, para desde allí proponer variadas actividades que sean constantemente reflexionadas. Esta manera de repensar la estrategia didáctica sirve para una comprensión global del proceso de enseñanza y el de aprendizaje desde la dimensión humana que lo caracteriza.

La enumeración de los componentes que supone el diseño, desarrollo y evaluación de una estrategia, puede clasificarse en función del control, de la capacidad de cambio y a la posibilidad de participar en la toma de decisiones que, sobre ellos, tenga el docente.

Podemos distinguir en consecuencia dos grupos: *estructurantes* y *situacionales*, de acuerdo a sus cualidades de flexibilidad y capacidad de cambio.

En general, *los situacionales* corresponden en forma directa a la actividad del docente en el espacio pedagógico y, en forma indirecta o limitada, al grupo y al proceso de aprendizaje individual. Son *componentes situacionales*: propósitos y objetivos, contenidos, actividades o tareas, medios o recursos y proceso de evaluación y acreditación y, hasta cierto punto, también el tiempo y el espacio.

Los componentes situaciones arriba mencionados son los aspectos más dinámicos de una estrategia didáctica, pero ésta arranca de *factores estructurantes*, es decir aspectos ya dados y que están fuera de control del docente, como ser: el contexto ambiental, la sociedad y la cultura, el currículo, la institución, e grupo de alumnos, el tiempo y el espacio institucionales y /o curriculares.

Las estrategias de enseñanza son componentes operativos de una concepción didáctica compleja y proponen una elaboración específica para cada situación y contexto.

La estrategia, si bien supone (o incluye) el conocimiento teórico y práctico que define el nivel metodológico, se ocupa de situar y contextualizar la enseñanza en relación a los sujetos y a sus prácticas socio-históricas, en un aquí y en un ahora.

En este sentido, se tratará de describir, interpretar y comprender a las escuelas rurales en su singularidad, en donde los fenómenos a investigar se advierten como complejos por los mismos sujetos involucrados. En cuanto a la función docente, implica una práctica social históricamente condicionada y como toda práctica social es investida y significada por los sujetos, que la realizan desde sus fantasías, ilusiones e ideales. Esta significación constituye la dimensión imaginaria de la práctica. Esta dimensión imaginaria afectará el rol asumido.

Toda práctica genera conflicto y una tensión constante entre representaciones inconscientes, los condicionamientos reales y los requerimientos sociales.

Los aportes de Bourdieu (1991) son imprescindibles para comprender las estrategias didácticas y plantear también los márgenes posibles de intervención estratégica. En su libro, "*el sentido práctico*" da cuenta de conceptos claves como el de *habitus*, *trayectoria*, *interés*, *campo*, *capital* y también de *estrategia*.

Por lo tanto, las estrategias no constituyen una especie de acción técnica, instrumental, sino que parte de la historia incorporada de los sujetos (acciones de formación, socialización) y, a través de ella, los docentes generan acciones, según intencionalidades pero no las determinan. "*la historia incorporada de*

los sujetos, es decir el habitus (...) constituye el principio generador de estrategias que permiten a los agentes afrontar situaciones muy diversas”. (Bourdieu 1991).

En relación con el *habitus* y la *trayectoria* de cada sujeto, se desarrolla un sentido práctico que se pondrá en acto de acuerdo al interés de la persona y a las conyunturas de un campo, donde seguramente se discute un tipo de capital. Esta actividad del o de los sujetos son las estrategias y, así también, las concebimos en relación con los espacios educativos.

LAS TRES DIMENSIONES DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

A partir de lo antedicho, resulta pertinente retomar la propuesta teórica de Jackson (1991) cuando presenta las estrategias didácticas de los docentes, desde tres dimensiones: la ***Pre – activa; la Inter – activa y la Pos - activa.***

1-La dimensión preactiva comprende: propósitos y objetivos, contenidos, actividades o tareas, medios o recursos y procesos de evaluación y acreditación, situados en determinadas coordenadas de tiempo y espacio.

La planificación de las tareas escolares, como un organizador del trabajo en el aula, se constituye como estrategia de decisión para la acción; que asumen los docentes en relación a los lineamientos de las políticas educativas vigentes y de la población escolar involucrada. En tanto dispositivo de regulación - que prescribe determinadas estrategias - también expresa el control del funcionamiento del Sistema Educativo. Esta demarcación genera un complejo entramado de interrogantes, sobre los que el docente debe definir su acción: como ¿para qué enseñar? (fines y objetivos), ¿qué enseñar? (contenidos), ¿cómo? (procedimientos/ técnicas y recursos) y ¿qué evaluar? en las escuelas rurales.

2. La dimensión inter-activa:

Supone la espontaneidad y la generación de respuestas creativas y múltiples a problemas surgidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El docente es alguien que actúa en las situaciones complejas y cambiantes que le presenta la clase escolar y es allí en donde su estrategia debe adecuarse permanentemente, incorporando lo imprevisible y el azar como una posibilidad cierta.

La relación docente - alumno no se gesta en el vacío, como tampoco emerge del preciso momento en el que el docente pone en acción determinadas prácticas, sino que está atravesada por el dinámico entretejido de las relaciones sociales que devienen de la formación de los actores institucionales y las ideologías subyacentes.

Es decir, que el docente despliega diferentes estrategias de enseñanza desde su posicionamiento (teórico-práctico), mediando entre los sujetos que aprenden y el objeto de conocimiento, en una situación contextual determinada.

3. La dimensión pos -activa:

Las estrategias se redefinen en torno a los procesos de evaluación de los aprendizajes que efectúa el docente en su misma práctica. Esto implica que engloban no sólo las actividades atinentes a la enseñanza - las prácticas de enseñanza o prácticas pedagógicas – sino también las múltiples variables situacionales (grupo de alumnos, sistema de evaluación, etc.) tanto como las variables estructurales (lineamientos de la política educativa- sistema de control de la tarea docente). El cómo enseñar no sólo queda señalado por la formación previa del docente, sino también por la experiencia que va incorporando en la aplicación de diferentes metodologías, con logros y renunciamentos. Es un proceso de opción individual y personal, a partir de un conjunto de pensamientos y acciones, que tienen lugar desde las propias trayectorias de los sujetos enseñantes.

Cabe resaltar en este aspecto cómo interviene la formación de los docentes en las respuestas que brindan desde sus saberes a este contexto complejo que les ofrece las prácticas. Al respecto la autora Achilli (1988 -1990), basándose en Sèller (1985-P.6), destaca:

“...En la vida de cada maestro se va conformando de modo heterogéneos y por distintas vertientes, cada una de las cuales aporta su recorte de saberes. Así, por ejemplo, los que llegan de su formación como profesional; los contruidos en la resolución cotidiana de la práctica; los adquiridos en las experiencias formativas que imprimen las instituciones escolares en las que estuvo inserto; los que internaliza del intercambio formal o informal con otros maestros, con directivos, con alumnos, con padres, los que incorpora a partir de lecturas o comentarios de distintos trabajos específicos; etc. El conjunto de estos recortes configura en cada maestro un saber que se integra a la práctica cotidiana, y, a su vez, se genera en parte por ella...”

ABORDAJE METODOLÓGICO

El trabajo responde a la lógica de investigación cualitativa con un enfoque etnográfico y se considera algunos aportes cuantitativos para complementar el estudio. Esto nos obliga a un posicionamiento particular, que asumimos como correspondiente al **paradigma interpretativo cualitativo**.

La metodología cualitativa de corte etnográfico seleccionado, resulta apropiada para la descripción e interpretación acerca de las estrategias didácticas de los docentes en las escuelas rurales.

De esta manera, las técnicas que se emplearán, no sólo consistirán en la observación exterior de los fenómenos, sino en la comprensión de las estructuras significativas de la clase escolar, a fin recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones inter-subjetivas. Por ello se tendrá en cuenta las características sociales-culturales y económicas dando lugar a un registro de las diferentes formas en que se van desarrollando las acciones, las inter-relaciones, es decir el trabajo docente situado. La atención se centra en lo que los docentes hacen y los significados e interpretaciones que expresan sobre esa actividad.

Universo y muestra

Los centros educativos que pertenecen a esta zona de Supervisión 3110 de la Provincia de Córdoba son 30, de los cuales 21 de ellos son rurales, solo 3 de estas escuelas rurales cuentan con personal a cargo (PAC), el resto cuenta con personal único (P.U). La investigación se localiza en 6 de estas escuelas rurales.

Categorías de análisis

- **Las dimensiones contextuales** (geográfico, social, cultural, político, económico)
- **El grupo de alumnos** (particularidad de los niños, la familia)
- **Las políticas educativas en la ruralidad** (Diseño Curricular Jurisdiccional,)
- **Las características de las escuelas en estudio** (modalidad, categoría, zona, etc.)
- **Las estrategias didácticas de los docentes** (la planificación, la organización de las secciones de plurigrado, la organización del tiempo, el espacio, la enseñanza de las áreas, la evaluación, la formación, etc.)

El trabajo de campo ha llevar a cabo se prevé realizar en cuatro momentos:

Primer momento: Consulta de fuentes documentales y análisis de teoría.

Fuentes documentales del Ministerio de Educación, a partir de la Sub-dirección de Educación Rural de la Provincia de Córdoba. Las normativas existentes sobre la organización y funcionamiento de las escuelas rurales; los datos estadísticos de las características de las escuelas rurales (categorías, zona, modalidad, el sistema de agrupamientos, otros.)

Segundo momento: Aproximación al campo de estudio, la comunidad y la institución escolar a partir de guía de observaciones.

El recorrido por las instituciones y comunidades educativas objeto de estudio y la observación diagnóstica en la escuela, para generar lazos de interrelación y de proximidad que permita advertir las características contextuales- económicos-sociales-culturales. A **nivel institucional**: historial de las instituciones,

Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular Institucional, y la normativa circulante. Registros de inscripción de los alumnos, Cuaderno de Actas de comunicados a los docentes sobre los procesos de trabajo en el aula. A **nivel áulico**, documentación confeccionada por los docentes: Planificaciones, Proyectos, Carpeta de guías de trabajo de los docentes. De las actividades de los alumnos: Cuadernos, Carpetas, Boletín de Calificaciones.

La sistematización de los datos requeridos para la investigación permitirá una visión más compleja de la realidad educativa de las escuelas rurales.

Tercer momento: Aplicación de entrevistas semi-estructuradas.

Se realizarán a Supervisores de la zona 3110, directivos y docentes, buscando recuperar también sus historias de vida, desde lo laboral, profesional, familiar. Como también, a alumnos y padres de las comunidades rurales objeto de estudio.

Cuarto momento: Registro de observaciones de clases.

Se efectuará durante el período de residencia de las alumnas de 4º año del profesorado, en cada escuela a ser estudiada, esto abarca una estadía en la institución de cuatro semanas aproximadamente. Con el que se tratará de cubrir la mayor cantidad de clases en diferentes áreas, como matemática, lengua y ciencias, esta última sólo después de haber sido sugerida en el marco de la investigación.

Por el momento, podemos mencionar que nos encontramos desarrollando simultáneamente el momento 3 y 4, por lo que el avance en la investigación es significativo. Se trata de una permanente dialéctica de lectura e interpretación de los datos y las bibliografías, es decir un ir y venir de la teoría a lo empírico y viceversa. Al observar, al entrevistar, ya estamos interpretando.

PRINCIPAL APORTE DE ESTE TRABAJO.

Este trabajo tienen por finalidad brindar conclusiones y aportes a la tarea docente rural demostrando claramente que las estrategias didácticas de los docentes en los contextos rurales, está condicionada por múltiples dimensiones que hacen a la tarea específica, y entrecruzada por una serie de circunstancias: sociales, económicas, culturales y geográficas de la población escolar que atiende. Y por otra parte, la formación, las trayectorias de los mismos docentes, las políticas educativas en la ruralidad y las mismas normativas existentes.

Se intenta un estudio comparado muy básico sobre las estrategias didácticas que despliegan los docentes en diferentes escuelas rurales, en cuanto a las formas de organización de las secciones de plurigrado, el tiempo, el espacio, los contenidos de la enseñanza, la planificación, el uso de los recursos, las actividades,

entre otros; dando a conocer que las mismas favorecen o no los procesos de aprendizaje significativo en los alumnos.

Asimismo anhelamos que dicho trabajo de investigación permita sugerir algunas orientaciones didácticas que intenta dar a conocer lineamientos para mejorar el trabajo de los docentes en secciones de plurigrado. Entendiéndose de alguna manera la investigación como un proceso de transformación de las prácticas docentes.

BIBLIOGRAFIA

Achilli, E. (1988): La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro. Bs. As., CRICSO.

Benencia, R. y Margiotta, E (1996) "La perspectiva social en el agro argentino", Jornadas Nacionales de la Asociación Argentina de Extensión Rural. Revista de la AAER, Buenos Aires.

Borsotti, C. (1984). Sociedad rural, educación y escuela en América Latina. UNESCO/CEPAL/PNUD. Serie Educación y Sociedad. Argentina: Kapeluzs.

Bourdieu, P. (1993). El sentido Práctico. Madrid, Taurus

Bruniard, R. (coord.) (2005). Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los Jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires: IPE.

Bruniard, R. (coord), La Educación de los jóvenes de las Provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires: IPE-Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.(Argentina)-FIDA.

Corvalán, J. (2004). Síntesis y Análisis Global de Resultados por Países. En FAO/UNESCO- DGCS / ITALIA-CIDE-REDUC. Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Santiago de Chile.

Corbetta, S. (2007). Territorio y Educación. La escuela desde un enfoque de territorio en Políticas Públicas. En: López, N. (Coord.) (2007) De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina Buenos Aires: IPE, UNESCO.

Davini, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Eggen, K. (1999): Estrategias docentes Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Bs. As., Ed. Fondo de cultura económica.

Fainholc, B. (1990). La educación rural argentina. Buenos Aires: Sudamericana.

Fainholc, B. (1991). Educación Rural: temas claves. Buenos Aires: AIQUE-REI.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Giarraca, N. (Comp.). (2001) ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Colección Grupos de Trabajo. Buenos Aires: CLACSO.

Kessler, G. (2005). Juventud Rural en América Latina. Panorama de las Investigaciones actuales. En **Ley Nacional de Educación** N°: 26.206/06

Teubal, M y Rodríguez, J (2001). Ajuste, Estructuración y Crisis del Agro. Juventud Rural en América Latina. Panorama de las Investigaciones actuales. En Bruniard, R.(coord), La Educación de los jóvenes de las Provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires. IIPE-Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (Argentina)-FIDA.

Yuni J. y Urbano C. Mapas y Herramientas para Conocer la Escuela. Capítulo 1: Conocimiento Científico e Investigación. Editorial Brujas. Córdoba- Argentina

Las nociones de progreso cognoscitivo en la investigación de ideas sociales infantiles.

Una visión crítica desde el estudio de la construcción del derecho a la intimidad.

Horn, Axel¹

Universidad de Buenos Aires.

horn_a2@hotmail.com

Introducción

Ha sido un tema de estudio de la psicología del desarrollo la adquisición infantil de conocimiento social, tratando de definir de qué manera se constituye o adquiere, cuáles son sus particularidades, si es que las tiene, respecto de otros conocimientos.

Sin embargo, si bien la psicología del desarrollo, se ha interesado en el estudio de la construcción o bien adquisición (dependiendo del enfoque se tenga en cuenta) de este tipo de nociones, no abundan las investigaciones que tengan como objetivo describir la construcción conceptual infantil sobre derechos específicos. En esta ponencia presentaremos algunos resultados provisorios de una investigación sobre las ideas infantiles del derecho a la intimidad en la escuela e intentaremos ponerla en diálogo con otras dos investigaciones de tradición piagetiana sobre ideas infantiles sobre derechos.

La primera investigación que se comentará será la referida a la realidad jurídica realizada por Kohen (2003); en segundo lugar se presentará una indagación sobre las ideas infantiles sobre el derecho al secreto de La Taille (1996), por último los resultados provisorios de nuestra investigación sobre ideas infantiles del derecho a la intimidad.

Los puntos que se pondrán en discusión serán las características de la construcción de conocimiento social desde diferentes versiones dentro de la tradición de investigación piagetiana y, especialmente, las consideraciones en torno de la progresión cognoscitiva.

Un estudio de nociones infantiles sobre la construcción de la realidad jurídica

¹ Este trabajos se encuadra dentro del proyecto de investigación UBACyT 2011-2014, código: 20020100100360 (Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina). A su vez, el autor es miembro becario (culminación de doctorado de la Universidad de Buenos Aires) del equipo. Esa beca cuenta con la dirección del Dr. Castorina.

Existe un estudio psicogenético sobre la construcción infantil de la realidad jurídica (Kohen, 2003). Este constituye un antecedente a nuestra indagación sobre las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en tanto pone de relieve las elaboraciones que realizan los niños sobre el mundo jurídico.

Ahora bien, ¿qué es la realidad jurídica? Es un dominio de conocimientos que se vincula con el derecho positivo. Se entiende que el derecho, que es una parte del universo normativo de mayor amplitud, tiene la característica de fundar un tipo de realidad definida por todas las relaciones jurídicas que son sólo aquellas que están sometidas al Derecho, es decir las que son definidas y codificadas como permitidas o prohibidas por la legislación. En resumen, de todo el universo normativo, lo que se recoge en esta investigación son las ideas infantiles sobre una parte de ese universo referido a la realidad jurídica. ¿Pero cómo diferenciar del conjunto de las normas sociales e institucionales, las que pertenecen a esta realidad? La autora recurre a Bobbio (1954) para precisar su definición: Toda norma jurídica prescribe un deber ser que no coincide, necesariamente, con lo que realmente sucede en la vida social, y por ello todo orden normativo dispone de un sistema de sanciones ante el incumplimiento. Sin embargo lo que hace de una norma social una que también es jurídica es que la sanción que se aplica ante su incumplimiento proviene de una instancia institucionalizada y exterior al hecho mismo.

La investigación que estamos reseñando describe y analiza diferentes niveles progresivos de la construcción infantil sobre la realidad jurídica.

Establece un primer nivel, denominado “0” en donde no existe un reconocimiento de una realidad jurídica, es decir que para los niños de este nivel las regulaciones de las relaciones sociales se establecen de manera personal, desconociendo una instancia exterior a ellas que las ordene. Es interesante la elección de la autora de denominar este nivel como “0”, porque define un momento previo a las elaboraciones cognoscitivas del objeto indagado, es decir no hay por parte del niño, aun, una tematización de él. Este nivel se da preferentemente en los niños de siete años.

Luego de ese nivel, previo a los niveles de construcción del objeto, se establecen tres niveles, estos sí se refieren a fases de elaboración conceptual infantil de la realidad jurídica. En el nivel “1”, que comienza alrededor de los ocho hasta los diez años, se

establece la necesidad de la regulación normativa de los hechos humanos. En el final de este nivel, los niños llegan a suponer la existencia de proto-normas o documentos pre-jurídicos establecidos por algún agente institucional.

En un nivel 2, comienza la institucionalización de las relaciones sociales. Esto significa que los niños, progresivamente, establecen que las normas jurídicas son establecidas en estamentos normativos cada vez más impersonales y que quedan asentados en documentos escritos.

En un nivel terminal de desarrollo, el nivel “3”, los niños logran diferenciar el plano moral del jurídico a partir de comprender que este último supone que proviene de una fuente despersonalizada, tiene carácter obligatorio para la población y son un requisito para la aplicación de sanciones.

Puede verse en esta génesis una progresión cognoscitiva que va de un reconocimiento de ordenamiento jurídico, que en sentido estricto no constituye un ordenamiento jurídico, regido por relaciones personales, a la construcción de un derecho positivo y abstracto que está por encima de los vínculos interpersonales y que los regula.

Una perspectiva psicogenética clásica.

Dentro de la psicología de inspiración piagetiana se han realizado algunas indagaciones sobre las ideas infantiles acerca de la privacidad, la intimidad, el secreto, prestándose un particular interés al reconocimiento infantil, no solo de dichos espacios personales, sino del derecho a gozar de ellos, en tanto espacio resguardado jurídicamente (Helman y Castorina, 2007; Helman 2010; Horn & Castorina, 2010; La Taille, 1991, 1995, 1996). Entre ellos se encuentra La Taille (1991, 1995, 1996) quien ha estudiado la génesis de la noción de secreto y su derecho, así como la construcción de la frontera moral de la intimidad. Desde la perspectiva del autor, la consolidación de estas nociones forma parte de la constitución del psiquismo. Es decir, la posibilidad de establecer que algunos aspectos de la vida personal serán considerados secretos implica reconocer un espacio privado ajeno a la intervención de los otros. En esta dirección, interpreta la construcción de la frontera de la intimidad, siguiendo a Altman, en los términos de una “frontera entre uno y los otros que garantiza los límites del proceso de interacción social” (La Taille, 1991, pp. 92). Dicha

construcción es relevante para sus estudios en tanto hace posible estudiar la “constitución del sujeto psicológico”.

Además, cuando De La Talle estudia la construcción de la noción de secreto (algo que un niño puede esconder para algunas personas y mostrar a otras), considera que el establecimiento de ciertas áreas secretas implica la admisión de la existencia de una vida psicológica que le es propia y que es desconocida por los otros. Es decir, el surgimiento de una frontera del secreto es fundamental para la constitución de los aspectos subjetivos propios del ser humano. Ahora bien, dicho psicólogo asume algunos supuestos acerca de la construcción de estas nociones: la frontera íntima es entendida como un hecho universal, sin considerarla en su historicidad, esta frontera se alcanza como resultado de nuestra naturaleza: “la privacidad parece corresponder a una necesidad humana, y si el hecho que sus formas varían de época en época y de cultura en cultura, también es verdad que su presencia es siempre identificable” (La Taille, 1998, pp. 137)

Es curioso que el autor realice una caracterización del contexto social general en el que se sitúa el niño que él estudia, destacando aspectos disciplinares de las sociedades contemporáneas y comparte las tesis centrales de M. Foucault a este respecto. Así, destaca la existencia de una exigencia social a no dejar resquicios de intimidad. Incluso, llega a considerar que la frontera de la intimidad tiene cierta flexibilidad dependiente del contexto en el que se produce el proceso de conocimiento, más bien individual. Sin embargo, la constitución de conocimiento social en los niños es indagada por fuera del análisis del contexto de su construcción, siendo solo analizadas las progresiones cognoscitivas que parecieran producirse en el sujeto aislado.

Son de particular interés para nosotros los estudios de La Taille sobre la génesis del derecho al secreto. En estas investigaciones encuentra que a partir de los cuatro años los niños reconocen que pueden tener secretos, aunque no consideran, aún, el derecho a disponer de ellos. Es decir, los niños pequeños reconocen la existencia de los secretos; más aun, saben que si una información personal es ocultada por ellos, no puede ser conocida por el resto de las personas. Sin embargo, no consideran, aún, tener derecho a poseer secretos; para el autor, concebir que se tiene derecho a tener secretos es saber que, poseyendo informaciones personales, esta información no es de libre acceso para los otros, sino que

para que sea publicitada debe contar con el consentimiento del “propietario” de la información.

Los resultados de estas investigaciones muestran que el derecho al secreto es construido posteriormente a esta idea de secreto: los niños de ocho años pueden sostener su derecho a no hacer pública una determinada información personal cuando es solicitada por otro niño, pero solo puede sostener tal derecho ante los adultos a los 12 o 13 años, aunque consideran que es más conveniente dar esta información a los adultos si la requieren.

¿Cómo explica el autor esta evolución de la noción de derecho al secreto? Utiliza la teoría piagetiana y entiende que la consolidación de la idea de derecho a los ocho años se debe, a nivel individual, a la construcción de la reversibilidad operatoria que le permite establecer una autonomía intelectual y, a nivel social, es el momento del descentramiento de las acciones del yo y la coordinación con las acciones y comunicaciones de los otros. Piaget llamó a esta relación social *cooperación* postulando que la misma conduce a la construcción de una autonomía moral.

La construcción del derecho a la intimidad desde otra perspectiva

Es de interés contrastar estas investigaciones con las realizadas sobre temáticas similares por nuestro equipo de investigación (Helman y Castorina, 2007; Horn y Castorina, 2010; Horn, Helman, Castorina, Kurlat, 2012) dirigidas a elucidar la construcción de ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad dentro de la escuela y no el derecho en sí, separado de sus contextos (a diferencia del autor mencionado).

A continuación comentaremos los resultados provisionales de una investigación en curso: “Las ideas de los niños acerca de su derecho a la intimidad en la escuela y su contexto de producción” que se realiza dentro de un proyecto de investigación UBACyT Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina.

Actividad metodológica

Para llevar adelante los objetivos de la investigación se realizaron entrevistas individuales basadas en los lineamientos del método clínico-crítico piagetiano (Piaget 1926, Delval 2001), para construir hipótesis acerca de cuáles son las ideas de los niños sobre su derecho a la intimidad.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Las entrevistas suponían la presentación de tres narrativas en las que se presentaba una vulneración del derecho a la intimidad en el espacio educativo. Aquí presentaremos las respuestas dadas por los niños a una de estas narrativas² que llamaremos Narrativa 1.

Muestra

La muestra 30 sujetos de 7 a 12 de sectores populares (habitantes de asentamientos y barrios pobres del Barrio de La Boca) que asisten a una escuela pública de CABA.

La muestra se seleccionó de modo intencional no probabilístico debido a que se usó un método de muestreo por cuotas.

La distribución de la muestra fue la siguiente:

	Niñas	Niños
2° grado	5	5
4° grado	5	5
6° grado	5	5

Análisis de los datos

Para el análisis los datos obtenidos por medio de las entrevistas se utilizaron procedimientos cualitativos. Se realizaron las categorías partiendo de recurrencias y convergencias en las respuestas dadas por los sujetos (Delval, 2001) que fueron interpretados a partir del marco teórico.

Resultados:

Las respuestas infantiles fueron agrupadas en diferentes categorías conceptuales. Por motivos de espacio presentaremos sólo algunas de ellas vinculadas a la discusión que estamos desarrollando.

Los derechos infantiles, al estar sancionados en una declaración, son entendidas por algunos juristas como una expectativa de trato deseable construida históricamente. Es decir, que un grupo social entiende y respalda simbólicamente cómo deberían ser tratados los sujetos, aunque esto sólo implique la dimensión del deber ser y no siempre sea consistente con lo que realmente sucede. Cuando estudiamos las ideas infantiles sobre algunos

² Una niña está triste por que tiene un problema en la casa. La maestra, que sabe lo que a ella le está pasando, decide contarle esto al resto de sus compañeros de grado para poder ayudarla.

derechos, encontramos que los niños tienen ciertas expectativas de trato deseable con respecto a los adultos, aunque no siempre incluyen el respeto a la intimidad dentro de ellas. De esta manera, las categorías que aquí reseñamos muestran las diferentes expectativas de trato encontradas.

a. Expectativa de benefacción

Cuando hablamos de “expectativas de benefacción”, hablamos de un conjunto de ideas infantiles en las que se reconoce que las acciones de las autoridades escolares deben estar orientadas a producir un bienestar en el niño y evitar que este se sea dañado. El hecho de ser una expectativa de trato nos permite considerarla como el reconocimiento de cierta *realidad jurídica* (Kohen, 2003). Sin embargo, al no haber estudiado particularmente las ideas infantiles sobre los derechos que pueden agruparse dentro de esta expectativa, no podemos describir la riqueza de ideas infantiles en torno a ellos, lo que sí podemos considerar es de qué manera este reconocimiento es prioritario o no respecto al derecho a la intimidad. Es decir, lo que encontramos es que en muchos casos los niños ante la presentación de una narrativa en la que se vulneraba la intimidad, entendían que la intromisión en la vida personal estaba habilitada por la intención benefactora de la maestra o los beneficios postreros a la intervención.

Por ejemplo, encontramos como respuesta a la presentación de la Narrativa 1 los de Oriana (7; 6):

Entrevistador: Lo que hace la maestra ¿Qué te parece, Oriana?

Oriana: Está bien

Entrevistador: ¿Por qué?

Oriana: Porque después pueden ayudar con algo a esa nena.

[...]

Entrevistador: ¿Por qué te parece que lo puede decir la maestra?

Oriana: Porque así la ayudan todos.

b. Expectativa de respeto a la intimidad Condicionada.

Esta categoría implica un primer nivel de distinción vinculado con el objeto de nuestra indagación. Sin embargo, este primer reconocimiento supone que las expectativa reconocida puede estar sujeto a diferentes condiciones. Es decir, bajo estas categorías

encontramos, por una parte que el niño tiene una expectativa de trato que supone que no deben acceder en su información personal, sin embargo, por otra parte, ese límite al acceso de su espacio personal, lejos de ser incondicionado está sujeto a ciertas condiciones que el niño o la situación deben cumplir.

Presentamos un ejemplo:

Entrevistador: Cuento Narrativa 1- Entonces ¿Por qué te parece que está mal que lo cuente?

Gonzalo (10, 2): Porque capaz que la compañerita no quiere que le cuente.

Entrevistador: Suponete que la nena no quiere que lo cuenten, la maestra lo cuenta y los compañeritos la ayudan ¿Qué te parece en ese caso lo que hace la maestra?

Gonzalo: Que está bien.

Entrevistador: ¿Por qué?

Gonzalo: Porque los compañeritos la pueden ayudar y ella no va a tener más problemas

Entrevistador: Ah, está bien ¿Y esto que decías antes de que por ahí la nena no quería que lo contara? ¿Qué pasa en este caso?

Gonzalo: Estaría mal.

Entrevistador: ¿En este caso que la ayudan estaría mal que lo cuente?

Gonzalo: Cuando la ayudan está bien y cuando no la ayudan está mal.

En este caso, Gonzalo reconoce que la maestra para hacer pública la información personal de la niña debe considerar la decisión de la niña (no puede contarle “porque capaz que la compañerita no quiere que lo cuente”); sin embargo esta expectativa de respeto a la intimidad reconocida parece depender del resultado benefactor o no de la publicidad de la información personal y no es considerado separado de las consecuencias.

c. Alternancia de centramiento entre expectativa de respeto a la intimidad y expectativa de benefacción.

Hablamos de alternancia de centramiento cuando el niño pasa alternativamente por un reconocimiento del derecho a la intimidad y en otro momento de la entrevista deja de considerar una expectativa de respeto a la intimidad para sólo considerar expectativas de

benefacción, detallada más arriba. En estos casos no hay condicionamiento porque no se conciben *condiciones* que limitan el derecho a la intimidad reconocido, sino que dependiendo del centramiento cognoscitivo del sujeto reconoce o bien el derecho a la intimidad o bien otra expectativa de trato, vemos un ejemplo:

Entrevistador: Luego de contar la Narrativa 1, pregunta ¿Y qué te parece lo que hizo la maestra?

Gonzalo (10; 2): Está bien.

Entrevistador: ¿Por qué?

Gonzalo: Porque cuando vos estás en clase no tenés que jugar, no tenés que correr, no tenés que pasarte papelitos, nada. Eso es para el recreo. [...]

Entrevistador: Está bien. Te cuento: un nene de tu misma edad me dijo que por ahí no estaba muy bueno que la maestra lo agarrara y lo leyera porque era algo de las nenas y que no tenía por qué leer y meterse en las cosas de las nenas ¿Qué te parece lo que dice este nene?

Gonzalo: Está bien también.

Entrevistador: Está bien, está bien ¿Por qué está bien lo que dice?

Gonzalo: Porque no se tiene que meter con las cosas de las chicas

Entrevistador: ¿Y esto que me decías antes que te parece que estaba bien que lo leyera porque estaba en la hora de la maestra?

Gonzalo: Y sí, están bien los dos.

d. Expectativa de respeto a la intimidad incondicionada

Decimos que el derecho a la intimidad se encuentra incondicionado cuando el respeto por el espacio personal e íntimo del niño no está sujeto a otra condición que la de ser niño que es la definición de derecho que encontramos en la Convención internacional sobre los derechos de los niños. El referente empírico de esto es que el sujeto entrevistado considere a lo largo del interrogatorio clínico alrededor de una de las situaciones narradas que no debe vulnerarse el espacio personal del niño en ninguna de las circunstancias planteadas (como por ejemplo que la niña en cuestión es ayudada por los compañeros una vez que la maestra cuenta su problema personal). Es importante remarcar a los fines de esta ponencia que ninguno de los sujetos de la muestra sostuvo la incondicionalidad en todas las

narrativas presentadas, y sólo cuatro la sostuvieron en las consideraciones de alguna de las situaciones planteadas en la entrevista. Veamos uno de los ejemplos:

Entrevistador: Cuenta la Narrativa 1 y pregunta: “Bueno, ¿qué te parece la historia que te conté?”

Fabián (11; 7): Si tiene problemas familiares, la nena, la maestra no le tiene que contar al resto, porque es un problema familiar de una sola persona.

Entrevistador: Está bien. Suponete que la maestra lo cuenta a todos los compañeros y los compañeros la ayudan, no se siente avergonzada, sino que la ayudan, ¿no?, y ella se siente mejor. ¿Qué te parece en ese caso lo que hizo la maestra?

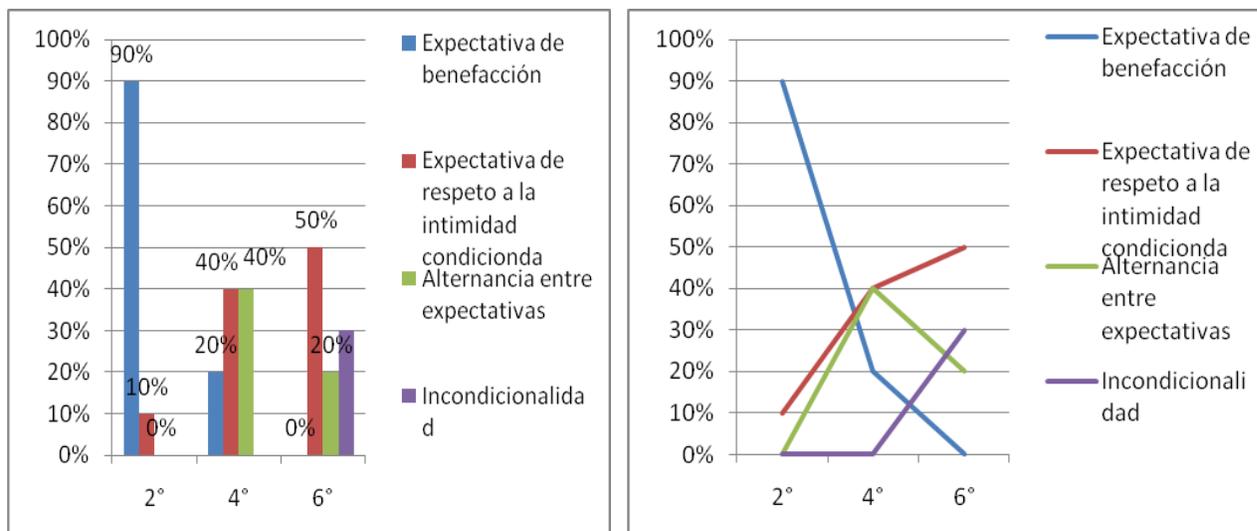
Fabián: Está bien. [...]Porque... ahí es como pedirle ayuda a los compañeros, por ahí le hablan los compañeros, así a ayudarla a animarla y que por ahí, esos problemas familiares la nena, como por ahí se siente... si es un problema así, grave en la familia, se va a sentir como... avergonzada.

Entrevistador: Está bien. ¿Pero está bien lo que hace la maestra o está bien lo que hacen los chicos?

Fabián: Está bien lo que hacen los chicos. [...] –Lo que hace la maestra...- Está así, medio más o menos bien, pero no le tiene que contar lo que pasó a chicos así.

Comparación general de datos

Para terminar con la presentación de los datos, resulta interesante correlacionar la aparición de las categorías con los grupos de edades.



En esta primera narrativa, puede verse que la expectativa de benefacción tiene su pico más alto en los primeros grados tomando casi la totalidad de los niños de ese grupo y va decreciendo en los grados superiores hasta casi desaparecer.

A partir de 4° grado asume protagonismo el reconocimiento de una expectativa de respeto a la intimidad, ya sea condicionada o alternando con el reconocimiento de una expectativa de benefacción. La incondicionalidad sólo aparece, parcialmente, en la muestra de niños más grande.

Conclusiones

Una primera conclusión que surge de los resultados de esta última indagación es que puede apreciarse una progresión conceptual de ideas infantiles que va de un no reconocimiento del derecho a la intimidad en los niños que sostuvieron ideas que agrupamos bajo la categoría de “expectativas de benefacción” a aquellos que pudieron reconocer una expectativa de respeto a la intimidad condicionada y por último los que llegaron a considerar la incondicionalidad del derecho. Esta progresión conceptual supone diferentes acercamientos conceptuales de los niños al objeto que nosotros estamos indagando, encontrando nociones más cercanas a las características objetivas del derecho a la intimidad, otras que suponen un reconocimiento limitado del derecho y aquellas que lo reconocen.

Los datos también arrojan algunas pistas para entender esta “progresión” de la que estamos hablando, en primer lugar no implican una correspondencia estricta con la edad, sino que es más bien conceptual: si bien el no reconocimiento de una expectativa de respeto a la intimidad se agrupa en los niños más pequeños, el reconocimiento de una expectativa de respeto a la intimidad se distribuye en todo el rango de edades. Además, si bien en esta narrativa el reconocimiento de la incondicionalidad se encuentra en los niños más grandes, es marginal respecto de otras conceptualizaciones. Este primer punto permiten entablar un diálogo con de La Taille. Sus estudios nos hablan de una fuerte correspondencia entre consideraciones conceptuales y edad, nuestros resultados ponen en cuestión esa aseveración. Es más que elocuente a este respecto Emilia Ferreiro “No se llega a las

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

operaciones concretas como se llega a tener seis años o a sentarse en un banco de primer año. Se llega después de múltiples conflictos, de compensaciones parciales, de intentos fallidos por resolver problemas. No se llega por un milagroso proceso de maduración que nos llevaría tranquilamente de un estadio al siguiente.”

En segundo lugar, la construcción de una noción incondicionada no implica un cambio general de las consideraciones infantiles, sino que sólo implica un reconocimiento parcial de ella. El hecho de que los niños que identificaron a incondicionalidad del derecho sólo lo hacían en una de las situaciones planteadas y no en todas, nos habla de que esta elaboración conceptual lejos de ser un punto de llegada terminal del pensamiento infantil está sujeto a las diferentes situaciones que el sujeto debe considerar. En este punto nos distanciamos de las propuestas de Kohen, si bien no se refieren al mismo objeto que nosotros, tiende a generalizar la construcción de la realidad jurídica una vez consolidada. Nosotros, por el contrario, encontramos que aquellos sujetos que llegan al punto conceptual más objetivo pueden abandonarlo cuando consideran otras situaciones.

En definitiva, los resultados permiten pensar en una versión diferente de progresión cognositiva en nociones sociales a las que subyacen a otras investigaciones que hemos comentamos: si bien se reconoce la existencia de ideas menos objetivas y otras más objetivas alcanzar estas últimas no es un hecho al que todos los sujetos lleguen ni que lo hagan a la misma edad. En segundo lugar, una vez que se alcanzan estas ideas más objetivas del derecho a la intimidad, lejos de ser un punto de llegada que transforma de manera definitiva las consideraciones de todas las situaciones en las que este se pone en juego, un mismo sujeto sostiene versiones menos objetivas del derecho a la intimidad en otras situaciones.

Ahora bien, qué posibles hipótesis explican para nosotros estas particularidades del pensamiento infantil. Aquí nos separamos especialmente de los planteamiento de La Taille Para interpretar estos resultados hemos elaborado algunas hipótesis provisorias que nos invitan a continuar con otras investigaciones para poder sostenerlas con mayor validez.

Lo que a nuestros ojos los datos parecen mostrar es que las construcciones que hacen los niños acerca de su derecho a la intimidad no se dirigen inevitablemente a la

incondicionalidad, siendo esta sólo reconocida en pocos casos. Desde nuestra perspectiva, que los niños consideren que este derecho está limitado por las acciones benefactoras de la maestra puede ser una expresión de que la situación escolar pone ciertas condiciones a su elaboración conceptual.

La escuela al ser una institución que interviene fuertemente en distintos aspectos de la vida personal de los alumnos, ya sea para controlar sus desempeños o protegerlos, no se convierte en un espacio en el que sea reconocido cotidianamente el derecho a la intimidad (Le Gal, 2005) Los niños construyen una idea como la que estamos comentando mientras son “objeto” o blanco de esta fuerte intromisión en sus vidas personales lo que limita la elaboración de ideas infantiles.

Nuestro enfoque retoma las tesis constructivistas referidas a la interacción sujeto-objeto y al proceso de equilibración de las construcciones conceptuales, pero se reconoce que esa interacción involucra una práctica social específica con el objeto cuando el sujeto construye ideas sociales. De esta manera, las ideas fuertemente condicionada que sostienen los niños son la expresión de una elaboración conceptual situada en una práctica social específica.

Bibliografía

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. New York: Naciones Unidas, CRC.
- Bobbio, N. (1954) Teoría General del Derecho. Traducción al castellano de E. Rozo Acuña. Madrid. Debate.
- Delval, J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, E. (1985) Psicogénesis y educación, Documentos del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Helman, M. y Castorina, J.A. (2005) La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. En Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Miño y Dávila; Facultad de Filosofía y Letras; UBA, Nº 23. p. 29-39.
- Horn, A.; Castorina, J. A. (2010) Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales. En Castorina J. A. (Coord.) Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría. Buenos Aires: Miño y Dávila, 191-214.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Horn, A.; Helman, M.; Castorina, J. A.; Kurlat, M. (2012) Hacia los “intramuros” de la escuela desde los “extramuros” de la psicología genética. Enviado para ser evaluado a la revista Cuadernos de Pesquisa. Editora Autores Associados: Sau Paulo.
- Kohen, R (2003) La construcción infantil de la realidad jurídica. Tesis doctoral inédita leída en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Fecha de lectura: 30 de mayo de 2003
- La Taille, Y. (1996). A gênese da noção de segredo na criança, en *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 12, 245-251. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.
- ____ (1995), “La genèse de la conception du droit au secret chez l'enfant” In: *Enfance*. Tome 48 n°4, 1995. pp. 443-450.
- ____; Bedoia, Graziela & Gimenez, Patrícia (1991), “A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos.” En *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 91-110. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia
- Le Gal, J (2005) Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía. Barcelona: Graó,.
- Piaget, J. (1926/1984). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.

FLEXIBILIDADE NA PRÁTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O TRABALHO DE DOCENTES INICIANTE

Franciele Roos da Silva Ilha

Álvaro Moreira Hypolito

Universidade Federal de Pelotas (Brasil)

francieleilha@gmail.com

Considerações iniciais

A Educação Física desde sua inserção na escola, no início do século XX, tem sofrido inúmeras alterações quanto a sua função e seus encaminhamentos curriculares e didáticos, de modo que tais mudanças vem modificando os processos de formação e trabalho docente. Tais alterações resultam dos condicionantes históricos, políticos e sociais de cada época.

Além do processo histórico que envolve a constituição da identidade da Educação Física na escola, outros aspectos compõem o campo desta área de conhecimento e merecem destaque. A legislação educacional brasileira corresponde a um desses aspectos, dadas às inúmeras normativas destinadas a Educação Física na forma de leis e decretos.

Embora incidentes os debates em torno da Educação Física escolar em eventos, cursos de formação inicial de docentes – inclusive com novas orientações para os cursos superiores - assim como a vasta produção bibliográfica e científica da área, o contexto em que se concretiza esta prática pedagógica, ou deveria se concretizar, configura-se como um espaço-tempo da escola em que “vale-tudo” ou quase tudo desde que os alunos sejam incentivados a se movimentarem. Esta “liberdade” que paira no cotidiano da área denomina-se aqui de flexibilidade na prática curricular da Educação Física, evidenciada por diferentes estudos (TEIXEIRA VICTORIA PLAMA, OLIVEIRA, VICTORIA PALMA, 2010; VAGO, 2012; CORRÊA, MORO, 2004), mesmo apresentando outras denominações.

Assim, somadas as questões peculiares da Educação Física escolar traduzidas pela sua história, a sua inserção na legislação educacional, as mudanças nos processos de formação docente e a sua flexibilidade na prática curricular, outra especificidade compõe o quadro de análise deste estudo – o professor de Educação Física em início de carreira. A escolha pelo professor iniciante

destina-se a intensificação das reflexões em busca de possibilitar relações dos elementos que abrangem a problemática a ser pesquisada, tendo em vista as especificidades desta fase profissional.

Diante dos aspectos mencionados, surgiram alguns questionamentos: Quais as repercussões das diferentes formas e perspectivas de ensino da Educação Física no trabalho docente em início da carreira? De que forma os avanços e recuos das normativas destinadas a Educação Física na legislação educacional brasileira interferem no trabalho de professores iniciantes? Qual a configuração atual dos cursos de formação inicial em Educação Física a partir das Diretrizes Curriculares? Quais os desafios da entrada na carreira e em especial ao docente de Educação Física? Quais os fatores desencadeadores da flexibilidade na prática curricular da Educação Física? Quais as implicações da flexibilidade na prática curricular da Educação Física? De que forma a flexibilidade na prática curricular da Educação Física influencia o trabalho de docentes iniciantes?

Com base nestes questionamentos tem-se como objetivo geral do estudo analisar a flexibilidade na prática curricular da Educação Física e suas repercussões no trabalho de docentes iniciantes na escola. Para melhor compreendê-lo, o mesmo foi desmembrado em alguns objetivos específicos, tais como: a) identificar as funções atribuídas à Educação Física e ao trabalho do professor ao longo de sua história; b) analisar a trajetória da Educação Física na legislação educacional brasileira; c) analisar a configuração atual dos cursos de formação inicial de Educação Física de acordo com as Diretrizes Curriculares; d) compreender os desafios do professor de Educação Física em início de carreira; e) analisar os fatores desencadeadores da flexibilidade na prática curricular da Educação Física; f) analisar as implicações da flexibilidade na prática curricular da Educação Física; g) discutir as implicações da flexibilidade na prática curricular da Educação Física para o trabalho de docentes iniciantes.

O aporte teórico selecionado até o momento apresenta-se diretamente relacionado à especificidade dos subtemas que permeiam a temática geral do estudo. Alguns, por transitarem especificamente por diferentes subtemas se repetem, ou seja, avançam para temáticas subjacentes. No que tange as funções atribuídas à Educação Física e ao trabalho do professor ao longo de sua história as principais bases teóricas são o Coletivo de Autores (1992), Barbosa (2010) e Corrêa e Moro (2004); no que se refere à trajetória da Educação Física na legislação educacional brasileira utiliza-se também o Coletivo de Autores (1992); quanto à configuração atual dos cursos de formação inicial de Educação Física fundamenta-se em Para Pereira, Moreira e Nista-Piccolo (2007) e Fraga *et al.* (2010); nos desafios do professor de Educação Física em início de carreira os autores são Gariglio (2012), Ilha e Krug (2012) e Bernardi *et al.* (2009); em relação a flexibilidade na

prática curricular da Educação Física embasa-se em Kunz (1994), Trapp (1993), Corrêa e Moro (2004), Teixeira Victoria Palma, Oliveira e Victoria Palma (2010).

A metodologia da pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Este trabalho está em andamento, para tanto, as informações estão sendo coletadas na produção teórica e científica da área, e posteriormente serão realizadas entrevistas com docentes de Educação Física em início de carreira.

A seguir apresentam-se as primeiras considerações acerca dos objetivos específicos da pesquisa. Realiza-se, portanto, um diálogo com as contribuições dos autores sobre os subtemas indicados. Salienta-se que os três últimos objetivos específicos mostram-se reunidos, e, que todos os subtemas estão resumidos devido ao limitante deste espaço de escrita científica, bem como ao caráter inicial da investigação.

As funções atribuídas à Educação Física e ao trabalho do professor ao longo de sua história

A Educação Física inicialmente desenvolvida nas escolas apresentava-se didaticamente numa perspectiva tradicional de ensino, identificada por Ghiraldelli Júnior (1994) como Higienista até 1930 e Militarista de 1930 até 1945. A primeira, influenciada pela Medicina, primava por desenvolver conhecimentos voltados à promoção de bons hábitos de higiene, já que segundo Corrêa e Moro (2004), a concepção de homem é de um ser biológico e a fundamentação da prática da Educação Física está embasada nos conhecimentos anátomo-fisiológicos do corpo, os quais vão influenciar a sua prática pedagógica mediante os métodos ginásticos. Simultaneamente ao objetivo higienista, a Educação Física cria significado eugênico. Através de hábitos saudáveis e aprimoramento das características físicas, objetivava a regeneração do povo e o desenvolvimento de sua raça, a brasileira (CORRÊA; MORO, 2004, p.96). A segunda, guiada pela Instituição Militar, visava formar homens fortes.

O Coletivo de Autores (1992) chama a atenção para o fato de a Educação Física ter sido desenvolvida como disciplina essencialmente prática até as primeiras décadas do século XX. Segundo Barbosa (2010), esta perspectiva manteve-se hegemônica no Brasil até este período, mas com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 houve mudanças na escola e na sociedade com o intuito de modificar a pedagogia numa abordagem ativa, renovada, escalanovista. Esta concepção de ensino na Educação Física foi denominada Educação Física Pedagógica (1945-1964). As suas principais características são: foco no aluno, professor como mediador, problemas extraescolares e contexto sócio-político-econômico desconsiderados.

Barbosa (2010) ainda esclarece que com o fim do Estado Novo, em busca do equilíbrio entre pedagogias tradicionais e escalanovistas, o ensino da Educação Física nos cursos de formação de professores passou a se inspirar no liberalismo e no pragmatismo. O foco desta concepção, dita pedagogia tecnicista, passou a ser os processos metodológicos, ficando em segundo plano a própria apropriação de conhecimentos. Já com o acordo MEC/Usaid, no período pós-64, inicia-se uma série de reformas na Educação Superior e no Ensino de 1º e 2º graus. A divisão do trabalho, justificada pela produtividade, invade as escolas e a Educação Física incorpora essa tendência caracterizando-se pelo ensino Competitivista através da ênfase dada ao esporte. A esse respeito, Neira e Nunes (2009), afirmam que o jogo entrou em cena redefinindo princípios, objetivos, livrando a Educação Física dos limites impostos pelo cientificismo biológico.

Até então, estas perspectivas de ensino não estabeleciam conhecimentos escolares que permitissem que o professor trabalhasse no sentido de problematizar criticamente a sociedade e seus desdobramentos, quando apresentavam alguma iniciativa política, esta era para alienar e desviar a atenção de certos acontecimentos da época (BARBOSA, 2010).

A partir de 1974, surgem movimentos de crítica às pedagogias acríticas até então desenvolvidas e emergem novas perspectivas de ensino para a educação brasileira e em consequência, para a Educação Física (BARBOSA, 2010; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Desde então, a subárea de conhecimento da Educação Física intitulada *Escolar* abrange um conjunto de perspectivas, concepções, abordagens, metodologias, teorias, pedagogias para o seu ensino, fornecendo aos professores e acadêmicos uma variedade de referenciais para subsidiarem os planos curriculares e de ensino.

A trajetória da Educação Física na legislação educacional

A Educação Física inicialmente trabalhada nas escolas caracterizava-se como atividade essencialmente prática, significado este que também esteve expresso na legislação educacional brasileira. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), art. 22 é indicado que “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961), e modificado pelo Decreto-Lei n. 705, de 1969, Art. 22, definindo então que: “Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (BRASIL, 1969). Passa a ser obrigatório a prática da disciplina também aos alunos do ensino superior. Nestes casos, mesmo tendo como referência a questão da obrigatoriedade da prática da Educação Física e não a disciplina de modo geral,

identifica-se (se é que não se vislumbrou a Educação Física apenas como uma atividade prática), portanto, a clara dualidade entre concepção e execução, teoria e prática, corpo e mente, atribuindo às práticas da disciplina o sentido de ausência de intencionalidade pedagógica.

Já no Decreto n. 69.450 de 1º de novembro de 1971, art.1º, fica explícito então a ideia da Educação Física como atividade: “A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando [...]” (BRASIL, 1971). Nesta direção, ressalta-se que na escola, a disciplina de Educação Física sempre obteve um tratamento diferenciado das demais disciplinas do componente curricular, tal fenômeno pode ser observado ainda neste Decreto, título IV, cap. I:

Art. 5 - Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da Educação Física, desportiva e recreativa são situados em:

I - Quanto à seqüência e distribuição semanal, três sessões no ensino, primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.

II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 min. não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.

III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

Essas recomendações reforçam a perspectiva da Educação Física como atividade estritamente prática, e como alertam o Coletivo de Autores (1992), esta normativa deve-se à ênfase dada neste período aos aspectos de ordem fisiológica e seus princípios de carga e sobrecarga, advindos do treinamento desportivo.

Por conseguinte, com a segunda LDB (Lei nº 9.394, de 1996) revogam-se as leis e decretos anteriores (BRASIL, 1996). Nesta, “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se as faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, Art. 26, § 3º). A Educação Física ganha *status* de componente curricular, ao invés de atividade, no entanto, não inclui o ensino superior em seu campo de atuação – antes incluso pelo de Decreto-Lei de 1969 - deixando brechas para a sua extinção neste nível de ensino, além de abrir espaço facultativo no ensino noturno, recorrendo na mesma problemática.

Ao final de cinco anos de trajetória como disciplina curricular em destaque na legislação, a Educação Física recebe um “reforço” ao ser declarada como disciplina curricular obrigatória perante a lei (BRASIL, 2001). Há o retorno da questão da prática facultativa, e neste caso segue a destinação da lei anterior (BRASIL, 1996) aos alunos dos cursos noturnos. Após dois anos, este

aspecto da prática facultativa entra novamente em questão, sendo revisada com a Lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003, ao inserir outras exceções para a não obrigatoriedade da prática na disciplina (BRASIL, 2003).

Assim, está em vigor a seguinte orientação legal para a Educação Física escolar: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno”:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

No que tange ao trabalho docente, cabe ressaltar que na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental não é obrigatória à atuação do professor de Educação Física para o desenvolvimento dos conhecimentos da área, podendo ser realizada pelo professor com regência de classe. Este caráter facultativo fundamenta-se na indicação flexível da LDB, ao tratar dos profissionais de educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Uma vez que para a atuação nestes níveis de ensino seja suficiente à formação de nível médio na modalidade normal, admite-se a docência deste professor nestas fases em todas as áreas de conhecimento. A decisão depende da legislação municipal, estadual ou ainda definido pelo jogo de interesses resultantes de acordos entre secretários da educação, gestores escolares, professores de Educação Física e professores com a regência da classe.

Ressalta-se, por fim, a constatação do Coletivo de Autores (1992), de que a Educação Física representa uma das áreas de conhecimento escolar com mais normativas do currículo.

A configuração atual dos cursos de formação inicial de Educação Física

O primeiro curso de Educação Física que se tem notícia foi criado em 1931 em São Paulo, iniciando pós três anos. Neste curso, dois tipos de formação distintos eram oferecidos: um deles

vinculado ao perfil do professor de Educação Física para trabalhar com processos pedagógicos, exercícios motores artísticos e fatos e costumes relacionados à tradição dos povos nas áreas dos exercícios físicos motores (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Em 1987 foram criados dois cursos de formação inicial em Educação Física: a Licenciatura e o Bacharelado, a partir do Parecer CFE n°. 215/1987 e da Resolução CFE n°. 03/1987 (KRÜGER, 2007). Através da flexibilidade adquirida em 1987, o compromisso e a função de elaborar a estrutura curricular dos Conselhos Federais de Educação transferiu-se para as instituições de ensino superior (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

No entanto, mesmo com a criação do bacharelado, a sua efetivação como curso não se concretizou na maioria das instituições de formação de professores. O que aconteceu nos cursos de graduação em Educação Física foi a união da proposta da Licenciatura com a do Bacharelado, permanecendo a denominação de Licenciatura Plena.

Diante disso, os professores de Educação Física formados através do curso de Licenciatura plena tinham um vasto campo profissional a se inserir. Todavia, as críticas tornaram-se frequentes nas instituições de ensino e em todo o contexto da área, pois se observava que a formação generalista (licenciatura + bacharelado) não estava dando conta de formar profissionais capacitados para trabalhar em contextos tão diferentes, já que o tempo de formação e sua carga horária permanecia a mesma. Necessitava-se, de um maior aprofundamento teórico-prático para trabalhar em cada um desses segmentos (educacional e não-educacional).

Esta situação frente às muitas críticas sobre o modelo de formação generalista impulsionou a elaboração de muitos pareceres em busca da criação de uma resolução que efetivasse a separação dos cursos de graduação em Educação Física, em licenciatura e Bacharelado, para que se pudesse, enfim, proporcionar uma sólida formação aos acadêmicos de ambos os cursos de acordo com suas especificidades.

Em 2002 foi promulgada a Resolução CNE/CP n°. 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a) e a Resolução CNE/CP n°. 2/2002 que definiu a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002b). Para Pereira, Moreira e Nista-Piccolo (2007, p.1), aquela “representou a primeira grande mudança na reorganização do ensino superior na área da Educação Física Escolar, ao passo que os cursos de licenciatura adquiriram legislação própria”.

A Resolução CNE/CES nº.7/2004 veio colaborar com a formação de professores de Educação Física, quando em seu Art. 1º destaca sua função na medida em que,

[...] institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004).

Observa-se que a graduação plena refere-se ao Bacharelado, enquanto que a Licenciatura Plena à Licenciatura. Dessa forma, efetivou-se tal diferenciação e, a partir disto, as instituições formativas deveriam (re)configurar os seus antigos cursos de Licenciatura Plena com a formação generalista. Entretanto, como aponta Borges (1998), a separação na formação inicial em Educação Física geralmente suscita uma grande polêmica, pois alguns¹ acreditam que a divisão dos cursos é relevante e fornece melhores subsídios para os futuros professores trabalharem de forma qualificada em contextos específicos. Por outro lado, outros² entendem que esta separação representa um retrocesso para a Educação Física e contribui para dicotomizar os conhecimentos próprios da área, assim como os saberes da formação profissional.

Esta última argumentação possui forte expressão e adeptos na área da Educação Física, que conseguiu desencadear novas discussões em torno da formação generalista e da divisão licenciatura/bacharelado e a disputa reaviva-se. O embate permanece em questão, impulsionando novos olhares ou olhares com “lentes” novas, devido ao movimento que vem contribuindo para que se formem espaços ricos de diálogo, disputas e embates entre pesquisadores, docentes universitários, acadêmicos, professores da educação básica e profissionais liberais da Educação Física. Tais embates, que devem incluir demais membros da comunidade escolar, científica e acadêmica, gira em torno de: o que é afinal a Educação Física? Como deve ser implementada a formação de seus professores ou de seus profissionais? No que se constitui o trabalho docente em Educação Física? Quais os campos de trabalho estão reservados a esses profissionais?

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo, conforme afirma Fraga *et al.* (2010), desde 2007 a comunidade da Escola Superior de Educação Física (ESEF) iniciou um movimento de questionamento dos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado acerca da

¹ Borges (1998) fundamentada no trabalho de Passos (1988) aponta as contribuições favoráveis à separação do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado.

² Borges (1998) fundamentada no trabalho de Passos (1988) aponta as contribuições desfavoráveis à separação do curso de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado trazendo os argumentos de Faria Júnior (1987 e 1982); Betti (1992) e Taffarel (1993).

validade de sua separação. A lei que desencadeou tal divisão vem suscitando diversos embates políticos³ no campo acadêmico-profissional da Educação Física, acirrando ainda mais os ânimos entre licenciados e bacharéis formados após 2004. Esta universidade já obteve aprovação da carta elaborada pela comissão de reestruturação curricular, que solicitou um processo de reconstrução curricular, em busca de organizar a dupla modalidade de formação (licenciatura/bacharelado) em um curso único de EF.

Para tanto, acredita-se que a separação dos cursos de graduação em Educação Física é de extrema relevância para a formação inicial dos professores da área. Por meio dessa divisão, os acadêmicos de ambos os cursos saberão, a priori, o contexto profissional que poderão trabalhar após a graduação e o delineamento formativo que terão durante o curso. Ao contrário do que acontecia anteriormente, e gerava muitos problemas durante e após a formação acadêmica, tendo em vista que muitos acadêmicos ingressavam no curso com o intuito de trabalhar apenas em contextos não-educacionais, e não se interessavam em aprender os conhecimentos relativos à Educação Física Escolar e à docência na escola básica. Por fim, acabavam indo trabalhar na escola, apresentando uma atuação docente um tanto quanto questionável.

Os desafios do professor de Educação Física em início de carreira

Considerando a precariedade da educação brasileira e das escolas públicas, principalmente no que se refere às mínimas condições de trabalho favoráveis aos profissionais e a desmotivação e falta de interesse dos alunos de um modo geral, os professores de Educação Física enfrentam dificuldades comuns aos demais docentes, mas também se deparam com situações peculiares relacionadas às características específicas da Educação Física.

Sem dúvida, a produção científica que envolve o tema da entrada da carreira de professores na especificidade da Educação Física Escolar está em expansão devido à importância deste período da vida profissional docente, somado as peculiaridades da área e suas problemáticas.

Bernardi *et al.* (2009), ao pesquisarem o período de iniciação à docência de professores de Educação Física, constatam que a maioria dos sujeitos da pesquisa passaram pelo momento de “choque com o real”, seguido pelo estágio de descoberta, de modo que a minoria vivenciou somente este último. As dificuldades citadas por estes professores centram-se na especificidade da docência e a insegurança que sentiram no ministrar aulas nesta fase da carreira, atribuindo como principal causa disso, as deficiências da formação inicial. Associadas a essa insegurança, as precárias

³ O Conselho Federal de Educação Física (CONFED) e o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) apresentam esta discussão em âmbito nacional (BRAGA *et al.*, 2010).

condições de trabalho que se traduzem em falta de espaço físico adequado e de materiais para as aulas; grande número de alunos e suas atitudes indisciplinadas e de desinteresse nas aulas; turmas mistas e heterogêneas; e, indiferença por parte da comunidade escolar acentuando esta situação.

Em estudo recentemente publicado, Ilha e Krug (2012) encontram dados semelhantes aos da pesquisa de Bernardi *et al.* (2009) quando analisam os dilemas da entrada na carreira identificados por dez professores iniciantes de Educação Física Escolar atuantes nas redes municipal, estadual e particular de ensino. Foram dez os dilemas citados pelos professores estudados, são eles: 1) o choque com a realidade; 2) as condições de trabalho difíceis; 3) a falta de um planejamento curricular para a Educação Física; 4) o número elevado de alunos nas turmas, 5) a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas; 6) a falta de apoio da comunidade, pais e alunos; 7) a indisciplina nas aulas; 8) as turmas com alunos de ambos os sexos; 9) as turmas heterogêneas quanto à idade dos alunos; 10) as intempéries do tempo.

Portanto, pode-se constatar que, geralmente, os docentes iniciantes passam por dificuldades no período de entrada na docência, seja por fatores mais diretamente ligados ao ensino ou por aspectos externos, considerando que ambos possuem grande influência sobre o professor e o seu trabalho. Ademais, neste contexto problemático de iniciação profissional, que muitas vezes a insegurança acompanha o docente na sua prática cotidiana, verificam-se algumas situações peculiares que afetam principalmente o professor de Educação Física, caracterizando, como assim afirmam Gariglio *et al.* (2012), a entrada na profissão de professores de Educação Física uma iniciação a docência singular. A esse respeito, destaca-se que dentre os dez dilemas apontados pelos sujeitos da pesquisa no estudo de Ilha e Krug (2012), segundo os autores, três deles são recorrentes no campo de análise da Educação Física escolar, pois integram a sua especificidade: a falta de um planejamento curricular para a Educação Física; a falta de apoio da comunidade, pais e alunos; e; as intempéries do tempo.

A flexibilidade na prática curricular da Educação Física

As reflexões iniciais em torno da flexibilidade na prática curricular da Educação Física é que existem quatro indicadores que podem se constituir nos principais fatores desencadeadores desta flexibilidade. O primeiro está relacionado com a variedade de perspectivas de ensino, orientações curriculares, que convivem no campo, científico, acadêmico e escolar, e que acabaram por não desencadear um mínimo comum de indicadores para nortear a prática curricular da Educação Física, não culminando em qualquer consenso didático. O segundo, com a ideia de que cada contexto

possibilita o desenvolvimento de determinados conteúdos, devido à relação extremista de dependência entre Educação Física e espaços físicos e materiais, fortalece a necessidade de flexibilização da prática curricular. Acredita-se que, mesmo com essa dificuldade incidente em muitas escolas, geralmente nas escolas públicas, não se pode suprimir a responsabilidade que se tem como professores em buscar amenizar tal problemática. Trapp (1993) diz que é lamentável essa dependência de materiais e espaço físico na Educação Física Escolar e informa que a causa disso se refere à intenção das aulas para se trabalhar apenas os esportes. Nesse sentido, Kunz (1994) argumenta que a Educação Física desportivizada necessita da padronização dos espaços físicos, já que seu objetivo é o ensino dos movimentos padronizados do esporte e, para isso, é preciso materiais e locais que obedecem a rígida padronização. O terceiro fator refere-se à cultura escolar instituída de que o professor de Educação Física precisa atender as expectativas e solicitações dos alunos em termo de conteúdos, atividades, enfim, o que acaba por resultar em aulas de caráter esportivista, principalmente o futebol. Muitas pesquisas (CORRÊA, MORO, 2004) indicam, inclusive, que a opinião dos alunos é o fator mais determinante para a organização da prática curricular. Por fim, o último fator relaciona-se com a desregulação e a falta de controle do que é ensinado na Educação Física escolar por parte da gestão educacional, concretizado nas demais disciplinas com as avaliações externas e com os exames pré-vestibulares.

No que tange às implicações desta flexibilidade, a hipótese é que ela pode desencadear um isolamento profissional para o professor, no sentido de que não há nada que deva ser necessariamente comum nas práticas curriculares da Educação Física desenvolvida pelos docentes nas escolas, ou seja, a prática curricular de um determinado professor de Educação Física pode vir a se constituir completamente diferente da de um outro colega de profissão, mesmo se trabalharem com o nono ano do ensino fundamental, por exemplo, ou seja, um professor de Educação Física pode trabalhar apenas com o conteúdo futebol durante todo um ano letivo, enquanto outro trabalha com os quatro principais esportes coletivos, além da dança e da ginástica. Será que é justo que uns alunos tenham tanta disparidade no ensino da Educação Física?

Além disso, esta “liberdade” também pode ocasionar uma ausência de planejamento da/na Educação Física escolar refletindo em aulas sem fins educativos, ou seja, sem intencionalidade e ação pedagógica. Não raro é constatado em pesquisas (CORRÊA, MORO, 2004) que os professores de Educação Física não elaboram um plano de curso para a disciplina, nem planos de aula, e quando elaboram são muito sintéticos, geralmente uma listagem de conteúdos sem muita diferenciação para o trabalho com diferentes séries/anos.

Tendo em vista que a indefinição curricular no campo da Educação Física enseja dificuldades para o professor no seu processo de planejamento e representa uma grande lacuna nesta área de ensino (TEIXEIRA VICTORIA PALMA, OLIVEIRA, VICTORIA PALMA, 2010) e, em se tratando do docente iniciante, um ambiente escolar tão livre para escolhas envolvendo a prática curricular da disciplina que irá desenvolver torna-se ainda mais problemática a sua inserção profissional.

Considerações finais

Ao voltar olhares para a Educação Física escolar percebe-se que o trabalho do professor iniciante neste componente curricular envolve-se de peculiaridades fortemente ligadas a trajetória histórica da disciplina acerca de suas funções na escola, seus processos de formação docente, a sua incidente aparição na legislação educacional e as características próprias desta área de conhecimento, enquanto prática pedagógica. É intensa, problemática e polêmica a ausência de obrigatoriedade em torno de um mínimo de conteúdos e conhecimentos a serem ensinados nesta disciplina escolar, o que vem acarretando práticas e enfoques muito diversificados e até mesmo incoerentes com as funções atuais da Educação Física escolar, que diferem bastante do que é trabalhado nos campos de atuação do bacharel, por exemplo.

Em meio a melhorias, estagnações e até, retrocessos, a Educação Física se constitui em um campo de conhecimento e de atuação profissional permeado de desafios para aqueles que a escolhem como profissão. Como reconhecem Gariglio *et al.* (2012) “apesar da Educação Física estar presente no currículo em função de uma determinação do marco legal da educação, essa disciplina apresenta no conjunto da cultura escolar um déficit crônico de legitimidade”.

Os avanços do estudo dizem respeito ao ineditismo de tal enfoque, de modo que as discussões realizadas no campo da Educação Física ainda não abordaram a flexibilidade da prática curricular da disciplina de modo explícito, procurando identificar os fatores desencadeadores e suas implicações, principalmente para o docente iniciante.

Os problemas enfrentados na pesquisa até o momento estão no campo da metodologia, em encontrar no município residente os sujeitos delimitados pelo objetivo da pesquisa, professores de Educação Física escolar com no máximo cinco anos de docência.

Por fim, ressalta-se a necessidade de aprofundamento teórico, busca de novas fontes e de estudos empíricos, de modo que este estudo está aberto a contribuições e a questões a serem

discutidas com outros pesquisadores e, neste evento principalmente, no se referem à realidade da disciplina de Educação Física em outros países.

Referências

BARBOSA, C.L. de. A. **Educação Física e Didática**: um diálogo possível e necessário. Petrópolis: Vozes, 2010.

BERNARDI, A.P. ET AL. O percurso profissional de professores de Educação Física escolar de Santa Maria (RS): a fase de entrada na carreira docente. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. **Anais...** 2009, p.01-13.

BORGES, C.M.F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução N° 7, 31 de março, 2004**.

BRASIL. **Lei n. 10.793, de 1 de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei n. 9394. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 1, 18 de fevereiro, 2002a**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, 19 de fevereiro, 2002b**.

BRASIL. **Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduce a palavra “obrigatório” após a expressão curricular, constante do § 3º do art. 26 da Lei n. 9394. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto n. 69.450 de 1º de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 705 de 1969**. Altera a redação do artigo 22 da Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1969.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, I.L.S.; MORO, R.L. **Educação física escolar**: reflexão e ação curricular.

FRAGA ET AL. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEF/UFRGS. **Movimento**. Porto Alegre, v.26, n.esp., p.61-95, 2010.

GARIGLIO, J.A. ET AL. Professores de Educação Física e a entrada na profissão docente: uma iniciação a docência singular? In: III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, 2012, Santiago (Chile). **Anais...** 2012, p.01-14.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**. São Paulo: Loyola, 1994.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. Os dilemas da docência de professores iniciantes de Educação Física escolar. In: III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência, 2012, Santiago (Chile). **Anais...** 2012, p.01-07.

KRÜGER, L.G. **As concepções da formação profissional da Licenciatura em Educação Física**: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

PEREIRA, R.S.; MOREIRA, E.C.; NISTA-PICCOLO, V.L. O impacto das novas diretrizes curriculares nacionais na formação dos professores de Educação Física. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.12, n. 110, p.01-10, 2007.

SOUZA NETO, S. *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

TEIXEIRA VICTORIA PALMA, Â.P.; OLIVEIRA, A.A.B.; VICTORIA PALMA, J.A. **Educação Física e a organização curricular**. 2.ed. Londrina: Eduel, 2010.

TRAPP, W.O. A ocupação do espaço físico na escola. In: CARVALHO, S. (Org.). **Comunicação, movimento e mídia na Educação Física** – Caderno I. Santa Maria: CEFD/UFSM, 1993.

VAGO, T.M. **Educação física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

LOS OBSTACULOS EN LA COMPRESION DE FENOMENOS ASTRONOMICOS EN EL USO DE LIBROS DE TEXTO

Fernando Ariel Karaseur¹¹

Universidad de Buenos Aires

fkaraseur@hotmail.com

Introducción

La observación del cielo ha sido desde la antigüedad una práctica habitual de los seres humanos. A través de ella fue posible describir las regularidades (e irregularidades) que nos muestra la bóveda celeste y avanzar hacia diversos modelos explicativos que intentaron entender sus causas. Diversas culturas se han volcado a la creación de calendarios, que conforman un acuerdo social masivo sobre el modo de medir el tiempo. Con el devenir histórico, la observación directa del cielo se ha perdido como práctica habitual y necesaria para la vida diaria, especialmente en los grandes centros urbanos. Nuestra sociedad actual no es la excepción, ni los sujetos de la escuela escapamos a esta pérdida del conocimiento de los fenómenos celestes apoyados fundamentalmente en la observación directa. Ya sea por la falta de costumbre, la disminución del campo visual o la excesiva polución de las ciudades, la alfabetización actual en temas de astronomía está fuertemente mediatizada por diversas representaciones en la cultura, de los cuales el libro de texto, a pesar del creciente uso de nuevas tecnologías, aún ocupa un lugar preponderante en el ámbito escolar y las secuencias de clase.

Sería sumamente pretencioso y hasta imposible pretender que un alumno pudiera ofrecer, con su sola experiencia diaria, una explicación de fenómenos acorde a los modelos científicos que a la humanidad le ha llevado milenios construir. Pero resulta lógico concebir que ésta determina la existencia de concepciones, que sobre un fenómeno, preceden al acto de enseñanza escolar y tendrán lugar en el proceso de aprendizaje. De allí que el rol docente que destacaremos en este trabajo es el de transmisor de cultura científica, que es a su vez receptor de la misma a través de diversos medios de

¹ Enmarcado en el Proyecto de Investigación *Enseñanza formal de la astronomía: Situación actual y perspectivas futuras* (UBACyT 20020110100228) Dirigido por el Dr. Alejandro Gangui: Centro de Formación e Investigación en la Enseñanza de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Pabellón 2, Ciudad Universitaria, 1428 Buenos Aires, Argentina. Instituto de Astronomía y Física del Espacio, Ciudad Universitaria, 1428 Buenos Aires, Argentina.

representación de la realidad que otros han creado. Circunscribiremos el desafío que supone el proceso de enseñanza a un problema de comunicación: la recepción y aprehensión de nuevos conceptos por parte del docente son fruto y origen de un proceso de transposición para ser llevado al aula y transmitido a los alumnos. El éxito de esta comunicación se apoya, entre otros factores, en un correcto manejo disciplinar por parte del docente y la elección crítica de las estrategias y recursos con los cuales impartirla.

En trabajos anteriores (Iglesias et al., 2012; Dicovskiy et al., 2012), nuestro grupo de investigación ha detectado algunas dificultades en el manejo de conceptos astronómicos relacionados con el fenómeno de las fases de la Luna por parte de futuros docentes de primaria. En breves términos, estos estaban ligados a la comprensión de que el fenómeno tiene carácter topocéntrico y por lo tanto la posición del observador es un elemento central para su correcta explicación. Otro aspecto que interfería en la explicación era acerca de la concepción espacial y la periodicidad del fenómeno, dado que las explicaciones más usuales quedaban erróneamente circunscriptas a configuraciones lineales o bidimensionales del Sol, la Tierra y la Luna (STL), siendo un salto poco frecuente el paso a lograr explicaciones tridimensionales (o incluso el hecho de advertir su necesidad). Bajo estas circunstancias, resulta necesario considerar de qué forma los libros de texto, como recurso ampliamente usado en las aulas, pueden convertirse en un medio facilitador de la comunicación científica en la enseñanza, o bien irrumpir en sentido contrario. Como señala Pandiella (2007) en términos de Jimenez Aleixandre, *los libros y textos escolares aparecen como dispositivos que permiten desenmascarar los criterios que legitiman las prescripciones sobre la enseñanza, la toma de decisiones sobre el qué, cómo y cuando enseñar es decir que responden a un determinado modelo didáctico*. La formación docente debería otorgar las herramientas necesarias para hacer uso crítico de una diversidad selecta de recursos y abordarlos de diversas formas en su trabajo de transposición. En este sentido debería evitarse que un libro de texto se constituya como única fuente ni ésta sea, dentro de una variedad de recursos, impoluta o incuestionable (Jimenez Aleixandre, 1997).

Teniendo en cuenta las dificultades encontradas en los futuros docentes de primaria, que la comprensión de un texto es multicausal (Borsani, 2006) y pone en juego sus modelos mentales (Perales y Jimenez, 2002), el siguiente trabajo se propone exponer algunos aspectos que el docente debería atender al momento de usar los libros como recurso para la enseñanza de astronomía en general,

fundamentalmente los aspectos ligados a la explicación de las fases de la Luna. Nuestro objetivo consiste en favorecer un uso consciente de los libros de texto que evite que el manejo acrítico los convierta en reproductores de algunos errores conceptuales detectados en los mismos o que podrían desprenderse de su lectura. Las reflexiones que siguen están basadas en el análisis cualitativo de nueve libros de texto de sexto y séptimo grado de educación primaria, publicados bajo el sello de cinco editoriales argentinas distintas entre el 2005 y el 2012. Esperamos que su lectura sirva a los maestros para preparar sus secuencias de clase y contribuya a ofrecer una alfabetización científica de calidad en temas particulares de astronomía.

La Luna en el contexto de los libros de texto

La Luna es en conjunto con el Sol uno de los cuerpos celestes cuya presencia en el cielo es difícil de desatender cuando está sobre el horizonte. Sin embargo, abordar las características observables que pueda presentar supone ir un paso más allá en el sentido descriptivo. Cuando esta observación se asocia con otras características como su lugar de observación, las regularidades que se encuentran y las relaciones que puedan establecerse para establecer sus causas, ya involucra una comprensión a nivel explicativo del sistema STL.

En los libros de texto analizados se corrobora que el abordaje de este sistema ocupa un lugar preponderante, en consonancia con los diseños curriculares jurisdiccionales, que lo ubican a lo largo de la escolaridad con una progresión desde un enfoque descriptivo hacia lo explicativo, y en consecuencia desde una perspectiva topocéntrica hacia la externa. En la enseñanza primaria se encuentra presente desde los años intermedios y para los futuros docentes en la Enseñanza de las Ciencias Naturales 3.

El sistema STL suele aparecer como contenido de un capítulo completo que sucede al que aborda el universo o el sistema solar en su conjunto, según corresponda. Su presentación respecto a los capítulos de reflexión de la luz y movimiento no es tan clara, siendo diversa entre los libros analizados. Siendo contenidos importantes para la comprensión de las fases de la Luna, consideramos adecuado que precedan al abordaje de este tema.

Cabe señalar que la noción de la Tierra como cuerpo cósmico (Nussbaum, 1989) es el primer paso para poder involucrarla en un sistema cuyo movimiento relativo determina las fases de la Luna, y que ha sido abordada en cursos anteriores.

La caracterización de la Luna

En el único aspecto que coinciden todos los libros analizados es en el hecho de presentar a la Luna como satélite natural de la Tierra. A partir de allí comienza la divergencia respecto a los aspectos que mencionan sobre ésta y sus movimientos propios y relativos al Sol y la Tierra.

Cabría entonces mencionar una primera cuestión: la palabra *luna* se condice con Luna en tanto que ambas denotan satélites naturales de un planeta, pero la segunda se reserva específicamente para referirse al propio del planeta Tierra. A pesar de que esta distinción es usada arduamente, no se halla explicitada en ninguno de los libros.

La construcción de una noción espacial está poco presente en el sentido de mencionar o trabajar la distancia entre la Tierra y la Luna. Al momento de hablar de su forma, suele ser indistinto el uso de *redonda* y de *esférica*, restando valor a la tridimensionalidad y a la noción de cuerpo cósmico que pudiera extrapolarse del trabajo con la Tierra en cursos anteriores. La discusión sobre su diámetro suele aparecer descontextualizada y no en función de explicar fenómenos como los eclipses, salvo casos excepcionales, donde incluso se muestra una comparación de esta dimensión con la de la Tierra de manera gráfica.

Como ultimo elemento, fundamental para nuestro análisis, es el hecho de que la observación del cielo suele asociarse, desde los títulos incluso, con el cielo nocturno. Esto no solo quita la riqueza propia del cielo diurno, sino que podría favorecer o reforzar concepciones alternativas de los alumnos, como que la Luna se observa únicamente por la noche (Camino, 1995).

La Luna en movimiento como parte del sistema STL y las fases de la Luna

El sistema STL se aborda en una instancia donde los alumnos de primaria ya han tenido sus primeros acercamientos hacia la construcción de una idea de Tierra como cuerpo cósmico. De allí que las nociones de aproximada esfericidad de los cuerpos celestes, la naturaleza del cielo y la caída sobre la vertical del lugar puedan usarse como conceptos estructurantes hacia la comprensión de fenómenos que involucran a la Tierra como unidad, como es el caso de las fases de la Luna.

En los libros se constata que no sólo la descripción o la explicación de las fases están precedidas por capítulos dedicados al movimiento como se mencionara, sino que también por la exposición de

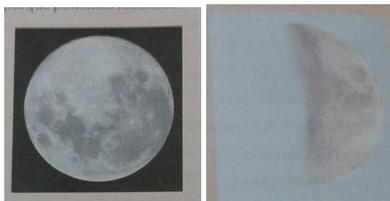
conceptos tales como traslación y rotación. Sin embargo, son pocas las veces que el vocabulario específico ya introducido se mantiene para su aplicación en el desarrollo conceptual de las fases. Para ese entonces el hecho de *trasladarse* o *rotar* deviene simplemente en *girar*.

La Luna y sus fases: ¿Cómo la percibimos? ¿Cuándo? ¿Desde dónde?

La Luna es uno de los cuerpos celestes que más se destacan en el cielo. A pesar de que la observación directa está al alcance de todos, otras representaciones culturales que no se corresponden con su imagen real pueden distorsionar la imagen que ofrece realmente la Luna.

Este es el caso de algunas de las imágenes presentes en los libros analizados, ya sea que se trate de fotografías reales (que suelen estar retocadas digitalmente) o representaciones gráficas (que omiten detalles). Ambos tipos se presentan en perjuicio de características fundamentales que le darían correspondencia con la observación y que por lo tanto propiciarían una correcta explicación. Convencidos de que en este tema las imágenes aportan información relevante para complementar el texto que acompañan, tanto en sus aspectos formales como semánticos (Perales, 2002), no debe subestimarse las ideas que transmite la lectura de imágenes, ya que como advirtiera Maturano (2007) en términos de Jimenez y Perales, la imagen es polisémica, *por lo que resulta difícil conocer qué respuesta aportará cada alumno. No existen respuestas únicas ni relaciones exclusivas entre los elementos al analizar una imagen.*

Las que siguen son representaciones de la Luna en sus distintas fases, que se encuentran en diversos libros de texto. En general se percibe un cierto descuido por los cráteres y montañas que se dejan ver en uno u otro caso, aspecto inherente a la rotación del satélite y su período. Sobre esto no ahondaremos dado que no es central en la explicación y comprensión de las fases de la Luna. Una mención especial merece el hecho de que únicamente un libro muestre explícitamente y de forma gráfica que esta luminosidad que presenta la Luna se deba a la reflexión de la luz solar: de esta forma, de manera implícita, aunque la Luna tenga luz propia o que la la Tierra no oculta (Teoría del nueva).



abordable por el docente, está desterrando ideas como que apariencia observable de la Luna es debido a la parte que eclipse, que suele aparecer para la explicación de la fase

Un aspecto que resulta crucial atender es el hecho de que el fondo en este tipo de imágenes connota un momento del día. Teniendo en cuenta que la Luna no se encuentra sobre el horizonte en todo momento ni siempre presenta el mismo aspecto, el aspecto del cielo es parte intrínseca de la explicación del fenómeno. La Figura 1(a) muestra la disposición relativa que presentan en la página, de izquierda a derecha y de arriba abajo, las fases llena, menguante, nueva y creciente. Si bien el texto explicita correctamente en qué momento del día sería posible su observación, la tonalidad del fondo no se



(a) corresponde. Salvo el caso de la fase llena, según las imágenes todas

Figura 1: En las imágenes de la Luna no se tiene en cuenta el aspecto real del cielo para cada fase. En (a) se muestra de día salvo el caso de fase llena, mientras que en (b) se muestra siempre de noche, favoreciendo la Teoría del eclipse para explicar la fase nueva.

ofrecer la idea de que toda la cara de la Luna es perceptible para esa fase, y que esto ocurre en horas diurnas. Más allá de eso, podría destacarse que al menos resguarda correctamente el hecho de que para esta fase la disposición relativa entre los tres cuerpos sea Sol-Luna-Tierra, dado que sugiere que la Luna podría encontrarse en el campo visual de un observador para el cual es de día.

Las imágenes de la Figura 1(b) entrarían en contradicción tanto con la secuencia anterior como con el fenómeno, siendo que descuida el momento del día en que sería posible observar la Luna de esa forma. En este caso, todas las fases se muestran con un fondo que connota la idea de horas nocturnas (en consonancia con otros libros que titulan “La observación del cielo *nocturno*” para desarrollar lo relacionado a la Luna). El texto que las acompaña no se refiere a los momentos del día sino que describe la traslación de la Luna en el espacio, que se representa en otro esquema tridimensional anexo donde se denotan las cuatro posiciones relativas STL para las fases usuales. El hecho de que las imágenes muestren a la Luna siempre en un cielo nocturno es contrario a la comprensión de la órbita lunar como trayectoria sobre la cual se traslada con cierto período para determinar las posiciones relativas. De igual forma, podrían irrumpir en la noción ya formada sobre el vínculo entre la rotación terrestre y la sucesión del día y la noche, dado que aunque el esquema tridimensional muestra a la Luna en fase nueva en el sector donde para el observador debería ser de día, el cielo está oscuro.

Una noción, particularmente encontrada con frecuencia, que podría surgir de la imagen de la Luna nueva es la de explicar la fase nueva según la Teoría del eclipse, ya que según la imagen en la Figura 1(b), debería encontrarse en el cielo nocturno. Esta ambigüedad se refuerza en uno de los textos

de un libro, que enuncia que la fase nueva de la Luna ocurre *cuando no logramos ver la parte iluminada, aunque está ubicada en una zona visible del cielo nocturno*.

Vale la pena destacar que excepcionalmente uno de los libros expone y grafica el movimiento aparente de la Luna. Por un lado lo presenta correctamente a lo largo de algunas horas de la misma jornada, para el caso de la fase llena. Sin embargo, en ese mismo capítulo puede verse un montaje donde se exhibe la misma trayectoria en el cielo para la Luna presentada en distintas fases (Figura 2(a)). El mismo libro muestra la posición de la Luna en el cielo para una dada referencia y la misma hora de seis días consecutivos. Contrariamente a la explicación de las fases, la porción de su cara visible es siempre la misma (Figura 2(b)). Ambos ejemplos son contrarios a una construcción de la explicación de las fases como fenómeno que implica un cambio en la percepción del mismo astro que se traslada a lo largo de los días y se repite con un período de aproximadamente veintinueve días (y no un cambio dentro de una misma jornada, como podría inferir el montaje).

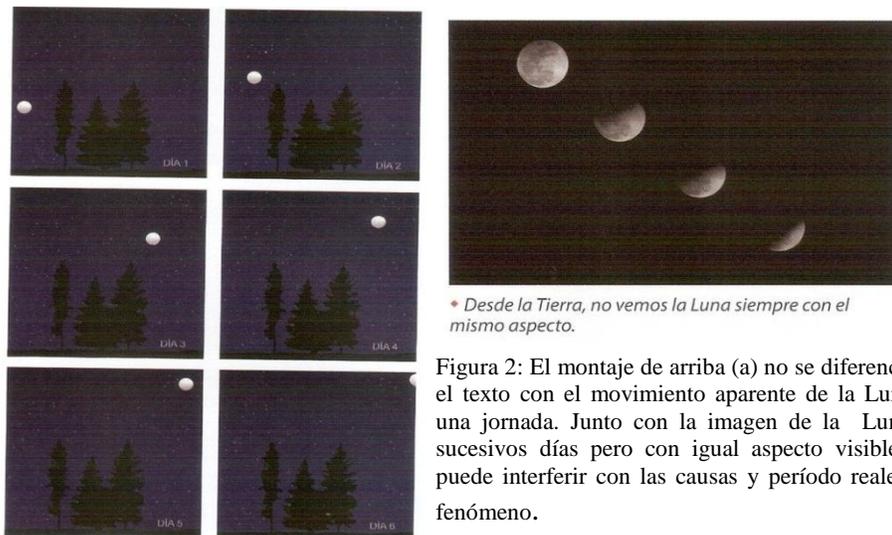


Figura 2: El montaje de arriba (a) no se diferencia en el texto con el movimiento aparente de la Luna en una jornada. Junto con la imagen de la Luna en sucesivos días pero con igual aspecto visible (b), puede interferir con las causas y período reales del fenómeno.

Siguiendo con la idea de movimiento aparente, resta mencionar que ninguno de los libros analizados discute el cambio en la *dirección aparente* de la Luna para una dada fase, debido al movimiento de rotación terrestre. En su defecto, las imágenes de las Figura 1 son las que suelen caracterizar la fase perceptible. Por ejemplo, para el caso del hemisferio sur se asocia la fase creciente y la menguante con la forma de las letras C y D respectivamente. Nunca se da lugar a mostrar que por efecto de la rotación de la Tierra, si bien la fase es la misma, en el cielo se la pueda observar en forma de arco pero rotada de alguna otra manera.



Figura 3: Un ciclo de fases lunares que corresponde al hemisferio norte se presenta sin advertencia en libros argentinos.

El carácter de fenómeno topocéntrico que poseen las fases de la Luna implica que la posición del observador sea un aspecto fundamental a tener en cuenta.

En las acertadas palabras de uno de los libros, *se ve distinto según de donde se mire*. Es por ello que secuencias de imágenes de las fases como la de la Figura 3 para representar el ciclo lunar entran en contradicción con el ciclo representado por las imágenes de la Figura 1. En este caso, además de los elementos anteriores como la coloración del cielo o la forma que presenta y su disposición en el plano, por cuál es la posición del observador que posibilita de percibir esas vistas en esa secuencia inmediata. Dicho de otra forma, la imagen de la Figura 3 está mostrando el ciclo del hemisferio norte, sin advertírsele al lector.

Una vez situados en la superficie terrestre, se encuentra que sólo una línea editorial discute la diferencia significativa en el aspecto visible de la Luna para cada hemisferio, si bien aclara que se trata de la misma fase para cualquier observador terrestre. Sin embargo, el uso de las imágenes nuevamente

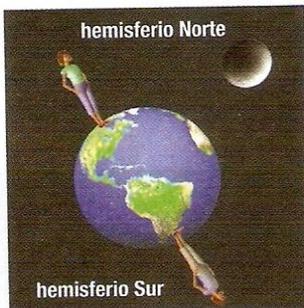


Figura 4: El texto que la acompaña invita a diferenciar el aspecto visible de la Luna para la misma fase en cada hemisferio, pero coloca una imagen de la Luna para un observador indefinido.

es un factor que puede resultar contrario a la comprensión del fenómeno: para la imagen de la Figura 4, ¿Cuál es la posición del observador que percibe así a la Luna? ¿Es la misma imagen que la que ve cada observador? ¿A qué fase se corresponde dentro del ciclo lunar? Son aspectos que no se discuten y cuya ausencia legitima erradamente el hecho de que la apariencia

de la Luna sea igual en todo momento para todo observador que tuviera a la Luna sobre el horizonte. La imagen de la Figura 3 de arriba se muestra dentro de una propuesta de observación y registro del cielo nocturno. Siendo un libro dirigido a estudiantes argentinos, no debería descuidar que sea una secuencia correspondiente al hemisferio norte, especialmente dado que más adelante se presenta un ciclo en el orden correcto para el observador local, y nunca aclara esta diferencia.

Otro texto directamente contradice el carácter topocéntrico del fenómeno de las fases de la Luna, confundiendo fases con posiciones relativas STL que determinan la observación de una fase. En él puede leerse *En el siguiente esquema se muestran, desde afuera de la Tierra, las cuatro fases de la Luna, en su movimiento alrededor de nuestro planeta*. En su lugar, enmendando esta confusión, podría

haberse dicho *se muestran, desde afuera de la Tierra, cuatro posiciones de la Luna en su movimiento alrededor de nuestro planeta. En cada una podrá verse desde la Tierra alguna de las fases de la Luna.*

¿Luna en fase llena (o nueva) o eclipse lunar?: la tridimensionalidad del fenómeno

Hasta ahora hemos presentado algunos de los problemas más frecuentes en la exposición del fenómeno de las fases de la Luna en lo que respecta a factores mayormente ligados a la descripción del fenómeno. En lo que sigue discutiremos un aspecto que subyace completamente a la explicación del mismo: la traslación de la Luna en una órbita elíptica cuyo plano no coincide con el de la traslación de la Tierra. El carácter tridimensional del movimiento de la Luna es lo que permite diferenciar las explicaciones de, por dar un ejemplo paradigmático, la fase llena y el eclipse lunar. Siempre que estén ambos presentes, son fenómenos que aparecen explicados en distintos apartados.

Restringirse a explicaciones cuyo vocabulario no distinga estas diferencias o a esquemas bidimensionales, no permitiría comprender cada uno de estos fenómenos ni establecer sus diferencias. Cuando se describe la posición relativa del sistema STL los libros suelen describir cuál de estos cuerpos *está entre o se interpone entre* los otros dos, indistintamente de estar refiriéndose a las fases o a los eclipses. Si la explicación quedara en estos términos, reforzaría la idea de linealidad o bidimensionalidad para explicar cualquiera de ambos.

El matiz necesario para diferenciar la tridimensionalidad, en el caso de las fases, de la bidimensionalidad, para los eclipses, se logra a través de la inclusión de referencias explícitas a la diferencia en el plano de la órbita de la Luna y/o el uso de esquemas que apoyen esta idea (Figura 5). Lamentablemente, solo una línea editorial explícita esta particularidad, decisiva para una correcta explicación, y presenta las posiciones relativas STL para las fases usuales en ese tipo de esquemas. En el sentido opuesto, se encuentran imágenes como las de la Figura 6, que homologan las órbitas y las traslaciones de la Tierra y la Luna sin discutir sus diferencias tanto a nivel representacional (escalas, punto de vista) como explicativos (el plano de la órbita elíptica, fase que determina). De manera implícita, todos los esquemas que buscan representar la sucesión de fases lunares sitúan estáticamente a la Tierra, pero sin referencia explícita sobre que se trata de un punto arbitrario de su órbita alrededor del Sol. En un caso extremo se observa una disociación total del Sol como

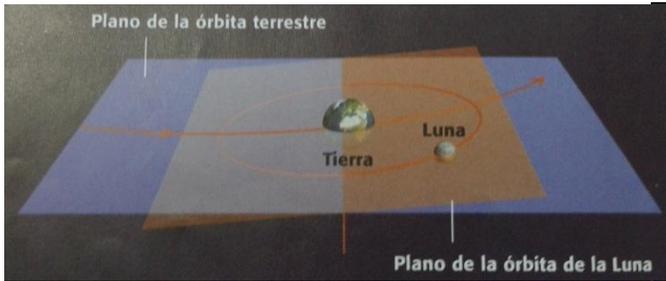


Figura 5: Un esquema que da relevancia a la tridimensionalidad del fenómeno.

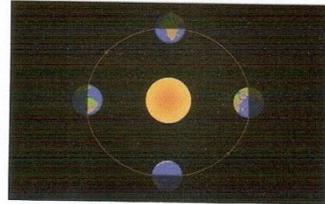
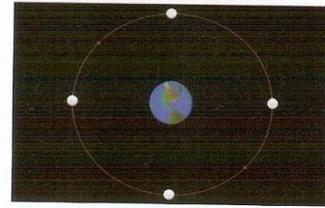
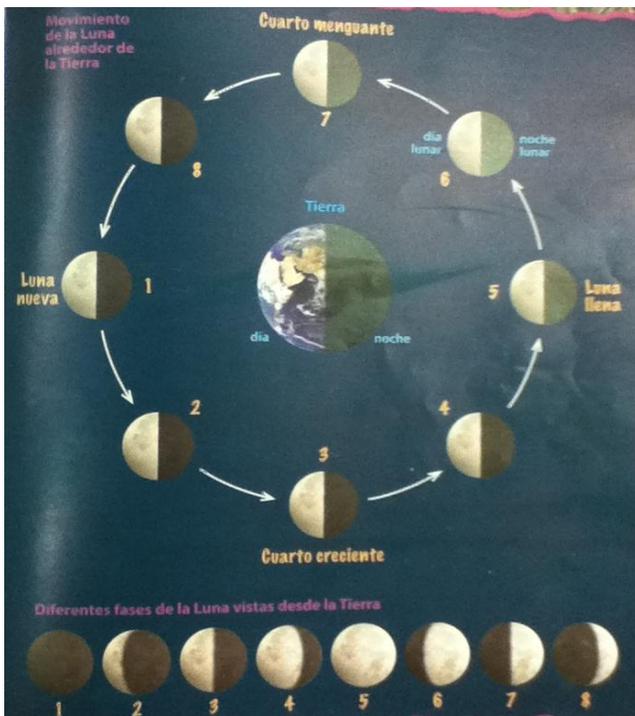


Figura 6: Los esquemas homologan dos fenómenos distintos tanto a nivel representacional como explicativo.

* La trayectoria que sigue la Luna alrededor de la Tierra es similar a la trayectoria que sigue la Tierra alrededor del Sol. En los dos casos, el recorrido es casi circular.

interviniente en el fenómeno de las fases de la Luna, como se observa en la imagen de la Figura 7. Este esquema bidimensional no solo no incluye al Sol sino que omite los efectos de su presencia respecto a la luminosidad del espacio, no así de los cuerpos celestes dispuestos. Como se encuentra en otros

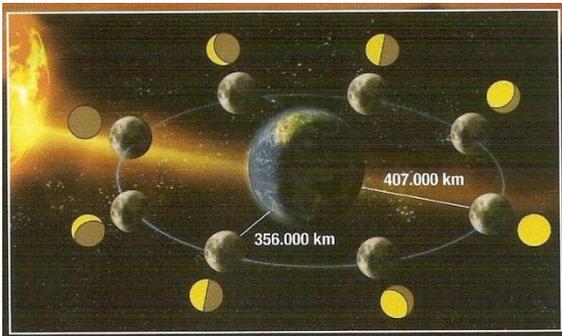


libros, se establece la correspondencia entre la posición en la órbita de la Luna y la fase lunar – pocas veces explicitando que se trata del caso del hemisferio sur-. Comprender esta relación no es nada trivial si recordamos que esto supone manejar simultáneamente dos posiciones del observador distintas (topocéntrica y externa) que en conjunto permiten pasar de la descripción del fenómeno a comprender su explicación. A pesar de que las imágenes pasan constantemente de reflejar la observación topocéntrica a la externa, se constata que sólo uno de los textos pone especial énfasis en desarrollar de manera diferenciada la posibilidad

Figura 7: El esquema omite representar el Sol en su explicación del fenómeno de las fases de la Luna. Si bien asocia la observación desde la Tierra (sin aclarar en qué hemisferio) con otra mirada externa, por su carácter bidimensional el esquema no logra explicar este fenómeno espacial.

sus fases esta conexión nunca se encontró en los textos, aunque se muestre en los esquemas.

Por otra parte, y en consonancia con el carácter espacial del fenómeno, resulta claro que un diagrama plano no logra explicar la posición relativa STL para el caso de fase llena, por mencionar un caso crítico. Un esquema bidimensional como este implicaría la existencia de eclipses solar y lunar en las posiciones donde se disponen las fases nueva y llena, respectivamente. Sumado al hecho de que muchos estudiantes abogan por la Teoría del eclipse para el caso de la fase nueva y a la consecuente pérdida de la posición del observador para lograr explicar la fase llena, la ausencia del Sol no es un aspecto que pudiera enmendarse sin dificultad por parte del alumno, sino todo lo contrario. De igual



manera, esquemas con el de la Figura 8 esconden en su aparente tridimensionalidad las mismas falencias que los similares al de la Figura 7, ya que no muestran la diferencia de los planos de traslación de la Tierra y la Luna. A eso se le suma una inconsistencia en la correspondencia con el aspecto visible de la Luna

durante su recorrido: si recorremos en sentido horario a partir de la fase nueva, el ciclo se muestra creciente hasta la fase llena con la forma del hemisferio sur, pero las imágenes luego no corresponden a una imagen posible para la transición entre llena y nueva para ningún hemisferio. Lo mismo ocurre si recorriéramos en sentido inverso desde la misma posición inicial.

Para finalizar, vale la pena mencionar que se encontró en uno de los textos enunciados que vinculan la posibilidad de que se produzca un eclipse de Sol con la posición de la Luna en fase nueva, y lo análogo relacionando el eclipse lunar con la fase llena. Si bien esto es correcto, si no está precedido de una profunda discusión sobre la tridimensionalidad del fenómeno, como es el caso, estas afirmaciones no podrán favorecer ni la comprensión de cada uno ni la distinción de ambos fenómenos.

Reflexiones finales

En el presente trabajo hemos intentado aproximarnos a una caracterización de los diversos aspectos que conforman las explicaciones que aparecen en los libros de texto de primaria para el

fenómeno de las fases de la Luna. Se ha encontrado una variedad de errores conceptuales, en los textos y principalmente en las imágenes que los acompañan, que mantienen cierta coherencia con las dificultades que en trabajos anteriores nuestro grupo había detectado en los futuros docentes: dar lugar a la relevancia de la posición del observador como determinante en la percepción de las fases, y el hecho de concebir el carácter espacial y periódico del fenómeno. El lenguaje es en sí mismo causa para la existencia de nociones alternativas en astronomía (García Barros, 1997) y los docentes y sus recursos no escapan a ello. Por otra parte, en los libros de texto analizados persiste cierto *uso y abuso de imágenes falsas y traidoras, que mienten y engañan al alumnado y burlan al profesorado, provocando...ideas erróneas*, como detectara Vega Navarro (2002). Estos aspectos deberían enmendarse si se pretende alcanzar algún grado de un cambio conceptual que favorezca una alfabetización científica de calidad. Esperamos que la lectura de este texto haya podido servir al docente para detectar los puntos clave que deben tenerse en cuenta para una correcta explicación del fenómeno y le haya ayudado a superar el obstáculo que supone utilizar para el armado de sus clases un recurso que presenta ciertas falencias.

Referencias bibliográficas

Borsani, A. H. (2006) *La comprensión lectora y la escritura de las ciencias naturales en el nivel terciario: una experiencia de aproximación a la alfabetización científico-académica*. En Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Camino, N. (1995). *Ideas previas y cambio conceptual en astronomía. Un estudio con maestros de primaria sobre el día y la noche, las estaciones y las fases de la Luna*. Enseñanza de las ciencias, 13 (1).

Dicovski, E., Iglesias, M. C., Karaseur, F., Gangui, A., Cabrera, J., Godoy, E. (2012). *El problema de la posición del observador y el movimiento tridimensional en la explicación de las fases de la Luna en docentes de primaria en formación*. En Actas de las III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, FCEyH, UNLP. Argentina.

García Barros, S. (1997) *La astronomía en textos escolares de educación primaria*. Enseñanza de las Ciencias, 15 (2).

Iglesias, M. C., Dicovski, E., Karaseur, F., Cabrera, J., Godoy, E., Gangui, A. (2012). *La explicación de las fases de la Luna en docentes de primaria en formación: aportes para la reflexión*. En Memorias del Simposio de Investigación en Educación en Física (SIEF) XI. Argentina.

Jiménez Aleixandre, M. P. (1997). *Libros de texto: un material entre otros*. Revista Alambique 11 (versión electrónica). Alambique.

Maturano, C., Aguilar, S., y Núñez, G. (2007) *Las imágenes en el aprendizaje de las ciencias naturales*. IIECE, FFHyA, Universidad Nacional de San Juan.

Nussbaum, J. (1989). *La Tierra como cuerpo cósmico*, en Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A. *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: MEC, Morata.

Pandiella, S. (2007) *Los libros de texto de ciencias y la calidad de la educación*. IIECE, FFHyA, Universidad Nacional de San Juan.

Peralez, F. J. y Jiménez, J.(2002). *Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto*. Enseñanza de las ciencias, 20 (3).

Vega Navarro, A. y Marrero Acosta, J. (2002) *El hechizo de la elipse*. Comunicación en Encuentro de Didáctica de las ciencias experimentales. Universidad de La Laguna. La Laguna.

A FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Alda Judith Alves-Mazzotti e Helenice Maia¹

Universidade Estácio de Sá

aldamazzotti@uol.com.br

Introdução

A formação de professores em cursos específicos se inicia, no Brasil, ao final do século XIX, quando foram criadas as Escolas Normais para formar docentes para as “primeiras letras”. Já os cursos de formação de professores para o “secundário” (que correspondia ao atual segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio) só iriam surgir na década de 1930, com a criação das universidades, acoplando-se, aos três anos de bacharelado, um ano de formação pedagógica para a obtenção da licenciatura. Esse modelo, que ficou conhecido como 3+1, foi também aplicado ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, que se destinava a formar especialistas em educação e docentes para as Escolas Normais. Instituiu-se, assim, a diferenciação entre o professor polivalente, para o ensino das primeiras séries, e o professor especialista, para as demais, uma distinção que se evidencia até hoje nas carreiras, nas jornadas de trabalho, nos salários e também nas representações da sociedade, dos formuladores de políticas e dos próprios professores desses dois níveis de ensino (ALVES-MAZZOTTI, 2008; GATTI; BARRETTO, 2009).

A persistência dessa diferenciação, que constitui um obstáculo a qualquer inovação na estrutura curricular dos cursos de formação, levou Aguiar e Sheibe (2010) a destacarem, entre os desafios a serem enfrentados pelo novo Plano Nacional de Educação (BRASIL 2011/2020), a necessidade de sua superação definitiva. Outro desafio apontado por essas autoras é o distanciamento entre teoria e prática, bem como a prevalência da formação teórica nas áreas específicas sobre a prática, um problema cujas raízes parecem também remontar ao esquema 3+1, uma vez que neste modelo, os três primeiros anos são reservados às disciplinas de conteúdo da área de especialidade, deixando-se o último ano para a formação pedagógica.

Não cabe aqui detalhar a história da formação de professores em nosso país, mas é importante assinalar que o processo de profissionalização do magistério se inicia assentado em bases polêmicas, refletindo vieses ideológicos prevalentes à época, destacando-se aí as

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq

representações da própria educação escolar, do papel da professora das “primeiras letras” e dos professores dos demais níveis de ensino. Essa trajetória permanece, até os nossos dias, pontuada por embates e dissensos decorrentes de conflitos entre valores, interesses e concepções de grupos diversos, em particular entre o governo e o movimento docente.

A Lei n. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e que estabeleceu a exigência de nível superior para todos os professores da educação básica, fixava um prazo de 10 anos para que os sistemas de ensino fizessem a adequação às novas normas, mas as primeiras adaptações de currículo só se iniciariam em 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) para a Formação de Professores, estendendo-se aos anos seguintes. As DCN para o curso de Pedagogia só foram aprovadas em 2006 após um amplo processo de discussão, desencadeado pela Comissão de Especialistas instituída para elaborar as diretrizes para esse curso (BRASIL, 2006).

Aguiar et al. (2006) relatam que as DCN elaboradas pela Comissão a partir desse debate foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação em maio de 1999, mas aí permaneceram por oito anos aguardando a decisão sobre os pontos polêmicos. O texto aprovado em 2006, incorporando o pleito da Comissão, acrescentou aos cursos de licenciatura em Pedagogia, a atribuição de formar professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, que não estava prevista na LDB. As ambiguidades presentes na forma final do documento e o caráter ao mesmo tempo restrito e extensivo que caracterizam as atuais Diretrizes refletem a negociação entre os interesses diversificados presentes no processo de sua elaboração (SHEIBE; DURLI, 2010).

Para Aguiar et al. (2006), apesar de a formação de professores, e em particular, o curso de Pedagogia, terem sido discutidos em diferentes fóruns, não se chegou sequer a algo próximo de um consenso sobre aspectos essenciais, como os objetivos do curso, a proposta curricular adequada ao alcance desses objetivos, e o próprio estatuto epistemológico do campo da Pedagogia. Para esses autores, as várias iniciativas do Ministério de Educação (MEC) com relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos, favorecendo o surgimento de uma diversidade de estruturas curriculares que exigirá do Poder Público um acompanhamento rigoroso, com avaliação sistemática da formação oferecida.

De fato, estudos conduzidos por Gatti e Nunes em 2008 (apud GATTI; BARRETTO, 2009), que analisaram currículos de 71 cursos de Pedagogia de todo o país, encontraram 3513 disciplinas

diferentes, sendo 3107 obrigatórias e 406 optativas. A análise dos currículos indicou que estes eram bastante fragmentados, o que foi confirmado pelo exame do projeto pedagógico, no qual não são identificadas articulações entre as disciplinas. Os projetos e as ementas não informam como os estágios são realizados e supervisionados, e não deixam claros seus objetivos nem como devem se integrar com as disciplinas formativas. Além disso, em sua maioria, esses estágios envolvem atividades de observação, não constituindo, portanto, práticas efetivas. As autoras observam ainda que, embora aparentemente haja uma razoável equivalência entre a proporção de disciplinas de embasamento teórico nas diferentes áreas de conhecimento e as destinadas à formação profissional específica do professor, uma análise mais acurada permite perceber que, mesmo nessas disciplinas, também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos focalizados, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. Assim, a complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar.

Em resumo, a normatização relativa à formação de professores é um emaranhado de diretrizes, resoluções, portarias, pareceres que mais confundem do que esclarecem gestores e professores responsáveis por sua implementação a respeito do que e como fazer. Uma forma de buscar compreender os caminhos que estão sendo propostos para os cursos de formação para o magistério é a análise da literatura acadêmica sobre os chamados saberes docentes, que teve papel importante na fundamentação das reformas dos anos 90. Segundo Borges e Tardif (2001), as mudanças realizadas no Brasil se inscrevem no contexto das reformas realizadas no plano internacional, nas quais se pode identificar os seguintes princípios comuns: (a) conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; (b) ver os professores como “práticos reflexivos”, capazes de produzir saberes específicos ao seu próprio trabalho e deliberar sobre suas práticas, refletindo sobre elas, compartilhando-as e as aperfeiçoando de modo a aumentar sua eficácia; e (c) ver a prática profissional como lócus de formação e de produção de saberes. Esses autores chamam a atenção para o fato de que, mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisas universitárias, seriam os saberes da ação, as práticas profissionais que constituiriam o quadro de referência da nova formação.

A crítica à racionalidade técnica que prevalecia até então – na qual a teoria é compreendida como um conjunto conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e a prática como a aplicação da teoria e das técnicas – está na base dos movimentos de reforma. A nova maneira de ver a formação e os saberes docentes propõe uma racionalidade prática, valorizando a reflexão sobre e

na ação docente. Esta posição é defendida por autores como Schön, Zeichner Shulman, Gauthier, Nóvoa, Tardif, e Perrenoud, entre outros, e “embora receba várias denominações, pode ser identificada pela expressão ‘professor reflexivo’” (GUIMARÃES, 2010, p. 38).

Saudado inicialmente com entusiasmo por muitos pesquisadores brasileiros como uma alternativa promissora para a formação docente, esse modelo começa a ser severamente criticado. Afirma-se que a ênfase nos saberes da prática priva os professores da formação acadêmica necessária à sua profissionalização. Dias da Silva (2005, p. 300), por exemplo, considera que as reformas efetivadas no Brasil, orientadas pela perspectiva dos saberes docentes, vêm consolidando um projeto educacional de cunho neoliberal, em que um Estado mínimo se desobriga de suas responsabilidades e promove o barateamento da formação das novas gerações.

Concluindo, parece que nesse cenário no qual se mesclam controvérsias teóricas, ambiguidades normativas e diversidade de matrizes curriculares implementadas pelas universidades, torna-se relevante investigar como professores responsáveis pela formação se situam diante dessa missão.

Assim, a pesquisa aqui apresentada buscou conhecer as representações sociais de *formação para o magistério* elaboradas por professores de curso de Pedagogia, ou seja, por formadores de professores para a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. A opção pela teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978; ABRIC, 2003) se deve ao fato de que estas têm por funções contribuir para a construção de uma realidade comum a um conjunto social e orientar e justificar as práticas dos sujeitos que o compõem. Nesse sentido, nos indicam o que é a *formação para o magistério* para os professores de curso de Pedagogia, ajudando-nos a compreender as crenças, valores e atitudes que possivelmente orientam sua prática docente.

Referencial Teórico

O conceito de representação social introduzido por Moscovici (1978) pode ser definido como uma forma específica de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado que nos ajuda a apreender os acontecimentos da vida cotidiana, a dominar o ambiente, a facilitar a comunicação de fatos e ideias e a nos situar frente a pessoas e grupos, orientando e justificando nosso comportamento. Diz-se que esse conhecimento é socialmente elaborado porque, embora se constitua a partir de nossa experiência, usa informações, crenças, valores e modelos de pensamento

que recebemos e transmitimos através da tradição, da educação e da comunicação social (JODELET, 2001).

Entre os desdobramentos atuais da teoria, destaca-se a abordagem estrutural das representações proposta por Jean Claude Abric. Na perspectiva de Abric (1998), a representação é vista como um sistema sociocognitivo particular composto de dois subsistemas: o núcleo central e o sistema periférico. O núcleo central é a base comum, consensual da representação, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas do grupo. Constituído por um número bastante reduzido de elementos, ele é responsável pelo significado e pela organização interna da representação, e também por sua estabilidade, resistindo às mudanças e assegurando, assim, a permanência da representação. Já o sistema periférico, formado pelos demais elementos da representação, é dotado de grande flexibilidade, constituindo a interface entre o núcleo central e a realidade imediata. Ao permitir a adaptação de seus elementos às mudanças nas situações concretas, protege o núcleo central, contribuindo para manter sua estabilidade.

Outra questão aprofundada por Abric, e que apresenta especial relevância para o nosso estudo, é aquela que focaliza especificamente as relações entre representações e práticas sociais. Ao analisar esta questão, Abric (1994, p. 217) lembra inicialmente que o termo prática não pode ser aplicado a comportamentos atomizados, propondo que se entenda práticas sociais como “sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos com relação a papéis”, o que faz com que esta abordagem seja especialmente adequada ao levantamento de pistas sobre o papel que formadores de professores das séries iniciais atribuem à formação pela qual são responsáveis. Abric (1998) esclarece, ainda que, embora alguns autores enfatizem a influência das representações sobre as práticas e outros o inverso, a ideia de que representações e práticas se engendram mutuamente é hoje francamente hegemônica. Não se trata, porém, de simples reciprocidade. Com base em estudos empíricos, Abric (1998, p. 43) conclui que as representações devem ser vistas “como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações”.

Metodologia

A coleta de dados foi feita por meio de um teste de livre evocação de palavras com justificativas aplicado a 51 docentes de Pedagogia e 15 entrevistas de aprofundamento. Dos professores que responderam ao teste de evocação, a maioria é do sexo feminino (76,5%) e a idade se concentra na faixa entre 36 e 45 anos (33,3%). Quanto ao tempo de magistério, 25,5% estão entre

16 e 20 anos. Todos têm graduação, 52,9% têm mestrado e 31,5% doutorado.

Inicialmente foi solicitado aos professores que escrevessem três palavras que lhes viessem à mente ao ouvir a expressão indutora *formação para o magistério*. Em seguida, solicitou-se que as hierarquizassem por ordem de importância justificando a escolha de cada uma delas por meio de um pequeno texto. As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC (VÉRGES, 1994) que identifica a possível estrutura da representação considerando a frequência (F) e a ordem média (OME).

As justificativas para as palavras evocadas, bem como as entrevistas, foram analisadas conforme o proposto por Bardin (1997) para compreender os sentidos atribuídos aos elementos identificados no NC e no sistema periférico. Após essa análise, foram realizadas entrevistas abertas com o objetivo aprofundar a compreensão desses resultados. Dos 15 professores entrevistados, 11 são mulheres; 10 têm doutorado e 5 mestrado; 9 estão na faixa etária 56 a 70 anos e atuam há mais de 20 anos no magistério.

Resultados

Os 51 professores que responderam ao teste associaram 153 palavras à expressão *formação para o magistério*, sendo 108 delas diferentes, daí as frequências tão pouco expressivas encontradas. A Tabela 1 apresenta esses resultados.

Tabela 1 - Possível estrutura da representação social de *formação para o magistério* para docentes de Pedagogia

	Palavra evocada	f	OME < 2,11	Palavra evocada	f	OME ≥ 2,11
$f \geq 4$	Formação	7	1,71	Atualização	5	2,80
				Pesquisa	4	2,75
$f < 4$	Amor	3	2,00	Competência	3	2,67
	Crítica	3	1,67	Qualidade	3	2,67
	Aluno	3	1,33	Compromisso	3	2,33
	Desvalorização	3	1,33			

A grande dispersão observada nas respostas indica falta de clareza dos professores de cursos de Pedagogia sobre o que é hoje ou o que deveria ser a formação de professores, o que também se evidencia na surpreendente redundância encontrada no núcleo central, e que pode ser caracterizada como uma não-resposta.

Procuramos esclarecer essa questão na segunda etapa da pesquisa. Ao perguntar aos entrevistados por que teria a palavra *formação* aparecido no núcleo da representação de formação para o magistério, eles pareceram confusos, não conseguindo dizer porque aquela resposta apresentava a maior frequência. Alguns tentaram explicá-la dizendo que, provavelmente, os professores entenderam *formação para o magistério* como sendo a formação inicial, considerada deficiente e distanciada da prática. A repetição da palavra *formação* teria, então, o sentido de “uma verdadeira formação”, mais vinculada à prática. Outros consideram que os professores quiseram destacar a importância da formação pessoal, de sua experiência de vida. As justificativas apresentadas para a evocação da palavra *formação* também não ajudam a esclarecer o sentido que lhe é atribuído. As falas abaixo são ilustrativas:

A formação do professor deve ser tratada com muito carinho e seriedade, como qualquer profissionalização, mas nesta categoria se deve ter mais cuidado, pois o professor trabalhará com diferentes individualidades, com expectativas de vida, demandas sociais e vivências diferentes, principalmente na educação básica (P 41).

Acredito que as escolas de formação ainda não estão preparando o profissional que as camadas populares necessitam. Tanto em nível médio, como no nível superior, o professor é preparado para um outro tipo de aluno, diferente do que vai enfrentar na vida profissional, ou seja, no “chão da escola” (P 30).

Os elementos *atualização, pesquisa, competência, qualidade e compromisso*, que constituem o sistema periférico, parecem apontar para o que falta na formação, ou o que ela não é, como indicam as justificativas para a associação daqueles termos com o estímulo *formação*:

*Não há como exercer o papel de professor sem estar se **atualizando** dia-a-dia, principalmente devido às exigências que a atividade hoje requer. Não podemos esquecer que o exercício profissional exige o olhar de pesquisador para buscar as soluções necessárias aos problemas emergentes (P 23).*

*Deve conhecer a realidade brasileira para problematizar a educação e assim poder **pesquisar**, não necessariamente de forma acadêmica, mas reflexiva (P 49).*

*Um curso de **competência** social/humanizadora, que vá levar o aluno a pensar, a pesquisar e a construir os seus conhecimentos enquanto sujeitos da aprendizagem (P 37).*

*Os cursos tem que ter **qualidade** para que, conseqüentemente, sejam formados melhores professores (P 35).*

*A escolha de vida profissional no magistério exige **compromisso** com as camadas populares, despir-se de preconceitos de qualquer ordem e ter como meta principal trabalhar a aprendizagem dos alunos. Há, portanto, um envolvimento emocional na atividade (P 30).*

Termos comumente encontrados na literatura educacional - como “professor crítico”, “professor reflexivo”, “professor pesquisador” - presentes nas justificativas, se repetem em inúmeras entrevistas, usados aparentemente sem muito rigor. A apresentação das falas a seguir tem por objetivo evidenciar o uso dessas expressões com diferentes significados:

O ser crítico nesta sociedade globalizada é fundamental para a formação de educadores questionadores. Consumimos, a todo momento, uma carga enorme de informações sem a devida preocupação acerca da origem desses materiais (P 8).

*Penso que hoje os cursos de formação, quer continuada, quer inicial, devem objetivar a formação de **um professor reflexivo**, capaz de pensar sobre o seu fazer, seu saber e redirecioná-lo, reconstruí-lo (P 17).*

*Ação não vale mais que a reflexão. São pares dialéticos. Agir, praticar e exercitar são imprescindíveis, mas não na perspectiva de um ativismo puro e simples. **A reflexão sobre a ação** pode propiciar a visão sobre onde quer se chegar, que sujeitos quer se formar, para que projeto de vida e de sociedade se está contribuindo (P 9).*

A expressão “professor reflexivo”, presente nas falas de professores, foi popularizada na literatura educacional a partir dos anos 90, por ocasião das discussões sobre reformas curriculares que, como vimos, valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão. Schön, (1995, p. 60) resume sua posição ao afirmar que ensinar é “uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido pelo contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático”.

Embora a ênfase atribuída à reflexividade nos cursos de formação pareça contribuir significativamente para sua presença no discurso dos professores, isto não pode ser tomado como evidência de que eles estão conscientes da complexidade do processo e de suas implicações políticas e práticas. Na verdade, seu uso reiterado em diferentes contextos discursivos sugere que o termo esteja sendo reduzido a um jargão. Pimenta (2002) já havia observado que o conceito de professor reflexivo estava se transformando em objeto de mera retórica, ao ser apropriado pelas políticas neoliberais para justificar o aligeiramento da formação.

Apesar da ênfase na ideia do professor-reflexivo, a queixa sobre a dicotomia entre teoria e prática continua em foco, ora criticando o excesso de técnica, ora o excesso de teoria, conforme a fala apresentada a seguir:

Infelizmente, a tradição do ensino de conhecimentos teóricos em detrimento da prática invade a formação de professores nos cursos de Pedagogia. Para nós professores cabe o grande desafio: articular teoria e prática. Fazer com que os nossos alunos sejam capazes, a partir dos conhecimentos teóricos, de compreender o cotidiano escolar de forma mais apropriada, para que nele possam intervir (P 17).

A insistência na dicotomia teoria x prática parece revelar uma adesão, ainda que inconsciente, ao modelo da racionalidade técnica, que supõe que as teorias e técnicas obtidas na formação deveriam ser capazes de dar conta das situações concretas do cotidiano escolar, desconsiderando que é justamente a crítica a esse modelo que está na base dos movimentos que enfatizam a reflexividade.

Concluindo, na análise do *corpus* da pesquisa vislumbra-se apenas um consenso: a formação, tal como está, não pode continuar. A fala a seguir é ilustrativa:

A qualidade da educação em geral tem sido comprometida por políticas educacionais equivocadas. Neste contexto, o curso de formação de professores, embora haja grande movimento para mudar esse quadro, não tem conseguido oferecer formação profissional à altura dos desafios que a profissão encerra. Diante de outros cursos superiores, antenados com as transformações econômicas, tecnológicas e culturais recentes, apesar de um discurso muito progressista, tem se estruturado a partir de modelos curriculares ultrapassados (P. 40)

Considerações finais

Na análise da possível estrutura da representação social de *formação para o magistério* elaborada por professores de curso de Pedagogia, a dispersão refletida nos inexpressivos resultados referentes aos termos evocados, em especial o que corresponderia ao núcleo central (7 evocações da palavra *formação* em um total de 153) nos levou a questionar a existência de uma representação de *formação para o magistério*, parecendo que esses professores têm apenas opiniões, ou mesmo atitudes, mas não uma representação estruturada.

Tais resultados foram confirmados nas entrevistas, pois ao serem indagados sobre por que a palavra *formação* teria sido a mais frequentemente associada ao estímulo *formação para o magistério* na primeira fase da pesquisa, os professores deram respostas confusas, não conseguindo explicar a razão daquela resposta. Mas, o que é mais preocupante, não conseguiram, eles próprios, apresentar uma representação consistente, formulando um discurso fragmentado, pontilhado por expressões e noções retiradas da literatura corrente sem, contudo, conseguir costurar uma imagem coerente do objeto *formação para o magistério*.

É possível afirmar que a existência de duas racionalidades em disputa, tanto nas discussões

relativas às Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, como na literatura sobre formação do professor, tenha contribuído significativamente para os resultados obtidos nas respostas ao teste de associação e nas entrevistas. A mudança de paradigma proposta pela legislação implica mudanças profundas na concepção de formação de professores, cujos desdobramentos em termos de conteúdos e de atividades a serem oferecidas aos futuros professores são ainda objeto de grandes controvérsias, não tendo sido, como assinalam Gatti e Barretto (2009), devidamente assimiladas pelas próprias instituições formadoras.

Não causa surpresa, portanto, que o discurso dos professores sobre a formação e os saberes da docência se revele tão pontuado por clichês, tão confuso e até mesmo contraditório. Isto não quer estes dados não sejam preocupantes, pois, considerando que as representações são “condição das práticas”, é válido concluir que esses docentes dificilmente serão capazes de oferecer, aos professores da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, uma formação que os ajude a dar o salto qualitativo necessário à melhoria desses níveis de ensino.

Concluindo, a questão da formação dos professores continua sendo um grande desafio para as políticas governamentais, as instituições formadoras, e também para seus professores. Segundo Gatti (2009), dados obtidos em inúmeros estudos, bem como em avaliações nacionais, regionais e locais do desempenho dos sistemas de ensino mostram um cenário nada animador.

Referências

ABRIC, J. C..A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27-38.

_____. Représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994, p. 11-37.

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

_____; SHEIBE, L. Formação e valorização. Desafios para o PNE 2011/2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6. p. 77-90, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Um estudo sobre os processos formadores das representações sociais de “ser professor”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14p, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008. CD-ROM.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 1997.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação do Dossiê Saberes Docentes e sua formação. Campinas, **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 11-26, 2001.

BRASIL. Projeto de Lei. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25/08/2012.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20/08/2012.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 20/08/2012.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23/08/2012.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005.

GATTI, A. B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

_____; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2010.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002, p. 17-52.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SHEIBE, L.; DURLI, Z. A expansão dos cursos de pedagogia em Santa Catarina no contexto da interiorização e privatização do ensino superior. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 17p, 2010, Caxambu. **Anais...**

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: C.GUIMELLI (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 233-253.

Los instrumentos de mediación en el Nivel Medio.

Prof. Laura C. Martin y Prof. María Victoria Roco.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue¹.

laucmartin@yahoo.com.ar , m_roco@hotmail.com.

Introducción.

El objetivo de la presente ponencia es presentar las principales líneas teóricas y metodológicas de un proyecto de investigación¹ que se está llevando a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. El núcleo de la problemática que nos ocupa centra la mirada en la comunicación didáctica como instrumento de mediación, ello en aras de describir e interpretar los formatos que adquiere la construcción cognitiva en estudiantes del nivel medio.

Los interrogantes que guían la investigación tienen que ver con: ¿Qué característica asume la comunicación didáctica en las diferentes modalidades del nivel medio? ¿Cómo la comunicación didáctica media en las estrategias del enseñar y del aprender? ¿Cuáles son los vínculos interpersonales que se gestan en la comunicación didáctica?; ¿De qué modo los materiales didácticos vehiculizan la comunicación didáctica? ¿Qué tipos de aprendizaje promueve la comunicación didáctica?; ¿Cuál es el sentido que docentes y alumnos le otorgan a la comunicación didáctica, en la construcción cognitiva?

Queremos resaltar el carácter irreductible que posee la acción mediada, o si se quiere, la caracterización de los sujetos como agentes utilizando instrumentos mediacionales específicos en situación. En este sentido, el núcleo de la problemática que nos ocupa puede definirse como el análisis de las relaciones entre la acción humana y los contextos culturales, institucionales e históricos en los que esa acción tiene lugar; deteniéndonos específicamente en las particularidades que la misma asume en el ámbito escolar.

Entendemos que la acción humana es inexplicable sin su origen y agenciamiento social, sin su utilización de las herramientas semióticas de las que se apropian los sujetos en desarrollo.

¹ **Título del Proyecto:** La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el nivel medio. **Directora del Proyecto:** Mg. Diana Martín.

En cierto modo, nuestro proyecto de investigación se sitúa en un espacio de intermediación entre, por una parte, los desarrollos de la psicología sociohistórica en educación y por otra, los aportes de la didáctica de derivación crítica que analiza las prácticas específicas sobre la base de la teoría de la actividad, considerando los principios básicos que la sustentan. Creemos que ambas disciplinas, cada una desde su especificidad, contribuyen a describir y comprender la complejidad, significación y relevancia de la construcción cognitiva, a partir de los instrumentos de mediación en el proceso del enseñar y del aprender en el nivel medio.

El marco teórico de referencia que hemos delimitado en el marco general del proyecto de investigación, revisa el concepto de unidad de análisis - propuesto inicialmente por Vigotsky - referido al significado de la palabra. Wertsch retomando y ampliando dicho concepto, plantea una definición de la acción mediada, reconociendo en la misma, ciertas propiedades, algunas de ellas refieren a la tensión irreductible entre el sujeto y los modos de mediación, a la materialidad de dichos modos, a la posibilidad de tener múltiples y simultáneos objetivos y a la manera en que los modos de mediación transforman a la acción mediada. Creemos que nos es posible reconocer la existencia de esas propiedades en la construcción cognitiva.

En el marco de este proyecto de investigación se conceptualiza a la *construcción cognitiva* y a los *instrumentos de mediación*. Respecto a la primera, se la entiende como formatos de interacción específica que implica movimientos cognitivos dirigidos a puntos novedosos del conocimiento que se expresan en progresivas definiciones compartidas de significados. Asimismo, se considera a los *instrumentos de mediación* como las herramientas psicológicas que tienen un origen social, se las utiliza para comunicarse con otros, para mediar en el contacto de los mundos sociales y luego internalizar su uso. Estos instrumentos de mediación median en las interacciones entre los sujetos con su medio ambiente. Ambos conceptos – construcción cognitiva e instrumentos de mediación - otorgan un papel esencial al de la escolarización: crear contextos sociales para dominar y ser conscientes del uso de herramientas culturales.

Marco teórico de referencia

En la tradición de la teoría socio – histórica se ubica la relación entre desarrollo y aprendizaje en términos de una interrelación inherente de dos procesos diferenciados

que acompañan al sujeto desde el inicio de la vida. Dicha teoría postula una hipótesis de unidad entre ambos procesos, de manera que los unos se convierten en los otros. Es así que el desarrollo de los procesos psicológicos específicamente humanos, tienen origen en las interacciones socio – culturales.

La posibilidad de transformar el mundo material mediante el empleo de herramientas establece las condiciones para la modificación de la propia actividad refleja y su transformación cualitativa en conciencia. Este proceso aparece mediado por la construcción de una clase especial de herramientas, las cuales permiten realizar transformaciones en los otros, o bien en el mundo material. A estas herramientas las llamamos signos y son proporcionadas esencialmente por la cultura, por las personas que rodean y construyen al sujeto: en una palabra, por los otros.

A partir de aquí puede entenderse la afirmación de que el vector fundamental del desarrollo es el definido por la interiorización de los instrumentos y de los signos por la conversión de los sistemas de regulación externa en medios de regulación interna, es decir, de autorregulación. Al interiorizarse, los sistemas de autorregulación modifican dialécticamente la estructura de la conducta externa, la que ya no podrá entenderse como mera suma o expresión de reflejos.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores es un proceso artificial y con un alto grado de contingencia en el acceso a sus formas más avanzadas. Vigotsky consideraba entonces que la educación resulta dominante en el desarrollo cognitivo, definiendo a la misma como: “el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta.” (Vigotsky, 1987)

Desde esta perspectiva, se puede señalar que los procesos de aprendizaje consisten en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta. El aprendizaje refiere por tanto, no a un sujeto aislado sino a una relación particular que se materializa como funcionamiento entre sujetos orientados por motivos socialmente definidos.

Nuevos estudios como los llevados a cabo por Lave, acerca de la perspectiva de la práctica situada, intentan superar viejas dicotomías como la de mente- cuerpo, o la idea misma de que los procesos de aprendizaje son básicamente individuales, mentales, sólo

cognitivos en sentido estrecho, y que consisten en la incorporación de saberes preconstituídos. Siguiendo los planteamientos de esta línea de investigación, el *aprendizaje es situacional*. Es decir, los procesos cognitivos resultarían distribuidos socialmente y no localizados sólo en una mente individual, son componente de muchas actividades culturales y no sólo el producto de prácticas culturales especializadas. (Baquero, 2002: 21)

En sentido estricto, el aprendizaje se produce *en la situación*, porque es ella al fin la que produce y significa los cambios como desarrollo, aprendizaje o incluso estancamiento y fracaso. Parafraseando a R. Baquero, es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación.

Al respecto, resulta relevante recuperar el concepto de “construccionismo colaborativo” planteado inicialmente por K. Nelson (1996), que intenta reconciliar teóricamente la actividad cognitiva interna del sujeto con la influencia y la determinación del medio social. Siguiendo esta idea, dicha autora plantea que, la mente individual del sujeto se vuelve sociocultural a través de un proceso de desarrollo en el que el lenguaje juega un rol fundamental.

El habla no solo funciona como el instrumento que media en la acción social, sino que proporciona uno de los elementos principales para mediar en las actividades mentales.

Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma. Como sostiene Cole (1994), el lenguaje es el “instrumento de instrumentos”, en tanto nos permite intervenir en la acción social para darle forma y dirigirla, al mismo tiempo que nos permite representar esa acción y el mundo en el que ocurre mediante una “teoría de la experiencia humana”.

La participación en los *géneros de discurso social* no sólo ofrece los medios para la construcción de conocimiento sino que, también permite a los estudiantes apropiarse de las prácticas y los artefactos que pueden emplear para que medien en las acciones mentales del pensamiento y razonamiento que llevan a cabo en solitario. (Vigotsky, 1987)

Caracterización del universo de estudio y recolección de datos.

Una concepción como la antes descrita tiene claras consecuencias en la selección de la metodología de exploración, recolección y análisis de datos. En este sentido, las decisiones metodológicas y el diseño de investigación están directamente condicionados por las preguntas planteadas originalmente y por el marco teórico en el que estas se sitúan. El método no sólo se refiere al conjunto de técnicas que se emplean cuando se investiga, sino que también hace referencia a una concepción de carácter epistemológico sobre la naturaleza de los procesos psicológicos, su desarrollo y su modo de analizarlos en función de dicha naturaleza (Cubero Pérez, R; Santamaría Santigosa, A y otros; 2008: 83)

Los marcos conceptuales de referencia para nuestro trabajo implican por tanto, una determinada concepción de los sujetos, de las prácticas sociales en las que estos participan y del propio discurso. De ahí surge la necesidad de la utilización de la *acción* como unidad de análisis del funcionamiento psicológico, y en segundo lugar, de estudiar situaciones que resulten significativas para los sujetos y representativas de los contextos en los que estos se desarrollan.

Consecuentemente con ello, hemos de señalar que en esta investigación nos interesamos por el estudio de la construcción cognitiva, lo que implica el análisis de situaciones que son representativas de la vida cotidiana del aula y de los procesos que en ella se dan.

El universo de análisis quedó organizado de la siguiente manera:

- Escuela Técnica, modalidad Electromecánica (Cipolletti, 6to año, asignaturas: Instalaciones Eléctricas e Instalaciones Industriales).
- Centro de Enseñanza Media CEM N° 35, modalidad Comunicación Social (Cipolletti, 5to año, asignaturas: Historia y Ciencias del Hombre).
- Escuela Técnica, modalidad Química (Cinco Saltos, 6to año, asignaturas: Relaciones Humanas y Química Orgánica II).
- Centro de Enseñanza Media CEM N° 71, modalidad en Gestión Empresarial (Allen, 5to año, asignaturas: Biología y Contabilidad).

Se considera el 5to año como el ámbito propicio para indagar acerca de la comunicación didáctica como instrumento de mediación ya que los estudiantes tienen una mirada totalizadora construida acerca de la comunicación didáctica a lo largo de su trayectoria escolar. En este sentido, se intenta comprender el entramado del objeto para

penetrar las redes de significación y sentidos que los actores le atribuyen a la construcción cognitiva mediada por la comunicación didáctica, en función, tanto del sentido del aprendizaje, como de las posibilidades de pensar el aula como contexto de aprendizaje y contexto cognitivo.

Para la recopilación de fuentes de información primaria se realizaron: observación de clases -desde una perspectiva etnográfica- y entrevistas en profundidad a: directivos, docentes y alumnos.

Cabe aclarar que en el diseño de las situaciones de observación se ha intentado respetar al máximo las condiciones habituales y el contexto natural en el que profesores y estudiantes despliegan normalmente su actividad.

Para las observaciones áulicas se tomó como criterio el seguimiento de una unidad temática, incluyendo inicio, desarrollo y cierre de la enseñanza de los contenidos que corresponden a dicha unidad. A partir de los registros obtenidos durante el transcurso de las observaciones, se busca identificar los distintos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje y los segmentos de actividad conjunta que tienen lugar dentro del salón de clases. Esto implica reconocer los objetivos educativos, la utilización de determinado material y las actuaciones de los profesores y estudiantes respecto del contenido y el material didáctico.

Creemos necesario señalar que no es nuestra intención realizar un análisis comparativo de las secuencias didácticas obtenidas en el material empírico sino que, nuestro objetivo principal es estudiar la evolución de la actividad conjunta y la construcción de los conocimientos compartidos en el interior de cada una de ellas.

Por su parte, las entrevistas tienen como finalidad obtener información sobre los objetivos propuestos, los contenidos trabajados, la metodología, los materiales utilizados, las actividades de enseñanza y aprendizaje, etc.

Resultados preliminares. ⁱⁱ

Las salas de clase - escenarios socioculturales con características propias - son el ámbito privilegiado para el establecimiento de vínculos interpersonales. El material de campo recopilado, nos ha permitido identificar estructuras de participación esenciales en estos contextos de interacción.

Por un lado, la estructura de participación o estructura social, que refiere a lo que se espera que hagan el docente y los estudiantes, es decir los roles que cada uno desempeña. Por otro, la estructura del contenido o estructura académica, que alude al contenido de la actividad escolar y a su organización.

Ambas estructuras permiten afirmar que la comunicación didáctica es un instrumento de mediación específico, al que se le asigna un lugar relevante como instrumento de construcción cognitiva. De allí se desprende la posibilidad de establecer los vínculos entre los distintos actores sociales de la institución educativa.

En nuestro proyecto de investigación, hemos conceptualizado a los *vínculos interpersonales* como formas de organización de la interacción diádica o grupal entre profesor y estudiantes. Estos vínculos reflejan la manera en que se da por ejemplo, la interacción discursiva a lo largo del desarrollo de una unidad temática.

Las estructuras vinculares que hemos detectado - partir de las observaciones de clases - son las siguientes:

- Explicación o monólogo del profesor: en la que se retoma información dada, se presenta nueva, se conecta a ambas. Uno de los objetivos de la misma es facilitar al máximo el establecimiento y evolución de una referencia y unos significados compartidos a nivel intersubjetivo por profesores y estudiantes. La posibilidad de intervenir de los estudiantes es bastante limitada o nula, lo que nos lleva a afirmar que el establecimiento de los *vínculos* es escasa;
- Explicación participativa: momentos en los que el profesor retoma información dada previamente, presenta nueva información respecto del contenido, conecta ambas o pide una tarea apoyándose en las intervenciones de los/as estudiantes que, o bien contestan a sus preguntas o bien intervienen por voluntad propia pues la actividad se presta para ello. Habría aquí un esbozo de *vínculos interpersonales*;
- Preguntas y/o comentarios de los alumnos: sucesión de intervenciones de los/as estudiantes en las que se hacen comentarios sobre el contenido de la clase. Se establecen *vínculos* centrados en el contenido de la disciplina, que posibilitan el compartir temáticas y dinamizar las interacciones;
- Trabajo en pequeños grupos: actividades en las que los/as estudiantes trabajan en pequeños grupos realizando tareas en común. A través de las mismas, el docente

interactúa puntualmente con los diversos grupos, supervisando el trabajo y aclarando dudas. Los *vínculos* se establecen no sólo con el docente, sino también entre los/as estudiantes.

Generalmente, a través de actividades de este tipo, se espera que los estudiantes asuman el control y la utilización de los contenidos trabajados con anterioridad, logrando así una reconstrucción personal, una reorganización y reestructuración del conocimiento construido en la actividad conjunta.

Como puede verse, estas categorías antes señaladas, intentan recoger los aspectos más sobresalientes de las distintas formas en que se relacionan discursivamente los profesores y los/as estudiantes en estas salas de clase del nivel medio. En este sentido, creemos conveniente señalar que, si bien las estructuras vinculares que hemos identificado se presentan en este caso por separado, en las clases están estrechamente interrelacionadas.

Una de las primeras características que queremos señalar es que casi todos los patrones de actividad y conversación áulica, son iniciados por los profesores. Ello nos permite reconocer que existiría una predominancia de las dos primeras estructuras interactivas. No obstante, nos parece indicado señalar que, si bien el profesor es el que decide qué y cómo se hacen las actividades, los/as estudiantes juegan un papel activo en el proceso de construcción de significados que se dan en la sala. Con ello estamos afirmando que, no son meros agentes receptores, sino que median en la selección, evaluación e interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia y resaltando la posibilidad del establecimiento de los vínculos interpersonales.

Los marcos interpersonales de referencia, contruidos a través de la acción conjunta y de los intercambios comunicativos entre el docente y los/as estudiantes, son los que determinan la forma que va tomando la estructura social, la estructura académica y su evolución a lo largo de la actividad conjunta.

En síntesis, adentrarnos en el estudio de la construcción de conocimiento a partir de las interacciones que tienen lugar entre docentes y estudiantes - establecimiento de vínculos interpersonales - nos ha permitido reconocer que la sala de clases es el escenario privilegiado para la creación y el encuentro de significados. El significado no es algo individual, sino que es más bien una construcción conjunta que emerge de las interacciones de los sujetos en los contextos en las que se desarrollan.

A modo de reflexión:

El discurso en el aula, debe suponer algo más que un simple “compartir” opiniones. Debe por el contrario, acarrear un progreso, en el sentido de que el hecho de compartir, cuestionar y revisar opiniones conduce a una “nueva comprensión” superior a comprensión previa o inicial de los sujetos involucrados.

Los actos de significado no se producen en aislamiento, sino como aportaciones dialógicas al discurso. En otras palabras, se producen en el curso de un intercambio de significados entre los distintos sujetos para realizar una o más acciones en una situación concreta. Con ello queremos decir que, a medida que se van encontrando y dominando nuevos géneros de discurso, la actividad intrapersonal del sujeto se amplía y transforma, lo que a su vez, permite que participe de una manera más plena y eficaz.

Ahora bien, no todo significado se expresa de una manera lexicogramática: la entonación, los gestos, etc. también contribuyen a los significados que se intercambian.

El aula, en lugar de ser un lugar donde se transmite un conocimiento inerte e impersonal, se convierte a través de los intercambios entre profesores y estudiantes, en una *comunidad de indagación* en la que el conocimiento se construye en colaboración entre todos los participantes; quienes colaboran conjuntamente en las distintas actividades y a las que cada uno contribuye lo mejor que puede, de acuerdo con las demandas de la situación específica.

Bibliografía:

- BURBULES, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- CAZDEN, C. (1991) El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Editorial Paidós. Barcelona.
- COLL, C.; PALACIOS; J. y MARCHESI, A. (comp.) (1992): Desarrollo psicológico y educación, Tomo II. Psicología de la educación. Editorial Alianza. España.
- GASALLA, F. (2001) Psicología y cultura del sujeto que aprende. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- INFANTE CASTAÑO, G. (2007) Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. Revista Latinoamericana de estudios Educativos. Vol. 3- Núm. 2. Pág. 29- 40.
- LURIA, A.; LEONTIEV, A. y VIGOTSKY, L. (2007) Psicología y Pedagogía. Ediciones Akal. Madrid.
- MERCER, N. (2001) Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- VIGOTSKY, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalbo. México.
- ROSENBERG, C. (2010) Contextos de aprendizaje y “contextos cognitivos”. Los mecanismos de influencia educativa en los primeros años de escolaridad. Revista Novedades Educativas N° 230. Argentina.
- ROGOFF, B. (1993) Aprendices de El desarrollo cognitivo en el contexto social. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- VIGOTSKY, L.S. (2000) Pensamiento y lenguaje. Paidós Barcelona.
- WELLS, G. (2001) Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Editorial Paidós. Buenos Aires.

i

Proyecto de Investigación C/092 titulado: La construcción cognitiva y los instrumentos de mediación. Un estudio en el nivel medio, avalado por la Facultad de Ciencias de la Educación y la Universidad Nacional del Comahue, dirigido por la Mg. Diana Martín y co- dirigido por la Mg. Rita De Pascuale.

ii

Resultados presentados en los Informes de Avance del año 2011 y 2012.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y COMUNIDADES ARGUMENTATIVAS EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Molina, María Elena¹

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tucumán)

mariaelenamolina@me.com

Introducción

Concebir escritura y argumentación como prácticas sociales implica, en primer lugar, acordar con la noción de que las personas utilizan el lenguaje situadamente, en innumerables formas y con distintos (e innumerables) propósitos. En efecto, lo usamos para conmovir, para persuadir, para convencer (y convencernos); para intercambiar y comparar percepciones, informaciones o reacciones; para dirigir, felicitar, insultar, negociar, consensuar, expresar nuestros sentimientos e ideas, etc.

En la vida cotidiana, existen miles de ejemplos de transacciones -intercambiamos saludos cuando llegamos a un lugar, sostenemos conversaciones sobre el clima con nuestros vecinos o con el taxista, comentamos con nuestras parejas lo que nos ha ocurrido durante el día, recomendamos a un amigo la última película que hemos visto, etc.- que ponen escaso o casi nulo énfasis en el brindar y el evaluar razones. Y esa falta de atención a las “razones” y al “razonamiento” usualmente no nos extraña. De modo que, aunque consideramos prioritario el hecho de ser capaces de dar razones que apoyen nuestras afirmaciones, existen innumerables situaciones en las que dejamos de lado esta demanda. Si alguien se entera de que medito, por ejemplo, y me pregunta por qué lo hago, yo podría responder simplemente “me ayuda”. Pero esa no es una razón. Si esta persona insiste, podría responder “he encontrado un camino hacia la salud y el bienestar a través de la meditación”. Si, en este contexto, me piden que pruebe que la meditación efectivamente produce lo que afirmo, yo podría rechazar la

¹ Título del proyecto de investigación propio: Argumentar por escrito para aprender en dos áreas disciplinares de la universidad: alcance de las intervenciones docentes. Título del proyecto en el que se enmarca: Proyecto PICT 2010-0893 Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares, dirigido por la Dra. Paula Carlino. Directora de la beca: Dra. Paula Carlino.

propuesta de adentrarme en una discusión: “Para mí, es suficiente que yo lo crea y no me interesa si te sirve a vos o no”. En efecto, tratamos muchos temas sensibles de este modo. Típicamente no preguntamos a una pareja, por ejemplo, por qué se aman. Si ellos son felices, eso es lo que importa: su amor no debe apoyarse en más razones. Y existen formas familiares y aceptadas de dejar de lado estas demandas de razones en tales casos, con una respuesta poco comprometida del tipo “no lo podría decir”, “no lo sé” o “no hay una razón en especial”.

Para comenzar con esta ponencia, entonces, resulta fundamental distinguir los *usos instrumentales* y los *usos argumentativos* del lenguaje (Toulmin, Rieke y Janik, 1984). Por *usos instrumentales* entendemos aquellos enunciados que, se supone, logran su cometido directamente, por sí mismos, sin la necesidad de producir “razones” adicionales o argumentos de apoyo. Damos ordenes, gritamos de felicidad, saludamos a nuestros amigos, nos quejamos de un dolor de cabeza, pedimos un café, etc., y las cosas que decimos en estos casos funcionan o no, alcanzan sus propósitos o no, cumplen los efectos pretendidos o pasan desapercibidas, sin dar lugar a ningún debate. Por *usos argumentativos*, en cambio, conceptualizamos aquellos enunciados que tienen éxito o fallan solo en la medida en que pueden ser apoyados por argumentos, razones o evidencia y que son capaces de captar al oyente o al lector únicamente porque tienen una “base racional”. Ciertamente, este uso del lenguaje para los propósitos de razonar o argumentar juega un rol importante en nuestras vidas y es natural y adecuado que tratemos de entenderlo y de tomar conciencia sobre las artes de hablar y escribir, comunicar y expresarnos, presentar “afirmaciones” y apoyarlas con “argumentos”.

En este punto, es importante notar que la argumentación no constituye en sí misma un género, tampoco una modalidad de comunicación. Es más bien el resultado de una disposición hacia la racionalidad, hacia la exploración de la naturaleza de las diferencias y, en efecto, hacia la creación de esas diferencias (Andrews, 2009). La argumentación es una *empresa racional* (Toulmin, 2001) que varía según los foros de la actividad humana en los que se desarrolla. En esta visión situada de la argumentación, la misma se erige como una práctica social, como un proceso dialéctico y dialógico ineludible a la hora de construir y transformar conocimientos ya que permite, entre otras cosas, evaluar evidencias, integrar el saber propio y ajeno y reconocer distintos puntos de vista (Molina, Carlino y Padilla, 2012).

Nuestro proyecto se inserta en esta perspectiva puesto que consideramos esencial comprender

cómo se efectúan (enseñan y aprenden) estos usos argumentativos del lenguaje en las disciplinas, en general, y en la educación superior, en particular. Así, partimos de la idea de que estos usos argumentativos varían de acuerdo con los contextos de producción, circulación y recepción y que varían también de un campo de conocimiento a otro. En este punto, y avanzando con la idea del uso argumentativo del lenguaje y su vinculación con el ámbito de la educación, postulamos que cada disciplina tiene no sólo sus propias formas de usar el lenguaje argumentativamente sino también de plasmar esos usos por escrito (Toulmin, 1958; Andrews, 2009). De este modo, el presente trabajo intenta dar cuenta de las particularidades disciplinares del uso argumentativo del lenguaje en Letras y Biología. Las preguntas orientadoras son ¿cómo se argumenta en las disciplinas? ¿Cómo se enseña y aprende a razonar en un determinado campo de conocimiento? En esta ocasión, retomamos estas preguntas porque las mismas nos condujeron a plantear nuestro estudio, a investigar las prácticas de argumentación escrita en la universidad y las condiciones didácticas bajo las que se ejercen dichas prácticas. Esta ponencia constituye un intento incipiente de comenzar a responder, en base a las primeras observaciones de clase y al rastreo bibliográfico de antecedentes, estas preguntas fundamentales.

A continuación, exponemos brevemente los puntos centrales de nuestro proyecto. Luego, reflexionamos sobre los usos argumentativos del lenguaje en Letras y en Biología, y sobre los rasgos que caracterizan estas particularidades disciplinares de la argumentación, desde una perspectiva lógico-informal (Toulmin, 1958). Por último, hipotetizamos acerca de los modos en los que se enseña a argumentar en las disciplinas mencionadas y concluimos con algunas preguntas abiertas y recurrentes en nuestro estudio.

Presentación del tema de investigación y del enfoque metodológico

Numerosas investigaciones reconocen el estrecho vínculo entre las prácticas argumentativas de los estudiantes universitarios y su capacidad para *hacer ciencias* tanto naturales y experimentales como sociales y humanas (Jiménez-Aleixandre, Rodríguez y Duschl, 2000; Erduran, Simon y Osborne, 2004; Padilla, 2008, 2009). Sin embargo, pese a este reconocimiento, existen escasas investigaciones centradas en las condiciones didácticas y en el alcance de las intervenciones docentes bajo las que se ejercen dichas prácticas. Por lo tanto, mediante un *estudio de casos múltiples* (Maxwell, 1996; Stake,

1998; Creswell, 2007), intentamos construir un marco teórico que permita identificar y caracterizar el alcance de las intervenciones docentes y las condiciones didácticas que favorecen el desarrollo y la mejora de las prácticas de argumentación escrita en dos áreas disciplinares del nivel superior (Letras y Biología). La pregunta general que orienta esta investigación es de qué maneras el trabajo docente puede contribuir a desarrollar y mejorar las prácticas de argumentación escrita en alumnos de distintas disciplinas en su ingreso a la universidad. Cuatro ejes conceptuales conforman el marco teórico de este estudio: (a) escritura y argumentación como prácticas sociales (Barton, Hamilton e Ivanic, 2005; Carlino, 2005); (b) teorías de la argumentación (Toulmin, 1958; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; van Eemeren y Grootendorst, 1984; Tindale, 2007; Walton 2006, 2008); (c) teorías sobre el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998); (d) movimientos *Writing to Learn*, *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID) (Bazerman, 1988; Bazerman et al., 2005). Con el objetivo de generar datos ricos en detalles y situados en contexto, se seleccionan métodos cualitativos de recolección de datos (observaciones de clases, entrevistas semiestructuradas a docentes y alumnos, grupos focales con estudiantes, etc.). El análisis de los datos estará guiado por la *codificación* y la *contextualización* (Maxwell y Miller, 2008). Así, esperamos poder construir un marco teórico que dé cuenta de cómo se argumenta en dos aulas de Letras y Biología y cómo se enseña y aprende a hacerlo en esos ámbitos.

Algunos avances sobre el uso argumentativo del lenguaje en Letras y en Biología

Tratando de dilucidar por qué estudiamos las prácticas de argumentación escrita en dos áreas disciplinares del nivel superior (Letras y Biología), siguiendo parcialmente algunos postulados de la lógica informal (Toulmin, 1958; Toulmin, Rieke y Janik, 1984; Toulmin, 2001) que concibe la argumentación como una *empresa racional* y, principalmente, basándonos en las incipientes observaciones de clase efectuadas, consideramos *a priori* cuatro rasgos que diferencian la argumentación propia de uno u otro campo disciplinar. El análisis y el alcance de estos rasgos están sujetos al trabajo de campo que está llevándose a cabo actualmente en Letras y en Biología.

(1) *Los grados de formalidad*

Para comenzar, existen diferencias en los grados de formalidad característicos de los procedimientos de razonamiento en los distintos campos del saber. Los tipos de razonamientos

empleados típicamente en una empresa racional particular son más formales y pautados que en otras. No es lo mismo argumentar en Letras que en Biología: los pasos inferenciales, los tipos de argumentos (y falacias) aceptadas y rechazadas por esas comunidades, los parámetros de citación y de ejemplificación, la apelación a la autoridad, etc. son distintos y, por ende, los productos escritos de ese razonamiento también son distintos.

(2) *Los grados de precisión*

Hay más espacio para la precisión y la exactitud en algunas áreas disciplinares del razonamiento práctico que en otras. En la Biología, por ejemplo, muchos de nuestros argumentos pueden formularse con exactitud matemática y fórmulas químicas. Sin embargo, en muchas otras áreas, la habilidad para presentar y argumentar nuestras opiniones depende más bien de nuestra capacidad para reconocer patrones complejos o “constelaciones” de características y para ponerlos en consideración de otros. Este es el caso de la crítica literaria, por ejemplo, en la que el crítico debe dominar y evaluar las sutilezas de una trama compleja (en general, la trama de un libro y sus vinculaciones con otros textos, contextos, autores, etc., más o menos contemporáneos, más o menos similares). En este caso, una apreciación general y cualitativa de las relaciones entre todas las propiedades relevantes de esa obra de arte conlleva más peso que la medida precisa y cuantitativa de cualquier propiedad o rasgo aislado. La precisión, en el sentido de “exactitud cuantitativa”, tiene importancia genuina en muchas situaciones, siempre y cuando puedan observarse estos rasgos en un marco o contexto más amplio.

Sin embargo, pese a reconocer que esta precisión es más importante en algunos ámbitos que en otros, lo cierto es que este prurito de exactitud tiene orígenes muy antiguos. Fueron los filósofos griegos clásicos, alrededor del 400 A.C., quienes reconocieron por primera vez el poder intelectual de esta exactitud “matemática”. A ellos les parecía que esto marcaba ciertas empresas de razonamiento complejas o campos de argumentación como campos que requerían un tratamiento preeminentemente racional (la Geometría era el ejemplo preferido de Platón). Actualmente, sin embargo, es claro que en una etapa u otra, este tipo de exactitud puede encontrar lugar en cualquier área disciplinar. Incluso en una actividad aparentemente “informal”, como la crítica literaria, ciertos procedimientos de razonamiento pueden ponerse en términos formales. Por otra parte, ninguna empresa puede confiar únicamente en este tipo de argumentación estricta y exacta. Aún las Ciencias Exactas y Naturales, por ejemplo, involucran fases de interpretación no formalizable que dependen, en parte, del ejercicio del

juicio personal. Por ello, resulta errado asumir que la argumentación siempre es “formal” en algunas áreas disciplinares (e.g., Ciencias Naturales) y siempre “informal” en otras (e.g., la Crítica Literaria). Al contrario, cualquiera sea nuestra área disciplinar, nuestro campo de razonamiento, siempre puede formularse la pregunta de hasta qué punto los argumentos y procedimientos de gran exactitud son relevantes para nuestros propósitos a la hora de abordar diferentes tipos de problemas.

(3) *Los modos de resolución*

Dado que las diferentes empresas humanas cuentan con diferentes objetivos, sus procedimientos de argumentación conducen a diferentes tipos de resolución. Aunque todos los argumentos empleados en todas las áreas disciplinares son de algún modo similares en sus comienzos (por ejemplo, todos comienzan haciendo una afirmación o explicitando una postura), no existe tal uniformidad en relación con los modos en los que estos se concluyen. Mientras en Biología es necesario saldar las diferencias en torno a un concepto y establecer, por ejemplo, en qué consiste la fotosíntesis o la síntesis de proteínas, en Letras no es necesario (ni esencial) que se dé un completo acuerdo entre las partes para resolver una discusión o controversia. En tales casos, no necesitamos que todas las partes lleguen a una posición compartida o tomen una decisión definitiva sobre un significado preciso. Por el contrario, la función central de la argumentación puede estar confinada a la aclaración, a la explicación. Si le pedimos a un crítico literario que fundamente, apoye o justifique su opinión inicial sobre una novela, por ejemplo, este pedido sólo exige que el crítico detalle la relevancia de sus afirmaciones en relación con el contenido o la forma de la obra de arte en cuestión. Un crítico tendría que explicar el significado y la relevancia de sus afirmaciones, más que probar que ellas son correctas. Otros podrán discutir la interpretación de su trabajo preguntándole si sus comentarios realmente son precisos. Pero una vez que estas dudas preliminares se saldan, el crítico no se verá necesariamente obligado a continuar, ni a hacer una elección franca entre distintas lecturas alternativas. De hecho, insistir en que una lectura es exclusivamente correcta carece de propósito práctico. En las discusiones estéticas, generalmente se produce una terminación aceptable si los otros pueden reconocer nuestras lecturas como relevantes y bien fundamentadas, si ellos pueden responder finalmente “sí, concuerdo en que uno podría interpretar eso”. En tales contextos, podemos concluir nuestras discusiones racionalmente (y agradadamente) sin pretender haber saldado ninguna interpretación de la novela absoluta y finalmente “verdadera” o “falsa” en el proceso. En Biología, en cambio, existe una menor tolerancia respecto de los conflictos

irresolutos. Una proteína es una cosa y no otra, los conceptos no admiten ambigüedades ni medias tintas y la evidencia y sus usos, en general, resultan menos controversiales que en las ciencias humanas.

(4) Las metas de la argumentación

El tipo de procedimiento apropiado, en un área disciplinar particular, depende de lo que está en juego dentro de ese ámbito. De forma similar, los modos de razonamiento práctico que esperamos encontrar en un área particular –en las Ciencias Naturales o en las Humanidades- nuevamente reflejarán el propósito general y las demandas prácticas de la empresa en consideración. En nuestra investigación, miraremos dos áreas disciplinares, Letras y Biología, que proveen foros para el razonamiento práctico y nos preguntaremos qué tipos de razonamiento tienen lugar típicamente allí. Estos constituyen ejes centrales de nuestro proyecto.

Algunos aportes sobre comunidades de práctica y comunidades argumentativas

¿Cómo se aprende a argumentar por escrito en las disciplinas? Una primera respuesta tentativa y provisoria, incluso simplista, a esta pregunta sería: por participación. Tentativa, provisoria y simplista ya que nos enfrentamos a dos casos (Letras y Biología) en los que existen diferencias sustanciales en relación a cómo se aborda la argumentación en el aula.

En Letras, por ejemplo, la materia que constituye nuestro caso de estudio es *Taller* y uno de los ejes temáticos más importantes de la asignatura focaliza las teorías de la argumentación. Es decir, en este caso la argumentación se aborda formalmente, existe un trabajo no sólo sostenido, sino también consciente (y consistente) *sobre* y *con* la argumentación. En las clases se producen instancias de devolución e institucionalización (Brousseau, 2007) en las que la argumentación es a la vez práctica social y objeto de conocimiento y reflexión. En esta asignatura, los docentes intentan establecer una contigüidad entre las prácticas sociales del lenguaje (Bautier y Bucheton, 1997) y las prácticas del aula, proponen instancias de argumentación y las vinculan con temas sociales relevantes para el grupo, como el ingreso a la universidad, las adicciones, los problemas políticos provinciales y nacionales, etc. La argumentación aquí es, a la vez, una herramienta para aprender y un objetivo de aprendizaje consciente.

En Biología, en cambio, la argumentación no se aborda explícitamente. En esta clase existe un trabajo sostenido con la misma, pero el aprendizaje se da netamente por participación. La propuesta

consiste en hacer que los alumnos argumenten sobre temas sociocientíficos (Cavagnetto, 2010) al mismo tiempo que desarrollan otras actividades (efectuar gráficos, dibujos, explicaciones, etc.) y redactan textos. En este caso, el aprendizaje por participación es claro dado que la argumentación se erige como un instrumento para aprender contenidos disciplinares. Aprender un concepto es aprender a usarlo.

Sin embargo, consideramos que, en ambos casos, la participación constituye un eje fundamental del proceso de aprendizaje. Tanto en Biología como en Letras los alumnos aprenden a usar el lenguaje argumentativamente de acuerdo con sus áreas disciplinares mediante la participación. Si bien en Letras hay una enseñanza explícita, lo cierto es que la carrera de Letras es tan amplia, que estos lineamientos no siempre resultan suficientes para mostrarles a los alumnos cómo argumentar en Lingüística, en Teoría Literaria, en Latín o en Semiótica. *Taller* es una asignatura introductoria, extremadamente abarcadora que busca, más bien, poner sobre el tapete problemáticas que luego serán centrales en la carrera y mostrar que la escritura y los modos de escribir están siempre ligados al contexto social de producción, circulación y recepción de los textos.

Así, más allá de que en Letras la argumentación se aborde explícitamente, entendemos que, para estudiar la argumentación en la universidad el concepto de *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) se torna relevante. El punto de partida de esta idea es que la gente típicamente se agrupa para realizar actividades en su vida cotidiana, en sus lugares de trabajo y de educación. Estos grupos se caracterizan por tres aspectos: (1) los miembros interaccionan entre ellos de diversas formas (*compromiso mutuo*); (2) ellos tienen un esfuerzo común (*empresa conjunta*) y (3) ellos desarrollan un *repertorio compartido* de recursos de lenguaje, estilos y rutinas por medio de los cuales se expresan como miembros de ese grupo. *Aprendizaje situado* entonces significa comprometerse en una comunidad de práctica y esta *participación* se erige como el proceso fundamental de aprendizaje (Barton y Tusting, 2005). Ingresar a la universidad implica adentrarse en una determinada comunidad de práctica y ese ingreso, entendemos, no se limita sólo a un compromiso mutuo, a una empresa conjunta y a un repertorio compartido de recursos del lenguaje, sino que requiere también aprender a argumentar y a razonar de formas distintas en cada disciplina. Más aún, precisa el ingreso a una determinada *comunidad argumentativa*, en la que no sólo se compartan modos de decir sino también de razonar. Una *comunidad argumentativa*, entre otras cosas, implica una determinada

orientación hacia la racionalidad, una concepción de los quehaceres y lógicas propias de esa disciplina y de las metas por las que se efectúan esos razonamientos. Ingresar a una determinada *comunidad argumentativa* implica también participar y aprender participando.

En nuestra investigación, intentaremos sistematizar el concepto de *comunidad argumentativa*, una noción que, consideramos, va más allá de la idea de *comunidad de práctica* e involucra los modos de razonar propios de cada área disciplinar. Como afirma Toulmin (2001), la argumentación es una empresa racional y como tal, sostenemos, adquiere distintos matices de acuerdo con la disciplina en la que se lleva a cabo.

Conclusión

Esta ponencia ha intentado abarcar tres puntos clave: (1) Los fundamentos y el objetivo central de nuestro proyecto; (2) Los rasgos que nos permiten afirmar que existen diferencias en el modo en el que se argumenta en un campo disciplinar y en otro; y (3) Los tipos de aprendizaje que se producen en un campo y en otro y el modo en el que la noción de *comunidad argumentativa* podría ponerse a jugar en estos ámbitos.

En esta ponencia ninguna afirmación tiene carácter conclusivo, todo lo que se dijo está abierto a sugerencias y críticas. Las preguntas que restan, en este punto, siguen siendo las mismas: ¿Cómo se argumenta en las disciplinas (Letras y Biología, particularmente)? ¿Cómo se aprende a hacerlo? ¿Es relevante la noción (incipiente) de comunidades argumentativas? ¿Cuál es su alcance y utilidad? ¿Qué otros rasgos además de los grados de formalidad, de precisión, de conclusión y las metas de la argumentación pueden servir para establecer las particularidades de los usos argumentativos del lenguaje en uno u otro ámbito? Nos encontramos en la instancia de recolección de datos e indagación bibliográfica, por lo que el trabajo de repensar constantemente cada una de nuestras presunciones, más que tratar de afirmar y fundamentar categorías o conceptos, constituye nuestra práctica cotidiana. Desde este horizonte, pedimos se interprete y aborde todo lo expuesto.

Referencias

Andrews, R. (2009). *Argumentation in Higher Education. Improving Practice Through Theory and Research*. Londres: Routledge Francis & Taylor Group.

- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25. Traducción: Dra. Flora Perelman.
- Barton, D; Hamilton, M. e Ivanic, R. (2005). *Situated Literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge.
- Barton, D. y Tusting, K. (Eds.) (2005). *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman et al. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- Bazerman, Ch. y Prior, P. (2004) *What writing does and how it does it. An introduction to analysing texts and textual practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cavagnetto, A. R. (2010). Interventions in K -12 Science Contexts Argument to Foster Scientific Literacy: A Review of Argument. *Review of Educational Research*, (80): 336-57.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (Segunda edición). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Erduran, S., Simon, S., y Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse, *Science Education*, 88, 915-933.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Rodríguez, A. B. y Duschl, R. A. (2000). 'Doing the lesson' or 'doing science': Argument in high school genetics, *Science Education*, 84, 757-792.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral* <http://books.google.com/?id=CAVIOrW3vYAC>

<http://books.google.com/?id=CAVIOrW3vYAC>Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building, *Human Development*, Nro.6, pp. 332-360.

Maxwell, J. y Miller, B. (2008) "Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis". En Leavy, P. y Hesse-Biber, S. (Eds.) *Handbook of emergent methods*. New York: Guilford Press.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Molina, María Elena; Carlino, Paula; Padilla, Constanza (en prensa) Argumentación y potencialidad epistémica de la escritura. Aportes de la pragmatialéctica al modelo "transformar el conocimiento", *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: 28 al 30 de noviembre de 2012.

Padilla, C. (2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria, *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística*, ed. Héctor Manni. Sociedad Argentina de Lingüística and Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. CD-Rom.

Padilla, C. (2008). ¿Enseñar a argumentar e la universidad? ¿Por qué y para qué?, *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura Críticas de la cátedra UNESCO*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris : PUF.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Tindale, Ch. W. (2007). *Fallacies and Argument Appraisal*. New York: Cambridge University Press.

Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Toulmin, S.; Rieke, R.; Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (Segunda Edición). New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

- van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. New York: Cambridge University Press.
- Walton, D. (2008 [1989]). *Informal Logic. A Pragmatic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://books.google.com/?id=heBZpgYUKdAC&dq=Communities+of+Practice:+Learning,+Meaning,+and+Identity&printsec=frontcover&q=of>
<http://books.google.com/?id=heBZpgYUKdAC&dq=Communities+of+Practice:+Learning,+Meaning,+and+Identity&printsec=frontcover&q=Practice: Learning, Meaning, and>
<http://books.google.com/?id=heBZpgYUKdAC&dq=Communities+of+Practice:+Learning,+Meaning,+and+Identity&printsec=frontcover&q=Identity>.
- Zabala, V. (2009). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. En: Cassany, D. (comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIO POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carolina de Castro Nadaf Leal

Helenice Maia

UNESA/BRASIL

carolnadaf@hotmail.com

helemaia@uol.com.br

INTRODUÇÃO

As práticas avaliativas podem tanto estimular, promover, gerar crescimentos e avanços, levando o aluno ao sucesso, como também podem desestimular, frustrar, impedir o progresso, conduzindo-o ao fracasso. Ou seja, a avaliação poderá melhorar a aprendizagem ou simplesmente produzir resultados ou respostas sem sentido.

A avaliação tem sido um dos temas mais estudados e discutidos no campo da educação nos últimos anos. Assumiu grande importância nas políticas dos governos, devido ao crescimento das avaliações externas como Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem realizadas como forma de medir a evolução educacional de um país. Consequentemente, as escolas também passaram a trabalhar com um olhar voltado para essas avaliações. A avaliação também ganhou um espaço muito amplo nos processos de ensino, exigindo maior discernimento e mudanças na prática pedagógica avaliativa dos profissionais envolvidos.

Guba e Lincoln (1989) desenharam um percurso histórico da avaliação nos últimos cem anos, dividindo-o em quatro gerações. A primeira, referente aos 30 primeiros anos do século XX, é caracterizada pela mensuração do desempenho escolar e pela relação entre medida e desempenho.

A segunda geração está relacionada à descrição de padrões e limitações relativos aos objetivos estabelecidos, pois se torna necessário identificar e descrever o processo ensino-aprendizagem, entender como funcionam os currículos escolares na prática e verificar como os resultados são alcançados. É nessa geração que surgiu o termo avaliação educacional.

Cabe lembrar que esse termo apareceu em 1930, e é uma denominação atribuída a Ralph Tyler, educador norte-americano, que defendia a ideia de que a avaliação é um procedimento que poderia e deveria contribuir para um modo eficiente de fazer o ensino. A avaliação por objetivos de Tyler (1979) permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino e é nessa perspectiva que se desenvolveram os primeiros estudos referentes à avaliação da aprendizagem no Brasil, nos primeiros 20 anos do século passado.

A terceira geração tem seu início no final dos anos 50 e se caracteriza pelo julgamento. Nela, o avaliador julga os méritos do programa, com base em referenciais externos, mas mantém suas funções técnica e descritiva das gerações anteriores. No Brasil, é possível identificar, nas décadas compreendidas entre 30 e 70, a passagem de uma concepção de avaliação efetivada por meio de testes com a intenção de medir as habilidades dos alunos para uma concepção voltada para a ênfase nos métodos e procedimentos operacionais.

A quarta geração, caracterizada pela negociação, foi proposta pelos autores nos anos 80, com a intenção de eliminar as limitações das avaliações anteriores — supremacia do ponto de vista gerencial; dificuldade de abarcar o pluralismo dos atores e dos projetos; hegemonia do paradigma positivista, que privilegia métodos quantitativos e desconsideração do contexto onde ocorre a avaliação. Tal proposta se baseia na perspectiva construtivista e enfatiza a participação, sendo a avaliação denominada responsiva.

Na primeira metade da década de 80, o Brasil passa pelo processo de transição democrática que envolve movimento de revalorização da escola, que é considerada um espaço possível de transformação política e construção da democracia. Giusti e Lopes (1997, p.145) revelam que, nessa época, a avaliação se volta aos aspectos qualitativos da aprendizagem e começa a ser definida como “um processo contínuo que prevê a mudança do comportamento do aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e relacionados aos objetivos propostos”.

A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos, segundo Luckesi (2002, p. 174): “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho

educativo realizado”. Uma necessidade do contexto educacional é fazer com que a prática educativa seja desenvolvida de maneira coerente e que esteja comprometida com a promoção da transformação social e a formação de cidadãos conscientes.

A avaliação deve voltar-se para a melhoria da aprendizagem e reajustes de processos. Assim, buscar uma avaliação formativa, que se fundamenta em princípios do cognitivismo, do construtivismo, nas teorias socioculturais e sociocognitivas, parece ser um caminho mais produtivo.

Segundo Allal (1986, p.176), a expressão “avaliação formativa” foi introduzida por Scriven em 1967, em um artigo sobre a avaliação dos meios de ensino (currículo, manuais, métodos). Posteriormente, Bloom e seus seguidores aplicaram a avaliação formativa à avaliação dos alunos, com o objetivo de orientá-los para a realização de seu trabalho, ajudando-os a localizar suas dificuldades e a progredir em sua aprendizagem.

A avaliação formativa considera que o aluno aprende ao longo do processo, que vai reestruturando seu conhecimento por meio das atividades que executa. Do ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa centra-se em compreender o funcionamento da construção do conhecimento. A informação procurada na avaliação se refere às representações mentais do aluno e às estratégias utilizadas, para chegar a um determinado resultado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante.

Sousa C. (1994, p. 89) ressalta que “a avaliação deve ser utilizada com o apoio de múltiplos instrumentos de coleta de informações”. É nesse contexto que se inclui o portfólio como instrumento capaz de superar uma avaliação excludente, classificatória e seletiva, permitindo ao aluno e professor se apropriarem de uma avaliação formativa, com vistas a orientar e organizar o processo de ensino–aprendizagem.

É essa a razão da opção pela temática, que envolve questões relativas a práticas educativas e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, em particular a avaliação da aprendizagem por meio do portfólio. E é nesse contexto que entra em questão o propósito desta pesquisa: apreender os significados que professores dos três primeiros anos do ensino fundamental de um colégio público federal no Rio de Janeiro atribuem à avaliação da aprendizagem a partir de sua experiência com o uso de portfólio.

Muito utilizado no ensino europeu e americano, a partir da década de 90, o portfólio recebe denominações diferentes, como, por exemplo, processofólio (GARDNER, 2000) e *dossier*, na França (ALVES L., 2002). Independentemente do termo empregado, a sua concepção tem suas raízes no mundo das artes (o cinema, a fotografia, o *design*), como um suporte eficaz para uma amostra dos melhores trabalhos de um artista.

Crockett (1998) conceitua portfólio como uma amostra de exemplos, documentos, gravações ou produções que evidenciam habilidades, atitudes e/ou conhecimentos e aquisições obtidas pelo estudante durante um espaço de tempo. Harp e Huinsker (1997, p.224), com ideia semelhante, caracterizam o portfólio como “uma coletânea de trabalhos, que demonstram o crescimento, as crenças, as atitudes e o processo de aprendizagem de um aluno”. Sendo assim, um portfólio deve incluir, entre outros itens, planos e reflexões sobre os temas importantes tratados em sala de aula, estudos de caso pertinentes aos conteúdos em evidência, relatórios, sínteses de discussões, produções escritas ou gravadas, que devem ser a base para a avaliação contínua e evolutiva do progresso dos alunos em relação ao aprendizado.

Portfólio, de acordo com Shores e Grace (2001, p. 43) é “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”. De acordo com elas, dois portfólios nunca podem ser iguais, porque os alunos são diferentes e suas atividades também devem ser diferentes. Acrescentam ainda que uma avaliação realizada por meio de portfólio encoraja a reflexão e a comunicação por todos os envolvidos no processo educativo: professores, alunos, famílias e outros.

Ao individualizar as experiências da aprendizagem, o portfólio permite que cada criança possa crescer no seu próprio potencial máximo; possibilita a cada professor determinar do seu próprio ritmo, encorajando seu desenvolvimento profissional; e acompanha o trabalho da criança através de diferentes domínios das aprendizagens.

Para Rangel (2003, p.152) a implementação do uso do portfólio “é uma ruptura do modelo técnico e quantitativo de avaliação para um processo multidimensional, solidário e coletivo de ensino/aprendizagem”. É, portanto, uma proposta que convida o aluno a retomar suas produções, analisá-las, para em seguida assumir um compromisso

com o aprender. Em consonância com a tendência atual da educação, a avaliação da aprendizagem por portfólio permite que os professores tenham clareza do que os alunos realmente aprenderam e que os alunos tenham uma referência do que necessitam aprender. É um instrumento de avaliação capaz de organizar o processo de ensino aprendizagem.

Diante do exposto, o objetivo dessa pesquisa é buscar indícios das representações sociais de avaliação por portfólio, elaboradas pelos professores de um colégio público federal no Rio de Janeiro que a utilizam. Para isso foram propostas as seguintes questões de estudo: Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem? Que informações os professores têm sobre avaliação da aprendizagem por portfólio? Que valores, comportamentos, crenças são associados pelos professores à avaliação por portfólio?

O estudo dessas representações sociais possibilitará perceber as experiências vividas pelos professores, suas atitudes, crenças e pensamentos tal como são expressas por eles mesmos. Contribuirá para refletirmos se esse tipo de avaliação da aprendizagem por portfólio promove efetivamente autonomia, reflexão, progresso, criatividade, desenvolvimento individual e a superação de dificuldades e do fracasso escolar dos alunos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa assume uma abordagem qualitativa, considerando a aproximação que se estabelece com o seu objeto, para melhor compreensão das representações sociais que os professores de um colégio público federal do Rio de Janeiro têm a respeito da avaliação por portfólio nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada em cinco unidades do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro que trabalham com o primeiro segmento do ensino fundamental e contou com a participação de dez professores, todas mulheres, que atuam nos três primeiros anos.

Foram utilizados instrumentos de investigação variados como, análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) e outros documentos que foram por ela disponibilizados, tal como atas de reunião de Conselho de Classe.

Concomitantemente ocorreram observações nos diferentes momentos do cotidiano do colégio. Nesses momentos foram observadas as atividades realizadas em sala de aula, nos períodos de descanso nas salas de professores, na hora da entrada e saída, nos tempos vagos, ou em eventuais reuniões.

Por fim, foram feitas entrevistas conversacionais que é um processo vivo e dinâmico cujo objetivo é propiciar à pessoa estudada falar sobre campos significativos de sua experiência pessoal e, conseqüentemente, possibilitar ao pesquisador a visibilidade de indicadores, elementos hipotéticos que surgem durante a processualidade da fala do sujeito.

Para analisar os dados deste estudo, foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A sua finalidade é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

Algumas perguntas básicas nos fornecem o parâmetro de análise, busca de dados e construção das representações sociais. Jodelet (2001) as coloca como: “Quem sabe e de onde sabe?”; “O que e como sabe?”; “Sobre o que sabe e com que efeitos?” (p. 28). Responder essas perguntas aponta ao pesquisador o caminho proposto por Jodelet para se alcançar as representações sociais. A interrelação entre sujeito e objeto está presente de forma ampla nas perguntas formuladas.

RESULTADOS

Para Jodelet (1989), perceber o que é uma representação social é fácil, o que se torna difícil é a sua definição. A autora lembra que a representação social deve ser estudada articulando “elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das ideias) sobre a qual elas vão intervir”.

Para tentar encontrar e definir as representações sociais de professores sobre avaliação por portfólio, procuramos responder as três perguntas que são apontados por Jodelet (2001): (1) Quem sabe, e a partir de onde sabe? (2) O que e como se sabe? (3)

Sobre o que se sabe, e com que efeito?, o que nos remete a abordagem processual das representações sociais proposta por Moscovici (2010) e pela autora.

Concluimos que as professoras possuem poucas informações sobre a proposta de avaliação por portfólio. Essas informações foram obtidas apenas por meio do Colégio, com as coordenadoras pedagógicas e professores que já utilizavam esse tipo de avaliação.

As professoras até o momento não leram nenhum livro sobre avaliação por portfólio. Também não realizaram nenhum curso e nem participaram de congressos voltados para a avaliação por portfólio, o que poderia lhes fornecer mais informações sobre esse instrumento avaliativo.

Percebemos uma lacuna na formação, pois ao serem perguntadas sobre o que aprenderam na universidade, as professoras disseram não terem aprendido sobre o portfólio, mas apontam a necessidade de serem apresentadas ao portfólio, o que é, como fazer, colocam a questão de vivenciar a prática como ponto importante no processo de conhecimento desse instrumento para que, não se sintam perdidas e despreparadas para esse tipo de trabalho:

Eu acho que deveria ser discutido, o que é avaliação por portfólio e apresentado instrumentos de pessoas que trabalham com portfólio. Isso aqui é um portfólio, pra que serve, o que vocês acham que tem aqui dentro. (Professora C)

Verificou-se que realizar a avaliação por portfólio nesse colégio é tarefa difícil, pois, segundo as falas das entrevistadas, é preciso haver uma organização maior, na medida em que algumas professoras esquecem de reunir a produção dos alunos ao longo do período, além de haver muitos descritores na ficha de avaliação para preencher. Tais fichas, além de não condizerem com a avaliação formativa, servem com mecanismo da avaliação a expressões deterministas quanto ao desenvolvimento do aluno.

Há um discurso de que a avaliação por portfólio é mais justa, mais humana, de ênfase na aprendizagem, mas podemos depreender das falas que os alunos não participam da avaliação. As professoras decidem os instrumentos, os aplicam e não

discutem com os alunos. Assim como, os registros são únicos para todos os alunos, não havendo uma diversificação dos trabalhos compilados:

Se é do indivíduo, portfólio é um registro do indivíduo, não deveria ser um registro único para todas as turmas, porque cada uma tem o seu ritmo, cada professor ensina de uma maneira, cada coisa foi aprendida de cada maneira, então os registros deveriam ser diferentes. (Professora C)

É possível apreender indícios de que os sujeitos da pesquisa recorrem diversas vezes à prova, uma vez que os trabalhos a que eles se referem são sempre realizados sem o auxílio do professor e os mesmos são reunidos para serem avaliados ao final do período: “Eu não ajudo não. Eles vão fazer sozinhos as atividades, sem nenhuma interferência minha” (Professora E).

Dessa forma, as professoras parecem ancorar a avaliação por portfólio, na avaliação somativa, aquela que eles já conhecem e não têm dificuldade em aplicá-la. No que diz respeito à objetivação, distorcem a avaliação por portfólio, quando a associam a um porta-papel, onde ao final de um período colocam um conceito de aprovação ou reprovação dos alunos. Subtraem de si mesmos a responsabilidade da não aplicação efetiva do instrumento, uma vez que se sentem presos a ficha e aos descritores impostos pela instituição.

Foi possível apreender que, para os sujeitos participantes deste estudo, a avaliação por portfólio é promissora, além de evitar estigmas por conta de práticas mais pautadas em notas ou conceitos em função de provas ou testes:

O portfólio pode oferecer ao aluno a visão do seu processo de construção do conhecimento, além de dar a ele a oportunidade de demonstrar seu desempenho em atividades diversificadas, realizadas de formas distintas em diferentes momentos do período que se estabelece. (Professora F)

A proposta do colégio em avaliar por portfólio está de acordo com as concepções do PPP, mas ainda é preciso que se rompa com as práticas tradicionais de avaliação que classificam e rotulam os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou buscar indícios da representação social de avaliação por portfólio, construída por professores de um colégio público federal no Rio de Janeiro. Para isso, adotou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici. A abordagem utilizada foi a processual proposta por Moscovici e Jodelet. Para tanto, foram utilizados múltiplos instrumentos de coleta, em coerência com o objetivo proposto.

Com relação às informações que as professoras têm sobre avaliação por portfólio, podemos concluir que elas sabem pouco a respeito da proposta do portfólio. No que se refere à obtenção dessas informações, a pesquisa revelou que essas são obtidas por meio da coordenação e professores que já trabalhavam com esse instrumento. Verificou-se que as professoras não buscam informações nem em livros, cursos, congressos, documentos do colégio, nem em outras fontes, evidenciando certa imobilidade em direção à construção e elaboração de conhecimentos necessários para o trabalho com portfólio.

Com base no que foi expresso pelas professoras, reforça-se a necessidade de se discutir a avaliação por portfólio nos cursos de formação, de forma que ele seja apresentado e experienciado pelos alunos.

Quanto às representações sociais dos professores a acerca da avaliação por portfólio, entendemos que estas estejam ancoradas na avaliação somativa, processo enraizado na história da avaliação e da educação e, por isso, familiar a eles. Avaliar dessa forma, portanto, é mais fácil, dá menos trabalho para um profissional já com tantas atividades, embora o discurso dos docentes sobre o portfólio esteja calcado no progresso do aluno.

A avaliação por portfólio é afinada a concepções de ensino mais alternativas e progressistas, que exige do profissional uma postura de ruptura com práticas pedagógicas cristalizadas.

Podemos afirmar então, que a implementação do portfólio na instituição pesquisada apresenta uma boa aceitação por parte das entrevistadas, mas há necessidade de estudar e aprofundar conhecimentos em relação a esse instrumento avaliativo, a questão da ficha deveria ser revista, pois a maioria das professoras se queixa da quantidade de descritores que precisam preencher ao final do período. É necessário também haver esclarecimentos acerca dos descritores, pois nos parece que dúvidas são frequentes quanto ao que se referem alguns descritores.

O grande desafio enfrentado pelas escolas gira em torno da aprovação e reprovação dos alunos. É preciso pensar na mudança dessa cultura escolar já estabelecida, pois com o portfólio pretende-se que ele seja o eixo orientador de outra lógica de trabalho escolar.

Entende-se que o uso de portfólios não resolverá todos os problemas educacionais, mas os mesmos podem influenciar positivamente as formas como se ensina e se aprende. No momento em que torna o aluno mais participativo e reflexivo, ao valorizar o saber e o trabalho do aluno, dar-lhe autonomia, melhorar a sua autoestima, e que as dificuldades devam ser superadas e com elas também é possível se aprender; pode-se então pelo menos apontar um caminho significativo no processo de melhoria da qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Orgs). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986, p. 175-209.
- ALVES, L. P. *Portfólios como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem*. Disponível em: [http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com. br/textos](http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com.br/textos). Acessado em: 02 nov. 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CROCKETT, T. *The portfolio journey: a criative guide to keeping studentmanaged portfolios in the classroom*. Englewood Colorado: Teacher Ideas. A Division of Libraries Unlimited, 1998.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- GIUSTI, S. R.; LOPES, J. de A. Marcos interpretativos da história da avaliação e sua expressão no SENAC-São Paulo. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 739-750, dez. 2007.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Fourth generation evaluation*. Sage Publications: Newbury Park, 1989.
- HARP, K. S.; HUINSKER, D. M. Implementing the assessment standards for school mathematics. *Teaching Children Mathematics*, v.3, p. 224-228, 1997.
- JODELET, D. *Folie et représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.
- _____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17- 44.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- RANGEL, J. N. M. O Portfolio e a avaliação no Ensino Superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, n. 28, p. 169-189, julho/dezembro, 2003.
- SHORES, E.; GRACE, C. *Manual de Portfolio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOUSA, C. P. *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: FDE, 1994.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos do currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio. Avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2010.

PROCESOS, DESAFIOS Y DIFICULTADES EN LA ELABORACION DE INFORMES FINALES DE INVESTIGACION

Laura Gisela Pais

Claudia Carolina Diana Sánchez¹

Universidad Autónoma de Entre Ríos. Sede C. del Uruguay

gisepais125@hotmail.com, carolinazanchez@hotmail.com

1. Introducción

Este trabajo propone analizar dificultades observadas en el proceso de escritura de informes finales de investigación de alumnos de cuarto año del Profesorado en Lengua y Literatura de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, sede C. del Uruguay, en el contexto de la cátedra Seminario en Lingüística.

La propuesta didáctica de la cátedra hace hincapié en la dimensión epistémica de la escritura y propone a los estudiantes un recorrido que involucra diferentes instancias de lectura y producción escrita de textos académicos que se van complejizando progresivamente debido a las exigencias que supone enfrentarse a géneros discursivos nuevos, con la finalidad de contribuir al desarrollo de competencias escriturarias que les permitan elaborar mejores informes finales de investigación.

Desde este marco, hemos seleccionado para estas primeras aproximaciones seis informes finales de investigación² elaborados en los últimos tres años por alumnos que han transitado por la cátedra. Dicha selección se sustenta en que la mayoría de los informes han requerido dos versiones o más para su aceptación final, obteniendo en muchos casos aprobaciones con observaciones que permiten a los estudiantes pasar a la instancia de exposición oral, donde deben dar cuenta de la resolución de aquellas dificultades que se observaron en la última versión presentada. Debemos recordar que hablar de versiones tiene directa relación con el planteamiento didáctico antes mencionado, de esta manera, los alumnos van atravesando distintas instancias de revisión y

¹ Desafíos y dificultades en la elaboración de informes finales de investigación. Formación docente, Seminario en Lingüística. Dra. María Beatriz Taboada

² Los informes constituyen trabajos individuales elaborados en el contexto de la cátedra, en los ciclos lectivos 2009 a 2011, inclusive, y aparecen identificados con las letras A, B, C, D, E y F. En todos los casos, se trata de trabajos que han sido presentados en diferentes versiones y consideramos todas las entregas a efectos de este análisis.

reformulación con la finalidad de que sus textos vayan perfeccionándose y puedan dar cuenta del proceso de investigación, adecuándose a las exigencias del género.

Para el análisis de estos informes, planteamos en un primer momento algunos lineamientos teóricos en los que conceptualizamos la alfabetización en el nivel superior y compartimos categorías que nos permiten abordar el análisis de los errores que se mantienen a través de las versiones en el proceso de escritura y reescritura que atraviesan los estudiantes.

2. Alfabetización en el nivel superior

Pensar la alfabetización como proceso que atraviesa toda nuestra vida implica considerar que desarrollamos nuevas competencias lecturarias y escriturarias en función de las demandas que nos imponen los ámbitos y circunstancias en los que interactuamos con la palabra escrita. En este contexto, hablamos de alfabetización académica para referirnos a “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. (Carlino, 2003: 410).

Entendemos así que el ámbito académico demanda, además del perfeccionamiento de habilidades que provienen de otros niveles de formación, la adquisición de nuevas competencias que permitan al estudiante apropiarse del conocimiento y constituirse progresivamente en miembro de una comunidad discursiva con prácticas y reglas propias. En esta necesidad de interactuar con textos propios de diferentes disciplinas para construir nuevos conocimientos, mediante la lectura y la escritura de géneros que en muchos casos no han sido trabajados previamente, radica la importancia de comprender que la alfabetización no está concluida al ingresa a la educación superior sino que este nivel involucra una nueva y más profunda etapa de desarrollo.

Por ello, al trabajar la alfabetización académica se deben repensar las particularidades de cada espacio de estudio, para sostener prácticas que sean útiles para ese campo pero que también sean aplicables a otras instancias de la cultura académica.

2.1. Una mirada hacia el interior de la cátedra

Desde las consideraciones que compartimos en el punto anterior, en el contexto de la cátedra Seminario en Lingüística proponemos diferentes instancias de lectura y escritura que involucran la interacción con géneros progresivamente más complejos. Estas actividades ponen el foco en el proceso de escritura y constituyen instancias de lectura y escritura andamiadas que permiten la

“reconceptualización acerca de lo que está en juego cuando se lee y escribe en la universidad” (Carlino, 2003: 417). Poner especial atención a la función epistémica de la escritura es una prioridad de la propuesta didáctica de nuestra cátedra ya que no podemos pensar en los procesos de investigación como prácticas desvinculadas de la lectura y la escritura. De esta manera, son las prácticas escriturarias junto a las prácticas metodológicas de las disciplinas las que convergen y se aúnan para construir nuevos conocimientos dentro del ámbito académico.

En lo que respecta a la producción escrita, la propuesta está sustentada en la idea de que la escritura es un proceso que implica planificación, revisión y corrección de los textos producidos. Por ello, dentro de las actividades que llevan a cabo los estudiantes, se incluye la producción de informes de lectura, reseñas bibliográficas, anteproyecto e informes de avances, que son los pasos previos para llegar finalmente a la elaboración del informe final de investigación sobre el tema que se ha elegido. Estos textos se construyen en un proceso de ida y vuelta que involucra correcciones, revisiones y nuevas versiones hasta su aprobación, planteando de este modo la escritura como un proceso recursivo y de revisión crítica de la propia producción.

3. Algunos lineamientos que encuadran el análisis

En el análisis que propondremos, tomaremos especialmente en cuenta las tendencias o problemas de la escritura universitaria identificados por Carlino (2004c), dado que consideramos –siguiendo a esta autora– que su revisión puede constituir una herramienta para mejorar las prácticas pedagógicas de la enseñanza universitaria.

El primer problema que describe Carlino se encuentra vinculado a **escribir sin tener en cuenta al lector**. Es posible observar que los textos producidos por estudiantes universitarios expresan la narrativa de sus autores y no se anticipan a las necesidades que pueden tener sus lectores. Por su parte, los escritores más experimentados en la práctica escrituraria imaginan a su lector y en su producción se ve reflejada la imagen que éstos tienen de su destinatario, que es concebida como la de un colaborador crítico y constitutivo del proceso de redacción. A su vez, la autora recupera las categorías de Flower (1979) “prosa basada en el autor” y “prosa basada en el lector” para mostrar esta misma contraposición: la primera categoría responde a una narrativa que presenta ideas frente a las que el lector debe trabajar para desentrañarlas, en cambio, la segunda categoría permite que se produzca un contexto y un lenguaje compartidos tanto por el escritor como por el lector.

El segundo problema que se formula es el **desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir**. Éste está relacionado con el anterior ya que, según esta autora, gran parte de los universitarios no se preocupan por pensar en su destinatario desatendiendo a las necesidades que éstos pueden tener. En este sentido, el alumno pierde de vista la posibilidad de transformar el conocimiento; esto es, apropiarse de un saber y valerse de sus competencias para realizar un texto adecuado al contexto en el que se inscribe. Para afirmar esto, Carlino se basa en las categorías que presentan Scardamalia y Bereiter (1992) “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. La primera noción responde a un modelo de escritura poco profunda que refleja el conocimiento que el escritor tiene sobre un tema; la segunda, en oposición a la primera, revela que el escritor logra modificar lo que sabe sobre una temática, generar nuevos conocimientos a partir de su escritura.

Otra dificultad que presentan los estudiantes en la escritura es que **revisan de manera superficial el texto** que producen. No reelaboran ideas, ni intentan descubrir nuevos conocimientos o plantear perspectivas diferentes; sólo atienden cuestiones poco profundas, de palabras o frases y no del texto en su complejidad. La corrección es lineal y suele centrarse en cuestiones de poca relevancia, como la corrección de errores ortográficos, aspectos formales, etc. El problema que se deriva entonces es el de pensar a la escritura como mera traducción que debe reflejar el pensamiento y no como una herramienta de aprendizaje y de problematización de áreas vinculadas a una determinada disciplina. En otras palabras, no se vincula a la escritura con la posibilidad de “transformar el conocimiento”.

La cuarta tendencia de los estudiantes universitarios es la **postergación del momento de escritura** en la que se centra más la atención en la lectura y se dilata en el tiempo el comienzo de la producción escrita. Esta situación está sumamente ligada a la concepción de “prosa basada en el autor” que mencionábamos anteriormente, la cual explica que los alumnos cuando realizan un texto escrito intentan transcribir su pensamiento, descuidando la figura de su posible lector.

A partir de las tendencias previamente presentadas, propondremos un recorrido por diferentes dificultades observadas en la escritura de informes finales de investigación, en el contexto de la cátedra, recurriendo a las siguientes categorías: no pensar el lector, desconocer el potencial epistémico de la escritura, revisar superficialmente el texto, dilatar el momento de escritura, desconocer el género y errores formales en la escritura. Como se podrá observar, hemos seleccionado las cuatro categorías que plantea Carlino e incorporamos dos que consideramos complementarias para poder explicar otras tendencias observadas en los textos. Las mismas nos

permitirán problematizar dichas dificultades e intentar abordar las posibles causas vinculadas a la existencia de errores que se sostienen a través de diferentes versiones de los informes de investigación elaborados en la cátedra.

4. Dificultades en el proceso de escritura en la investigación

Escribir no puede dejar de pensarse como un proceso que comienza mucho antes de ejecutar el acto explícito de la puesta en texto. Comienza en la gestación de ideas, ante el planteamiento de una consigna, cuando nos cuestionamos cómo es ese género, cómo me inscribo dentro de este texto; comienza en la planificación, en la problematización, en las dudas y en el desafío de tener que enfrentar el miedo a la exposición frente al papel en blanco.

Comenzar a escribir nos remite a la lectura, pues ningún acto de escritura puede concebirse sin su vinculación con la lectura. En la producción de un texto confluyen varios procesos de lectura que funcionan como base para la construcción de nuevos conocimientos pero muchas veces, ese texto, se vuelve un gran entrelazado de citas y reminiscencias a las fuentes primarias. De esta manera nos enfrentamos ante la dificultad de que el escritor no pueda desprenderse de esas ideas iniciales para darle paso a un proceso de creación nuevo, presentándose entonces el texto como una simple reformulación de aquellas lecturas previas o bien como un mosaico de citas.

La escritura parte de la problematización y el desafío, y sortear todos los obstáculos que se van presentando en dicho proceso implica enfrentarse a esas dificultades con actitud resolutiva por parte del estudiante-escritor que debe afrontar las exigencias del género.

En el caso del informe final de investigación que demanda la cátedra, se trata en muchos casos de un género desconocido y, en otros, los conocimientos previos se encuentran vinculados a representaciones erróneas respecto de las características del informe y del modo de enfrentar su escritura. Junto con estas dificultades, observamos otras que se encuentran vinculadas al hecho de no comprender la escritura en su dimensión epistémica.

Más allá del trabajo sostenido de alfabetización académica que realiza la cátedra, muchas de las dificultades que podemos observar en la escritura se articulan con las tendencias previamente mencionadas. Intentaremos mostrar estas realidades en el siguiente apartado.

4.1. Los errores recurrentes en las prácticas de escritura

En los informes de investigación, tanto en la primera como en la segunda versión, encontramos dificultades asociadas a las cuatro categorías que plantea Carlino y a las que sumamos para complementar dicha categorización.

A continuación analizamos cómo cada tendencia se manifiesta al interior de los informes que confirman este corpus inicial de análisis. Al respecto, resulta necesario indicar que el recorrido que propondremos recupera las primeras aproximaciones al corpus de trabajos, por lo que nos encontramos actualmente profundizando las observaciones que aquí compartiremos.

4.1.1. Desconocimiento del género

Podemos localizar dentro de esta categoría diferentes errores detectados fundamentalmente en la primera versión de varios de los informes analizados que enumeraremos a continuación. En cada caso, los ejemplos mencionados intentan dar cuenta de tendencias generales del corpus de informes.

- A. *Presencia de apartados que no guardan relación con la estructura general del informe o con el contenido que presentan*
 - A modo de ejemplo podemos mencionar que en el informe A se incluye una sección denominada *Presentación* (refiriéndose a una presentación personal del alumno escritor) o *Impacto cultural y educativo*, que no guardan relación la superestructura de informe trabajada desde la cátedra. Asimismo, la información incluida en los mismos evidencia una débil vinculación con el contenido general del informe. Respecto del apartado *Metodología* se evidencia una confusión de la noción de metodología y método al tiempo que no queda explicitado el cómo serán recolectados y analizados los datos (categorías lingüísticas) y desde qué perspectiva.
- B. *Errores vinculados al modo de enunciación requerido en diferentes apartados*
 - Resulta frecuente la utilización errónea de verbos en futuro en el apartado de *Metodología* (informe C, por ejemplo), debido probablemente a que se trabaja sobre una reformulación de lo escrito al respecto en el anteproyecto, donde sí resulta pertinente ese tiempo verbal. Sin embargo, en el caso del informe correspondería el pasado ya que dicho apartado da cuenta de un proceso concluido.
 - Otro de los errores más frecuentes aparece en el apartado *Análisis del corpus* (podemos citar el informe B, a modo de ejemplo) donde las afirmaciones o interpretaciones no son fundamentadas con los ejemplos necesarios. Se observan también errores vinculados a la

desorganizado que se manifiesta en el texto al intercalar ejemplos tomados del corpus sin numeración de líneas o referencias que permitan contextualizarlos³. Esta última observación evidencia también la pérdida de la imagen de lector.

c. *Errores vinculados a la dimensión polifónica de la investigación*

- A modo de ejemplo podemos citar aquí el informe D, dado que en el apartado destinado a la presentación de lineamientos teóricos de la investigación no se utilizan correctamente las referencias bibliográficas y las citas aparecen de modo acumulativo, desorganizado, sin una explicación pertinente del porqué de su inclusión. Podemos observarlo en el siguiente fragmento: “para Burton Hotchkiss la publicidad es (...), Mason Britos dijo que la publicidad es (...), Gilbert Kinney sostuvo que la publicidad existe y...”

- También podemos observar errores asociados a la ausencia de referencias bibliográficas correspondientes a autores citados y la inclusión imprecisa de puntos de vista. Por ejemplo, en el informe F, se adjudicará afirmaciones a “algunos estudios”, sin especificar a cuáles se refiere.

- Otro caso muy frecuente, de corte más formal, tiene que ver con no sostener un mismo estilo a lo largo del texto para incluir las referencias bibliográficas. De ese modo aparecen mezclas de aclaraciones a pie de página con citas de autores, cambia el orden en que se presentan los autores entre la cita y la referencia, se localizan en diferentes lugares las fechas de edición, se citan capítulos o artículos sin indicar el número de páginas en el que se encuentran, se utilizan comillas tanto para referirse a títulos de capítulos como de libros, etc.

4.1.2. No pensar al lector

No poder construir la imagen del lector implica la presencia de errores muy frecuentes como por ejemplo:

A. *Pérdida del referente*

- Aparece de modo recurrente en las versiones iniciales de diferentes informes, sobre todo en párrafos extensos.

B. *Presencia de repeticiones*

³ Convendría mencionar aquí que los trabajos elaborados en el contexto de la cátedra se basan en el análisis discursivo de corpus, por lo que es frecuente la presencia de ejemplos que son analizados o fragmentos recuperados para sostener afirmaciones.

- A modo de ejemplo podemos citar, en el informe A, la existencia de tres párrafos breves y consecutivos que inician de igual modo: “El enunciador...”. También es posible detectar casos más extremos como los siguientes: “en relación a ciertos temas como es por ejemplo la idea de cómo se caracterizan diferentes temas como por ejemplo la idea de pertenencia nacionalista que es el primer ejemplo” (informe B); “La construcción (...) que se construyen” (informe D)
- C. *Errores vinculados al mal uso de tiempos verbales y signos de puntuación*
 - Citaremos como ejemplos dos fragmentos del informe D que en el apartado *Introducción* dice “cuáles son los estereotipos que se han manifestado actualmente”; y en *Conclusión* afirma que “el propósito de este trabajo será...”
- D. *Cambios de estilo*
 - Nuevamente a modo de ejemplo, en el informe E, en la sección *Análisis del corpus*, aparece un giro informal que no se ajusta al género ni al estilo que se viene sosteniendo en la escritura: “aunque igual es bueno”.

4.1.3. Dimensión epistémica de la escritura

Descuidar el potencial epistémico que conlleva el proceso de escritura es negarse la posibilidad de construir nuevos conocimientos en dicho proceso. Esta dificultad la podemos observar en situaciones en las que el escritor del informe de investigación no puede desprenderse de la bibliografía que debió funcionar como punto de partida y que se instala de manera fuerte en el nuevo texto. Observamos también en esta dimensión diferentes errores.

- A. *Errores vinculados a la utilización incorrecta de citas bibliográficas*
 - En diferentes informes, la primera versión del apartado destinado a presentar los lineamientos teóricos de la investigación aparece bajo la forma de un mosaico de citas en las que no se evidencia una construcción particular del conocimiento (por ejemplo, informe D) o, recuperan de modo textual o casi textual fragmentos de autores reconocidos sin las referencias necesarias (informe A, por ejemplo).
- B. *Errores vinculados a la utilización de fuentes no confiables*
 - En este caso, es posible detectar la utilización de materiales disponibles en sitios de Internet como monografias.com u otros, que generalmente no son incluidos en la bibliografía del trabajo pero que funcionan como referencias para la elaboración de diferentes dimensiones del informe.

4.1.4. Revisión superficial del texto

En todos los informes que hemos analizado, localizamos errores asociados a la revisión superficial del texto. Afirmamos esto debido a que los trabajos presentan dos versiones de las cuales la segunda debiera aparecer prácticamente sin errores porque fue supervisada, corregida y analizada por la docente de la cátedra y posteriormente retrabajada por el alumno. Llama la atención que muchos aspectos marcados para su revisión y re-elaboración en la versión inicial se sostengan en la versión siguiente, o sean corregidos sólo en parte, reforzando el planteo inicial de una revisión superficial.

Para sostener esta afirmación citamos, del informe D, el siguiente ejemplo respecto del concepto Enunciación:

“Las categorías de enunciador y enunciatario existen sólo en el interior del lenguaje, aquel se construye con lo que enuncia y así establece una relación con este” (versión 1)
“El primero se construye con lo que enuncia y así establece una relación con el enunciatario” (versión 2)

Como se puede observar, en ambas versiones del informe la misma conceptualización aparece de modo confuso.

De modo similar, la docente indica en la versión inicial la ausencia de definiciones correspondientes a conceptos que son de relevancia para el análisis, y muchas de estas conceptualizaciones vuelven a estar ausentes en la segunda versión presentada. Para ilustrar esto podemos recurrir a un ejemplo localizado de versión 1 del informe D: frente a la afirmación de que “se consideran marcas de subjetividad, deícticos, términos afectivos, evaluativos y moralizadores”, ninguna de estas categorías aparece definida. En versión 2 del mismo trabajo se ha eliminado la expresión anterior para evitar definir las conceptualizaciones indicadas.

Cabe aclarar que, ante la existencia de errores de este tipo, los mismos son evaluados en la instancia presencial de coloquio, lo que demanda una reelaboración sobre aspectos pendientes en el informe que ha sido evaluado como “aprobado con observaciones”.

4.1.5 Errores formales

En la primera versión de los informes A, B, C, D, E y F podemos observar diversos errores que tienen relación con aspectos formales del género como por ejemplo utilizar una cita larga dentro del cuerpo del texto y marcarla mediante la utilización de bastardillas.

Otros tipos de errores frecuentes tienen que ver con: la ausencia de sangrías o marcas gráficas para diferenciar párrafos; utilización de punto final en los títulos, la imposibilidad de jerarquizar títulos y subtítulos, lo que se observa en la presencia de las mismas marcaciones gráficas (subrayados, negrita, bastardilla, márgenes iguales, mismo tamaño de letra) para todos los niveles. También podemos observar la presencia de diferentes interlineados sin razón aparente, la utilización de distintas marginaciones, la no justificación del texto y diferentes espaciados entre los párrafos.

Estos errores pueden obedecer a que en la instancia de revisión del escrito se le haya dado solo prioridad al texto evadiendo su aspecto formal por entender que éste posee menor relevancia. Debemos observar que los errores en la formalidad del texto guardan relación directamente con otra de las categorías de nuestro análisis que tiene que ver con la imposibilidad de construir la imagen del lector.

5. Algunas consideraciones finales

Como hemos indicado previamente, la alfabetización académica requiere un trabajo sostenido que acompañe a los estudiantes en la adquisición de nuevas competencias. En este contexto, desde la cátedra Seminario en Lingüística intentamos dar cuenta que la escritura es un proceso complejo fuertemente articulado con la lectura, que requiere planificación, revisión y por lo tanto siempre está en desarrollo. Ahora bien, en este proceso, en las distintas instancias propuestas en la cátedra a lo largo del ciclo lectivo, hemos notado que suelen aparecer dificultades y, para analizarlas, nos hemos basado en este trabajo en la propuesta realizada por Carlino, dado que entendemos propone una mirada integral del proceso escriturario.

Desde esta perspectiva pudimos dar cuenta de errores que se sostienen al interior de los informes de investigación que componen nuestro corpus, marcando que algunos son más frecuentes que otros, pero la mayoría de ellos se mantienen en las dos versiones presentadas por los alumnos.

En este sentido, luego del análisis realizado podemos considerar que las dificultades observadas en los informes de investigación guardan relación fundamentalmente con el desaprovechamiento de la dimensión epistémica de la escritura; esto es, el desconocimiento de la escritura como un medio para construir conocimiento.

Esta dificultad presupone e implica otras, no menos importantes: el desconocimiento del género, la revisión superficial del texto, la postergación del tiempo de escritura, la no configuración de un potencial lector y también la aparición de errores formales. Frente a ello, la cátedra asume desde su propuesta didáctica el desafío de sostener un proceso de lectura y escritura que contribuya

al desarrollo de competencias comunicativas que permitan apropiarse de las reglas propias de géneros discursivos vinculados a la comunicación de procesos y resultados en la investigación lingüística, pensar y construir el conocimiento.

A pesar de que se observan cambios notorios entre diferentes versiones del informe que demuestran que los estudiantes se apropian de las correcciones y reelaboran de modo crítico sus escritos, se observan todavía errores que muestran la necesidad fortalecer las instancias de escritura. Más allá de la propuesta de la cátedra, en constante revisión, entendemos que hace falta comenzar a trabajar sobre estas cuestiones antes, desde otros espacios de la carrera, de modo que la escritura de textos complejos –como un informe de investigación- no demanden a los estudiantes competencias de las que no han tenido la oportunidad de apropiarse en el recorrido propuesto por su carrera.

Las dificultades que mencionamos nos inquietan desde tres perspectivas diferentes: por un lado como docentes de nivel medio que buscamos contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas de nuestros alumnos y de este modo fortalecer la necesaria articulación entre la escuela media y la universidad; como adscriptas a la cátedra desde la posibilidad de intervención que tenemos en los procesos de escrituras de los textos académicos de los estudiantes-escritores y, por último, como pares que asumen el desafío de escribir para revisar las propias prácticas, enfrentando el propio proceso de escritura con actitud reflexiva y crítica, valorando que la mirada del otro ayuda a construir nuevas problematizaciones para mejorar nuestros textos. Desde este lugar, este recorrido nos ayuda no solamente a pensar modos de acompañamiento en el proceso de escritura de los estudiantes sino que también nos da la oportunidad de aprender mutuamente, revisando nuestras propias dificultades, con el objetivo final de mejorar nuestras prácticas escriturarias que se complejizan en los procesos vinculados a la comunicación de procesos y resultados que demanda toda investigación.

6. Bibliografía

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992), “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Revista Infancia y aprendizaje*, N°58, pp. 43-64.
- Camps, A. (1990), “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”, *Revista Infancia y aprendizaje*, N°49, pp. 3-19.

- Carlino, P. (2003), “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura”, *Actas del 6° Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro*, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2004a), “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, *Educere*, Año 6, N°20, pp. 409-420.
- Carlino, P. (2004b), “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”, *Revista Lectura y vida*, Año 25, N° 1, pp. 16-27.
- Carlino, P. (2004c), “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”, *Educere*, Año 8, N° 26, pp. 321-327.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. y Estienne, V. (2004), “Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva”, *Actas del 7° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el libro*, Buenos Aires, pp. 1-13.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama.
- Flower, L. (1979), “Writer- based prose: A cognitive basis for problems in writing”, *College English*, 41, 1, pp. 19-37.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996), “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”, *Textos en contexto*, Buenos Aires, Lectura y vida.
- Miras, M. y I. Solé (2007) “La elaboración del conocimiento científico y académico”, en: Castelló, M. (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona, Graó, pp. 83-112.
- Taboada, M. B. (2011) “Escribir en el nivel superior: pretextos para un compromiso”, *Prisma Revista de Didáctica*, N°1, 1° semestre, pp. 35-40.

**LA DETERMINACION IMPOSIBLE EN EL CAMPO DE LA EDUCACION SUPERIOR. UN
CASO DE ESTUDIO: EL POSICIONAMIENTO SUBJETIVO DE UNA INSTITUCIÓN DE
EDUCACION SUPERIOR SEGÚN ALGUNOS DE SUS PROTAGONISTAS**

Santos Sharpe, Andrés y Quatrini, Pablo Adrián¹

Universidad de Buenos Aires (UBA)

andres.iss@gmail.com; paq1414@yahoo.com.ar

A modo de presentación e historia de la Facultad Libre de Rosario

La presente ponencia despliega el trabajo de uno de los ejes de indagación de nuestra tesina de grado de la carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA) denominada “La **Facultad Libre de Rosario según la visión de sus docentes y autoridades** - *Entre diferencias y parecidos con la educación superior oficial*”.

En dicha tesina realizamos un estudio de caso que partía de la pregunta de cómo las instituciones de educación superior que se autocatalogan como alternativas se posicionan socialmente como tales. A partir de esta problemática, empezamos a indagar un caso actual: la Facultad Libre de Rosario (desde este momento FLR).

La FLR es una institución creada en el año 2005 por iniciativa de Fernando Peirone, la cual tiene como antecedente a la Facultad Libre de Venado Tuerto (desde este momento FLVT), experiencia que surgió en 1990 y de la cual la FLR se nutrió.

La FLVT se originó en un espacio donde funcionaba la Biblioteca Popular Florencio Ameghino fundada por obreros anarquistas y socialistas ferroviarios en 1920. Durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), la biblioteca había sido refugio de políticos con el argumento de que se juntaban a estudiar teatro, mientras realizaban prácticas políticas. Al mismo tiempo coexistía en ese espacio un grupo de jóvenes de entre 16 y 22 años, cuyos nombres eran Fernando Peirone (fundador de la FLR),

¹ Título del proyecto de investigación propio: La Facultad Libre de Rosario según la visión de sus docentes y autoridades. Entre diferencias y parecidos con la educación superior oficial. Título del proyecto en el cual se enmarca y su director/a: Tesina de grado de la carrera de Ciencias de la Comunicación – Tutor: Cristián Gonzalez

los hermanos Pablo y Marcelo Sevilla, Fito Verneti y Hugo Vázquez, que pertenecían a las llamadas “revistas subterráneas” y grupos culturales que eran censurados por la dictadura.

Luego de la recuperación democrática, la biblioteca queda casi abandonada y estos jóvenes se hacen cargo de su manejo. Pablo Sevilla, quien era el mayor de este grupo, asume la responsabilidad. A partir de ese momento, la biblioteca empieza a prestar servicios a la sociedad, libros, materiales, con la idea de que los vecinos de Venado Tuerto usasen la biblioteca. Empezaron a realizar diferentes actividades culturales como talleres literarios, de pintura, dibujo y conferencias de diversas índoles.

Los integrantes de este movimiento juvenil comenzaron, en ese entonces, a jugar al fútbol profesionalmente y se anotaron en la Asociación de Fútbol Argentino (AFA) y ahí empezó a generarse otra circulación de gente. Tenían hinchada propia, ingresos que invertían en la biblioteca, en la compra de libros y en más actividades culturales. De los 60 socios originales habían pasado a 700 en muy poco tiempo. Ese cambio modificó la dinámica de un pueblo característico de la pampa húmeda: quintuplicaron el espacio físico de la biblioteca, recibieron subsidios y empezaron a relacionarse con académicos y personajes renombrados de las grandes ciudades como Rosario, Córdoba y Buenos Aires.

De esa relación con otras ciudades del país, se contactaron y recibieron visitas como el filósofo León Rozitchner, los escritores Osvaldo Soriano, Mario Benedetti, Eduardo Galeano, Beatriz Sarlo, Nicolás Casullo, Oscar del Barco, David Viñas. A partir de este movimiento, pensaron la idea de crear una universidad, y, junto al psicólogo Juan Carlos Volnovich², comenzaron a diseñar ese proyecto tratando de respetar el espíritu de ideas anarquistas y socialistas de los antiguos fundadores de la Biblioteca Popular Florencio Ameghino.

El abordaje

Una de las particularidades de nuestro caso de estudio es el hecho de que no recibe ningún tipo de ayuda estatal y de no estar regida por la Ley de Educación Superior, así como también el hecho de que se autocataloguen desde su página web como una experiencia alternativa a la educación superior oficial³. Surgieron así dos interrogantes que de algún modo fueron la guía de este trabajo de

² Juan Carlos Volnovich es psicoanalista, se ha especializado en la clínica y ha dictado cursos de doctorado en universidades como las de Tucumán y la de Rosario.

³ <http://facultadlibre.org/institucional/%C2%BFque-es-la-facultad-libre/> - visto en octubre de 2010.

indagación: ¿Qué hace que algunas instituciones se afirmen como alternativas en la sociedad? ¿Qué aspectos diferenciarían a “lo alternativo” de “lo oficial”?

Para abordar estas preguntas desarrollamos un diseño de investigación a partir de catorce entrevistas en profundidad para la reconstrucción de los discursos que inquietan sobre las dimensiones en donde la alternatividad se construiría en el caso de la FLR.

Asimismo realizamos un análisis que, en primera instancia, presenta las dimensiones principales en las que los entrevistados dieron cuenta de las variables sustanciales que explicarían (o no), según ellos, el carácter alternativo de la FLR. En la presente exposición, nos concentraremos en una de las dimensiones tomadas como ejes de indagación⁴:

La construcción del eje saber/conocimiento. En este eje indagamos sobre la dimensión del saber en la FLR a comparación de instituciones oficiales. Es decir, cómo la FLR legitima o no esa construcción del saber, cuánto retoma – si es lo que hace- de los “saberes populares” (Ford; 2001), si aprehender ese saber está relacionado a un mandato social, económico o de cualquier otra índole como puede ser, un sub-eje desarrollado en la tesina, deseo/deber.

Para esta ponencia retomaremos principalmente el primer eje de indagación en el cual abordamos a lo largo de la tesina los siguientes aspectos: el rol del intelectual, la relación docente-alumno, la heterogeneidad del alumnado, la relación entre la institución y los estudiantes, la evaluación, la diversidad de contenidos y el carácter “libre” de la FLR. Estos aspectos, surgieron a partir de lo enunciado por los entrevistados en la descripción de su experiencia docente en la FLR. Sin embargo, no todos ellos serán retomados para la ponencia, sino que primordialmente nos focalizaremos en la oposición saberes legítimos y saberes populares (Ford; 2001) y la puesta del cuerpo en la construcción de los otros saberes. Para abordar éstos aspectos utilizamos un marco teórico basado en tanto que caja de herramientas basado principalmente en los aportes de Aníbal Ford y Michel Foucault.

⁴ En la tesina de grado se trabajaron otros dos ejes de indagación: **2) Las marcas identitarias de la FLR leídas en términos del eje instituido/instituyente.** Acá indagamos la tensión que existe entre lo alternativo y algo que preexiste en una institución como la FLR y cómo repercute esto en sus prácticas institucionales. Y un tercer eje que se diferencia de los mencionados porque retoma aquellos extractos de las entrevistas en donde se pone en cuestión la dicotomía alternativo/oficial y analiza qué es lo que dicha oposición habilita e impide pensar: **Sobre la construcción de lo alternativo.**

La propuesta supone, además, no seguir catalogando experiencias bajo esas nociones binarias. Son construcciones que a veces hacen anquilosar pensamientos, ideas, creaciones. Es seguir reflejando sin relevancia, el pensamiento heredado, el binarismo imperante. Hay todo un abordaje analítico por investigar que se encuentra en *otro* lugar por fuera de dichas dicotomías. La presente ponencia se centra en un análisis discursivo que toma una concepción que entiende el carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social sin por ello negar la existencia física de los objetos, sino entendiendo que el carácter discursivo de éstos es condición de inteligibilidad (significación) de dichos objetos y de la emergencia de nuevas significaciones y su institución. Para ello retoma autores, tales como Castoriadis, Derrida y Foucault, que realizan una fuerte crítica al estructuralismo y a la noción de sentido por éste sostenida como una oposición de signos que disuelve el sentido en ella, ya que para los autores nombrados el sentido no se llega a agotar en esa red de significantes estructurales. Estos autores hacen hincapié en las relaciones entre significantes y no en la dualidad significado/significante, puesto que los significantes no poseen, según ellos, una correspondencia en forma de una determinación “real”.

En relación al eje que desarrollamos en esta ponencia, Foucault dice en *Los intelectuales y el poder* (entrevista realizada a Foucault luego del Mayo Francés) que la politización de un intelectual se hace tradicionalmente a partir de dos cosas: su posición en la sociedad burguesa y su propio discurso en tanto que revelador de una cierta verdad. Foucault considera que en la década del '60 socialmente se consideraba que el intelectual decía lo verdadero a quienes aún no lo veían y en nombre de aquellos que no podían decirlo.

Ahora bien, explica Foucault, lo que los intelectuales habrían descubierto (después del Mayo Francés) que *las masas no tienen necesidad de ellos para saber* (1992a:78). Pero existe un sistema de poder que obstaculiza, que prohíbe, que invalida ese discurso y ese saber. Poder que no está solamente en las instancias superiores de la censura, sino que se hunde más profundamente, más sutilmente en toda la malla de la sociedad. De esta forma, los mismos intelectuales *forman parte de ese sistema de poder, la idea de que son los agentes de la “conciencia” y del discurso que pertenece a este sistema* (1992a:78).

En resumen, la afirmación de un saber como verdadero en una sociedad y en un momento específico se realiza por y en un sistema de poder que es ejercido por los intelectuales y/o los académicos. Sobre este planteo versa el eje de indagación de esta ponencia.

También usamos las categorías de saber/conocimiento porque pueden explicar comportamientos y hechos por fuera de las esferas de lo académico, sobre otras metodologías y comportamientos culturales (Ford; 2001). De ahí se desprenden conceptos tales como “saberes populares” (Ford; 2001) entendidos como aquellos saberes que, aunque hoy sean analizados o, en algunos casos, legitimados científicamente, *estuvieron siempre en la vida cotidiana y en la cultura de las clases populares, subyaciendo debajo del prestigio de la escritura* (Ford; 2001) y la relación conocimiento – saber planteada por Foucault en *Arqueología del saber* como tramas principales.

¿Dónde está lo alternativo?

Esta ponencia propone un análisis distinto a la veta teórica desde la cual se ha analizado habitualmente a la construcción de “lo alternativo”. Si observamos los distintos docentes que analizan lo alternativo en el marco de la carrera de Ciencias de la Comunicación (UBA), tales como Natalia Vinelli (2004), Carlos Rodríguez Esperón (2004), Margarita Graziano (1980), Carlos Mangone (2005), entre otros, podemos observar que la alternatividad es pensada por oposición a un estado de las cosas previas.

Esta perspectiva plantea una oposición alternativa /oficial como una de las lecturas que más se siguieron a la hora de analizar la alternatividad. Entre esas posturas, encontramos que en *Marxismo y literatura* (1988), Raymond Williams habla de la existencia de culturas dominantes en momentos históricos específicos y diferencia, en esas culturas dominantes, elementos *residuales* y *emergentes*. Los residuales son aquellos elementos culturales del pasado pero que ya no cumplen un rol destacado, forman parte de la misma cultura, pero ya pasaron y quedaron como un resabio. Él da el ejemplo de "comunidad rural". En referencia a los elementos *emergentes*, Williams los sub-divide entre los *que constituyen efectivamente una nueva fase de la cultura dominante* y los *elementos que son esencialmente alternativos o de oposición a ella* (1988:145), es decir que para el autor, dentro de los elementos emergentes se encuentran los que responden a la “cultura dominante” y los “alternativos”, planteando una clara división entre ellos.

Retomando autores locales, uno de los más citados es el caso de Margarita Graziano, quien entiende que lo alternativo no se define únicamente por los rasgos que adquiere la práctica en su desarrollo; aunque los tiene en cuenta, el elemento determinante aparece en su dependencia de un

proyecto de **cambio radical** de la sociedad: es decir, en su inserción en un lugar y en una perspectiva de enfrentamiento a lo dominante.

Carlos Mangone, en línea con esta lectura, escribe en “Qué hay de nuevo viejo, alternatividad y clases sociales” a modo de pregunta retórica si *¿No es parte de lo **verdaderamente alternativo** la tarea conjunta de dar cuenta de esos cambios pero también de colaborar en su transformación liberadora?* (2005:195). Natalia Vinelli y Carlos Rodríguez Esperón también siguen este tipo de análisis.

La reflexión teórica acerca de la comunicación alternativa encuentra sus orígenes principalmente hacia finales de los años ‘60 e inicio de los ‘70 (Vinelli; 2010), en un contexto de creciente massmediatización de las sociedades modernas. A partir de esto, la autora plantea que la comunicación alternativa no puede ser pensada al margen del reconocimiento del poder cada vez mayor que fueron asumiendo los medios de comunicación en las últimas décadas y, por tanto, se trata de una noción que, siguiendo a Vinelli, no puede ser pensada por fuera de una pretensión de transformar lo que se instituye como dominante.

Éstas propuestas teóricas tienen en común el hecho de que ponen a lo alternativo por oposición a un dominante, lo alternativo está en el lugar de la transformación de un sistema que abarca dos modelos que coexisten en tanto que se definen por la resignificación que se hace de ellos. Por otro lado, nuestro análisis plantea una interpretación que va más allá de las oposiciones dicotómicas (alternativo/oficial; emergente/dominante) a pesar de que éstas sigan ejerciendo influencia en la circulación de discursos.

Construcciones de saberes y conocimientos

El problema de la construcción del saber no es fortuita, ya que se trata, en principio, de una pregunta que está intrínsecamente asociada a toda institución educativa moderna en tanto que institución social orientada a la formación, transmisión y comunicación del conocimiento, de las habilidades y de los valores que se han constituido como significativos para el establecimiento de una ilusión de sociedad cerrada.

En *Arqueología del saber*, Foucault da cuenta de su consideración del saber de una época se define por

las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (así, el saber de la economía política, en la época clásica, no es la tesis de las diferentes tesis sostenidas, sino el conjunto de sus puntos de articulación sobre otros discursos sobre otras prácticas que no son discursivas) (Foucault; 1987:307)

En este sentido, el saber para Foucault es aquel pensamiento implícito en la sociedad, un pensamiento anónimo configurado a partir de ciertas reglas de formación y transformación, y que resulta condición de posibilidad tanto de una teoría como de una práctica o de una ciencia; aquel conjunto de regímenes de enunciados posibles, regímenes que encuentran sus límites en lo visible y lo decible en un tiempo y lugar determinados, y que resultan del interjuego de reglas que hacen que emerjan algunos enunciados y no otros.

Siguiendo estos aspectos, el ensayista y periodista argentino Aníbal Ford (2001) coincide con Foucault en relación a la definición que otorgan al saber y al conocimiento; en este sentido, el saber no es lo mismo que “lo que se conoce”. El saber es la forma en que se entiende el mundo en cada momento histórico; es una construcción histórica generada a partir de los discursos. En definitiva desde esa práctica se reorganiza la experiencia y esa reorganización es aquello que se *conoce*, o que puede conocerse. Por lo tanto, en esta interpretación el conocimiento está subordinado al saber, porque conocer es producir las condiciones para comprender las cosas.

Aquí nos detenemos para reflexionar sobre la construcción de ese conocimiento legítimo o el saber legitimado que se representa a través de la acreditación de un título académico y descubrimos, que a través de las entrevistas, que la FLR no incurre en esas prácticas, no legitima ese saber que imparte.

Una cuestión a tener en cuenta es que la FLR no tiene ninguna obligación institucional con ningún organismo educativo estatal, dado que no recibe subsidios del Estado ni de instituciones privadas ni tampoco está enmarcada en el régimen oficial. Los cursos que allí se dan no tienen por qué seguir una currícula preestablecida ni se ven indirectamente inducidos a seguir ciertos lineamientos sobre lo que socialmente y académicamente se considera lo que debe ser un curso en una institución de educación superior.

Es decir que la FLR en tanto que no tiene obligación alguna con el Estado, por un lado puede llevar adelante el recorrido curricular que prefiera, pero al mismo tiempo no le da *incumbencia* para el ejercicio de una profesión a ningún alumno que curse algún seminario en la FLR. En el mejor de los casos el reconocimiento de un saber es social debido a la importancia que tiene la FLR en ese circuito intelectual, pero no es un reconocimiento legitimado por una institución estatal, no hay un reconocimiento oficial.

En este sentido, ocho de los catorce entrevistados coinciden que el saber en la FLR no es buscado por los estudiantes en un sentido utilitarista, es decir, no buscan esos saberes para el ejercicio profesional, y los otros seis entrevistados restantes no abordaron esta problemática.

Uno de los trabajos que varios entrevistados hacen, es una comparación entre lo que llaman “el conocimiento tradicional” y la forma de construcción de conocimiento de la FLR, en la cual aparecen variables tales como la ya nombrada de un estudiantado que participa y se involucra desde un interés personal y no por el recorrido propuesto desde una carrera ya estructurada y la variable que involucra las diferencias entre las exigencias de la academia tradicional y la llamada “libertad” de la FLR.

Foucault sostiene que “la verdad” es socialmente construida y compartida, como emergente de relaciones sociales concretas, relaciones de fuerza, de poder y resistencia, que se imbrican formando una red. También la verdad es producida en dispositivos; la verdad así concebida, en tanto supuesto epistemológico, puede cumplir una función metodológica en el proceso de producción de conocimiento.

En sintonía con dicha concepción de verdad, Aníbal Ford retoma a *El informe sobre el estado de las clases obreras en el interior de la República (Bialet Massé; 1904)*, donde este investigador enuncia su admiración por el *rastreador riojano, que sin saber leer y escribir, sin cuadrículas ni pantógrafos, con sus solo talento y su constancia tiene mucho que enseñar a los modernos médicos-legistas, a grafólogos y peritos* (Ford; 2001:65). De esta forma señala cómo la preeminencia de lo escritural en la sociedad devino en un desprestigio de otras formas de construcción del saber.

Esta cita da cuenta de ciertos efectos de saberes (Foucault, 1987) que están más allá de la academia, que se los constituyen por fuera de la lógica de la universidad tradicional como un efecto, también, de esta sociedad.

Es a partir de este ejemplo que Ford remarca que la forma de conocimiento escritural ha sido privilegiada por la modernidad: *La modernidad privilegió la escritura como forma de conocimiento. Dio una vuelta de tuerca sobre una larga represión de otras maneras de percibir, de sentir, de construir información, conocimiento, acción sentido* (2001: 69); Foucault por su parte diría que la voluntad de saber va incluso más allá que el par conocimiento escritural / corporal.

Gustavo Varela, uno de los docentes de la FLR entrevistados, afirma:

A veces estos saberes que me parecen más ortodoxos, más plebeyos, que forman una línea tan directa con la academia, que te permiten salir de la pecera con una cosa, no con gran cosa, que no tienen que estar relacionado con saberes existenciales.

Siguiendo con esta línea, el ex director de la FLR, Fernando Peirone dice:

le poníamos (el nombre) facultad, no era tan pretencioso como universidad y se asemejaba más a la idea que teníamos, que era facultar gente en el arte de vivir porque hay un montón de legados en la cultura sistemáticamente fuera de la academia, y un montón de saberes que no tiene un uso profesional, que no se adaptan a un perfil profesional pero que son saberes indispensables para la vida.

Peirone sostiene que ellos en la práctica dentro de la FLR ponen en juego aquello que Ford criticaba del sistema académico, la construcción de otros saberes no legitimados dentro el circuito oficial. A partir de esta cita se puede observar como Peirone construye un imaginario de lo que para él es la universidad oficial: una institución que enseña con un fin utilitarista, es decir, que prepara estudiantes para ser productivos económicamente. Teniendo en cuenta este imaginario, sostiene que la FLR es alternativa ya que para él no enseña con ese mismo fin.

Mientras la transmisión del saber en el imaginario sobre las universidades oficiales lo da la escritura, en la FLR, según los entrevistados, hay un uso del cuerpo en la construcción del saber. Teniendo en cuenta este aspecto, retomamos a Aníbal Ford cuando explica que en la modernidad, el paradigma escritural se impuso, que se lo tomó como método principal para legitimar el saber, que el lugar donde radica la importancia es en lo escritural. En las aulas de la FLR, algunos docentes utilizan

métodos no convencionales para transmitir saberes como el uso de máscaras, el baile, o el docente que en un examen contesta preguntas y el alumnado las tiene que formular.

Esta puesta del cuerpo característica, según los entrevistados, en la FLR se puede explicar, por un lado, porque esta institución no está inscrita en un régimen escritural y por lo tanto no limita la posibilidad de realizar este tipo de prácticas. Por otro lado, porque los docentes que organizan este tipo de clase no son docentes que están estructurados bajo una lógica académica.

Las críticas legitimadas

Hemos desplegado desde la perspectiva que propusimos en el marco teórico que una pura alternatividad no es posible, tal como expusimos a lo largo de la tesina. Sin embargo, esta “pura alternatividad”, a pesar de su paradójica entidad, actúa en la FLR y en, por lo menos, los dos primeros grupos de entrevistados (siguiendo la categorización que realizamos al principio de este eje) *como si* existiese, como si fuese posible. Un primer grupo de entrevistados (siete de catorce) sugiere que la FLR es alternativa, otros dos entrevistados entienden que *juzgada como educación alternativa, (la FLR) no es muy alternativa* (entrevista a Forster), pero ambos grupos constituyen a la FLR *como si* fuese realmente alternativa (o no), al tiempo que abren un campo discursivo que posibilita la apertura de un pensamiento que entiende que tal entidad es posible por oposición a una construcción imaginaria de “la educación oficial”.

Esta institución que se plantea a sí misma como alternativa en principio busca actuar en y entre aquellos aspectos u objetos que otra institución *censura*; es decir, en el caso de una institución de educación superior, sobre aquellos objetos que no se pueden estudiar, analizar y/o trabajar en ciertos departamentos universitarios, como por ejemplo aquellas temáticas no legitimadas por la academia o la puesta del cuerpo en un contexto educativo.

Entonces, si bien se constituye en el marco de esta red, una institución que se auto-denomina alternativa actúa en función y mirando siempre lo que otra institución limita. Esta afirmación va en concordancia con lo que previamente analizamos a partir de las entrevistas, sobre qué entidad puede construirse en una institución autodenominada alternativa entendiendo que no existe la pura alternatividad y que dicha institución tiene puntos en común con aquello con lo que se le opone.

Dicha oposición es construida discursivamente: en tanto que aquello que se opone a otro no es opuesto *per se*, entonces es opuesto a partir de una construcción discursiva. Esta construcción nos obliga a preguntarnos qué encadenamiento hace posible que tal institución se establezca como alternativa y qué es lo que esto impide pensar.

Plantear a “lo alternativo” a partir de una oposición binaria, tal como encontramos en los abordajes teóricos expuestos al principio de la ponencia (Williams, Graziano, Mangone), hace que toda alternatividad sea imposible puesto que, por un lado, toda institución comparte ciertos elementos con la sociedad en la que se inscribe y, por otro lado, hay que tener en cuenta que cualquier institución que se plantea como tal actúa como crítica a otra institución que limita un campo, en este caso, el campo de la educación, pero, sin embargo, las críticas que le hace la institución alternativa (en este caso de estudio, la FLR) a la oficial no son cualesquiera, sino que se realizan hacia aquellos aspectos que, en esta red de relaciones que desarrollamos, se encuentran parcialmente “habilitadas” para la crítica, es decir, “críticas legitimadas”. Son en estas hendeduras en donde se construye formas creacionales, aunque esto no sea abordado teóricamente puesto que se insiste con análisis que parten de posturas binarias.

Del binarismo hacia otra postura

Binarismos tales como alternativo/ oficial, saber/ conocimiento, instituido/ instituyente imposibilitan pensar la riqueza de aquellos *entres* en el discurso. Así como el binarismo naturaleza/cultura impidió pensar la prohibición del incesto durante 25 siglos (Derrida; 1989), la dicotomía alternativo/oficial obtura, a sí mismo, líneas de pensamiento. Se podría ser alternativo incluso perteneciendo al ámbito oficial: por un lado, el aspecto alternativo no invalida a lo oficial ni por otro lado, lo oficial invalida a lo alternativo.

Sin embargo, como todo ordenamiento, una categorización en alternativo/oficial imposibilita pensar ciertas cuestiones. Lo alternativo construido discursivamente en oposición a lo oficial (tal como lo muestran las entrevistas) forma parte de lo que Derrida critica a la *episteme*, a la filosofía occidental. Esta oposición, que podría tomarse como evidente, encuentra su crítica desde una lectura derridiana de la situación.

El sistema de oposiciones binarias que Derrida critica son dicotomías construidas discursivamente y se definen a sí mismas a partir de un sistema de diferencias entre ellas y que sólo

funcionan en el seno de una sociedad que se organiza en torno a un “centro”, un “origen fijo” que orienta y organiza la coherencia del sistema.

Este carácter funciona con toda dicotomía que aspire a un carácter absoluto; sólo puede ser mantenida si se desdeña un hecho fundamental: es preciso ignorar en tal caso, efectivamente, que los términos de esta oposición se sustentan entre sí, el llamado “suplemento derridiano”.

De la misma forma, la dicotomía alternativo/oficial impide pensar elementos que se encuentren *entre* lo alternativo y lo oficial al mismo tiempo (la prohibición del incesto). La idea de alternativo tomada como una propuesta de transformación radical de la estructura social lleva implícita en esa oposición un enfrentamiento con lo oficial

Podemos entender que la filosofía occidental se organiza por pares oposicionales y aún así éstos siguen ejerciendo influencia. Es parte de nuestra posición en la trama social en la cual estamos inevitablemente inmersos. El gran problema de esta organización dicotómica es que en este juego de *suplementos y diferencias* (Derrida; 1995) siempre un elemento del par oposicional se construye por la negativa. En el caso del par alternativo/oficial, lo alternativo se constituye por todo aquello que lo oficial no es o descarta. Así, la FLR se posiciona como alternativa en tanto que, por ejemplo, trabaja aquellos saberes que no están legitimados o están descartados por la academia, dificultando su institución social por fuera de su dependencia hacia lo oficial.

Un aspecto que nos parece interesante dentro en esta línea de pensamiento es el hecho de considerar que todo significativo y la sociedad misma se constituye en y a partir de una “falla”, que impide su cierre total. En este sentido, el analista debe tener en cuenta dos cuestiones: por un lado, que siempre se va a intentar un cierre social para esta falla y que por el otro lado el analista, a sabiendas de esto, debe comprender el significativo y a la sociedad a partir de este cierre parcial, comprender la falla y marcarla al tiempo que debe aprender a vivir con ella.

BIBLIOGRAFÍA

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. *Análisis de Discurso y Educación*. Documento DIE 26. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Septiembre 1991.

- Caggiano, Sergio. “Del discurso del poder al poder del discurso” en *V Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. Universidad Nacional de Entre Ríos, 2000.
- Carli, Sandra “El debate modernidad-posmodernidad en Educación: un balance posible” en Da Porta, E. y Saur, D. (comp) *Giros teóricos: Impactos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba: CEA-UNC-Editorial Comunicarte, 2007.
- Castoriadis, Cornelius. *Ciudadanos sin brújula*. México, Ediciones Coyoacán, 2001.
- Castoriadis, Cornelius. *Hecho y por hacer. Encrucijadas del laberinto V*. EUDEBA, Buenos Aires, 1998
- Castoriadis, Cornelius. *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa. 1988.
- Castoriadis, Cornelius. *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Fondo de cultura económica de Argentina, Editions du soleil, 2002.
- Castoriadis, Cornelius; *La institución imaginaria de la sociedad, volumen 1: Marxismo y teoría revolucionaria, volumen 2: El imaginario social y la institución*, Barcelona, Tusquets. 2003.
- De Sousa Santos, Boaventura. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Edición digital vista en http://firgoa.usc.es/drupal/node/filestore2/download/21954/Libro_Universidad_SigloXXI_Mexico.pdf en febrero de 2012. 2005.
- Derrida, Jacques. “Cátedra vacante: censura, maestría y magistralidad” en *El lenguaje y las instituciones filosóficas*, Barcelona, Paidós, 1995. Edición digital vista en http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/conflicto_facultades.htm en mayo de 2011.
- Derrida, Jacques. *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos, 1989.
- Derrida, Jacques. *Posiciones. Pre-textos*, 1977. Edición digital vista en <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/posiciones.htm> en mayo de 2011.
- Dubet, François. *El declive y las mutaciones de la institución*. Edición digital vista en <http://es.scribd.com/doc/53199271/Dubet-El-declive-y-las-mutaciones-de-la-institucion> en enero de 2012.
- Ford, Aníbal. *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores S.A. 1994.

III JORNADAS NACIONALES Y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Foucault, Michel y Deleuze, Gilles: “Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze” en Foucault, Michel: *Microfísica del poder*, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría, Madrid, La Piqueta, 1992a.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets Editores, 1992b.
- Foucault, Michel. *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI, México, 1987.
- Foucault, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa, 1991.
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, México D.F., 1985.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1992c.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI, 1986.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009a.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009b.
- Graziano, Margarita. “Para una definición alternativa de la comunicación” en revista *ININCO N° 1*, Venezuela, 1980.
- Laplanche, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand. *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona, Paidós, 1996.
- Mangone, Carlos y Warley, Jorge Alberto. *Universidad y peronismo: 1946-1955*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984.
- Mangone, Carlos. “Qué hay de nuevo viejo, alternatividad y clases sociales”, en *Cuadernos Críticos de Comunicación y Cultura N°1*, Buenos Aires, diciembre de 2005.
- Morey, Miguel. *Lectura de Foucault*. Madrid, Taurus, 1983.
- Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO, 1999.
- Terán, Oscar. *Foucault: Genealogía y microfísica del poder*. Edición digital vista en <http://es.scribd.com/doc/56679916/110522-Foucault-Genealogia-y-Microfisica-del-Poder-Teran> visto en octubre de 2011, 1979.
- Torfing Jacob. “Una revisión al análisis de discurso” en *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Comp. Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Plaza y Valdés, México D.F. 1998.
- Vinelli, Natalia y Rodríguez Esperón, Carlos. *Contrainformación. Medios alternativos para la acción política*. Buenos Aires, Ediciones continente, 2004.
- Vinelli, Natalia. “Cómo poner en marcha una televisora alternativa y popular”, en *Downing Encyclopedia of Social Movement media*, John Downing , SAGE, USA. 2010.

**III JORNADAS NACIONALES Y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona, Ediciones Península, 1988.

Analizando la motivación en el deporte en un contexto no formal de aprendizaje

Autoras. Mtr. Ana Riccetti

Título del proyecto de investigación propio. Motivación y aspectos psicosociales - en contextos de actividad físico deportiva

Nombre del director/a de la beca. Dra. Analía Chiecher

Institución. CONICET.

Email. ariccetti@gmail.com

Resumen.

-Tema

Presentamos avances acerca de un estudio de la motivación en un contexto de práctica deportiva a partir del modelo TARGET, más precisamente se trata de un grupo de hockey femenino en edad adolescente.

- Objeto

Se trata de una investigación que focaliza su análisis en los factores contextuales de la motivación en un entorno específico de práctica deportiva. El interés central es diseñar una intervención que se ajuste al contexto observado a partir de los datos recolectados.

- Problema

Tanto en contextos formales como no formales de práctica deportiva, estudiar la motivación permite identificar perfiles y climas motivacionales para adecuar el proceso de aprendizaje y de entrenamiento evitando experiencias perjudiciales y favoreciendo el sentimiento de competencia, partiendo de las capacidades y habilidades de los participantes y promoviendo interacciones positivas. De este modo, a partir del modelo TARGET se plantea la importancia de conocer un contexto real de práctica para luego poder intervenir adecuadamente. El acrónimo TARGET refiere a las siguientes dimensiones: tarea, autoridad/autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo, desarrolladas en un primer momento por Epstein (1989) y posteriormente por Ames (1992).

- Hipótesis/Anticipaciones de sentido

A partir del estudio de la motivación situada se podrá conocer y analizar la práctica deportiva de hockey en un contexto particular, para luego promover un entorno satisfactorio con una intencionalidad específica y ajustada al grupo de estudio.

- Objetivos

Analizar los factores contextuales de la motivación en un contexto de práctica deportiva e identificar el modo en que se presentan las dimensiones del modelo TARGET en dicho contexto.

- Tipo de Diseño/Metodología

Estamos llevando a cabo una experiencia de intervención a partir de una metodología denominada *estudios de diseño*, la cual permite implementar propuestas generando conocimiento para mejorar las prácticas. Este tipo de metodología se lleva a cabo a partir de tres etapas: 1) preparación del diseño; 2) implementación; 3) análisis retrospectivo. El diseño resultante de la propuesta de intervención podrá ser adaptado a otros grupos considerando las particularidades del contexto, puesto que no debe replicarse sin atender a la complejidad de cada entorno (Rinaudo y Donolo, 2010).

Para este estudio pudimos acceder a un grupo de 7º categoría de hockey sobre césped femenino –perteneciente a un club de la ciudad de Río Cuarto- con edades comprendidas entre los 12 y 15 años; tratándose de 27 jugadoras de la categoría mencionada. En una primera etapa del estudio se realizaron 41 observaciones no participantes, se administraron cuestionarios para indagar sobre el clima motivacional y se registraron conversaciones mantenidas con las jugadoras y el entrenador. Aquí centraremos el análisis de los datos recolectados en las observaciones siguiendo el modelo TARGET.

- Avances

Como hemos mencionado, avanzaremos en el análisis de las observaciones a partir de las dimensiones del modelo TARGET, puesto que nos interesan los factores contextuales que inciden en el clima motivacional.

- Los problemas/desafíos a los que actualmente se enfrenta en su trabajo de investigación

Los resultados son promisorios en cuanto a poder acceder a un contexto real de práctica deportiva y observar de qué modo se comportan las dimensiones TARGET, puesto que a partir de las observaciones continuaremos con el diseño de la intervención siguiendo la metodología propuesta.

- Las cuestiones fundamentales que desearía intercambiar con otros/as Investigadores/as en Formación

Sería interesante intercambiar experiencias que promuevan la motivación en contextos formales y no formales de aprendizajes, más precisamente conocer los procedimientos metodológicos implementados en los estudios.

Palabras claves. Motivación, Factores contextuales, TARGET, Actividad deportiva

1. Presentando la temática: factores contextuales de la motivación

Estar motivado es estar impulsado a actuar, lo contrario sería estar en un estado de desmotivación (Ryan y Deci, 2000). La motivación permite explicar el origen y dirección del comportamiento y la persistencia de la conducta, pues se trata de un proceso individual que se encuentra influenciado por variables sociales, individuales y ambientales (Jara et al., 2009). Estas variables son las que condicionan las decisiones de las personas y orientan su conducta en relación a la práctica físico deportiva y al aprendizaje de las mismas, influenciando en el tipo de actividad a realizar, la intensidad, la persistencia y el rendimiento o resultados que se esperan conseguir con la práctica. Más aún, estas variables pueden actuar manteniendo o disminuyendo la orientación de la conducta.

Por otra parte, el comportamiento humano se orienta a la satisfacción de tres necesidades psicológicas universales, a saber: la necesidad de autonomía, de competencia y de relación con los demás. Su satisfacción es esencial para la integración y crecimiento, además de favorecer el desarrollo social y el bienestar personal (Ryan y Deci, 2000).

Diversos estudios han confirmado que a mayor responsabilidad, autonomía, toma de decisión y oportunidades de elección, se observa un mayor interés y motivación hacia la tarea, incidiendo especialmente en la persistencia para alcanzar las metas propuestas (Paoloni, 2010; Vera et al., 2010; Jara et al., 2009; Hassandra et al., 2003).

Tanto en contextos formales como no formales de práctica deportiva, estudiar la motivación permite identificar perfiles y climas motivaciones para adecuar el proceso de aprendizaje evitando experiencias perjudiciales y favoreciendo el sentimiento de competencia, partiendo de las capacidades y habilidades de los participantes y promoviendo interacciones positivas. Sin lugar a dudas, contextos donde los participantes

se sienten competentes influirán positivamente en el aprendizaje, en los hábitos de actividad físico deportiva extraescolares y en la práctica físico deportiva en la adultez.

En el presente trabajo, presentamos avances acerca de un estudio sobre la motivación en un contexto de práctica deportiva a partir del modelo TARGET, más precisamente se trata de un grupo de hockey femenino.

A continuación describiremos los factores contextuales de la motivación que se presentan e interactúan en ambientes de práctica físico deportiva siguiendo el modelo TARGET¹ (Martínez et al. 2010; Paoloni, 2010). El acrónimo refiere a las siguientes dimensiones: tarea, autoridad/autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo. Este modelo fue pensado para contextos educativos escolarizados, en este estudio se lo utiliza para analizar contextos no formales de actividad físico deportiva.

Tarea: Pensando en un contexto de actividad físico deportiva, este aspecto aludiría a planificar entrenamientos o clases con tareas que sean variadas y multidimensionales, esto es que contemplen diversas respuestas para su resolución, dando la posibilidad de elegir, donde el énfasis esté puesto en el desafío personal y en la implicancia activa del sujeto. Así como favorecer la comunicación e integración grupal, teniendo como propósito generar interés en el proceso de aprendizaje de nuevas habilidades, a partir de tareas que desafíen el nivel de habilidad y a la vez que logren resolverse con éxito para que se sientan competentes con sus habilidades y confiados en su desempeño

Autoridad/autonomía: Este aspecto está relacionado con la participación en el proceso de aprendizaje y entrenamiento. Con esto nos referimos a la autonomía en la toma de decisiones y el liderazgo en las tareas, considerando que debe ser equitativo y que las actividades deben caracterizarse por ser variadas. Por ejemplo dar la oportunidad de explicar una tarea, decidir entre varias opciones de una misma tarea o entre varias tareas que se presenten. De este modo se genera autonomía y responsabilidad en la decisión tomada para resolver la actividad. También se favorece la concentración y comunicación, además del liderazgo y responsabilidad en transmitir la actividad. Siempre hay que enseñar cómo hacerlo, cómo hablar, de qué modo dirigirse al grupo.

En cuanto a la autoridad, está relacionada con el perfil docente. Podemos encontrar un perfil permisivo, democrático o autoritario. Según el perfil de quien está a cargo del grupo

¹ Estas áreas fueron descriptas por Ames (1992), y desarrolladas en un primer momento por Epstein (1989), con las siglas en inglés TARGET.

será el grado de autonomía y liderazgo que ofrezca a los sujetos. Consecuentemente influirá en la toma de decisión y la responsabilidad del sujeto respecto a la tarea. Lo ideal es un perfil docente democrático que orienta hacia metas de aprendizaje.

Reconocimiento: Esta dimensión refiere a las razones para el reconocimiento, así como a la distribución de las recompensas y oportunidades para las recompensas. Las recompensas externas pueden incidir negativamente si la actividad es interesante, y positivamente si la tarea no es atractiva para activar a los sujetos a realizarla. También se refiere a la información (feedback) que se proporciona sobre el desempeño, la actuación o decisión tomada. En este sentido, el feedback puede provenir del entrenador o de otro compañero. Por otra parte, se centra en el auto-valor y en el reconocimiento individual de lo que cada uno es capaz de hacer. Aquí es recomendable utilizar estrategias como el intercambio de roles, a través de la elección y participación activa. En el feedback se debe prestar especial atención al modo como se comunica y a la intención de informar sobre una actuación determinada.

Grupo: La dimensión grupo hace referencia a la forma y frecuencia en la que los participantes interactúan. Se considera que la integración y los intercambios deben ser flexibles y heterogéneos, evitando agrupaciones fundamentadas en características individuales o por habilidades físicas. De este modo, el propósito es que todos interactúen y logren establecer un vínculo, focalizando en la colaboración e integración.

Evaluación: en esta dimensión se establecen los estándares que miden el rendimiento y el proceso de aprendizaje. Requiere focalizarse en la autoevaluación, en el progreso personal, las actitudes hacia la tarea como la colaboración y la predisposición. Donde cada uno pueda evaluarse para conocer su propio proceso de aprendizaje. Debe ser un momento donde se continúe aprendiendo y se valore el progreso a partir del proceso de aprendizaje.

Tiempo: Esta dimensión se refiere al tiempo disponible de práctica y resolución de una tarea, es decir con la autodeterminación y control de la tarea a realizar. Cada sujeto demanda una dedicación y práctica diferente para aprender que luego se considera dentro de la práctica grupal. En este sentido, se debe proporcionar tiempo suficiente y proponer oportunidades para afianzar el proceso de aprendizaje a través de una programación flexible y dinámica. Aquí también se destaca el valor de las metas a largo plazo, planificadas con metas de proximidad que orienten la conducta de los participantes hacia logros paulatinos.

Creemos que a partir del estudio de la motivación situada se podrá conocer y analizar la práctica de hockey en un contexto particular, para luego promover un entorno satisfactorio con una intencionalidad específica y ajustada al grupo de estudio. Es por eso que nos propusimos analizar los factores contextuales de la motivación en un contexto de práctica deportiva e identificar el modo en que se presentan las dimensiones del modelo TARGET en dicho contexto.

Hasta aquí hemos realizado un recorrido teórico sobre la motivación, focalizando en las dimensiones del modelo TARGET, a continuación comentaremos el estudio que estamos llevando a cabo en un contexto de práctica deportiva particular.

2. Abordaje metodológico: estudio de diseño

Estamos llevando a cabo una experiencia de intervención a partir de una metodología, poco conocida pero promisoría, denominada *estudios de diseño*. Esta metodología permite implementar propuestas generando conocimiento desde las prácticas. La relación que se establece entre la teoría, el diseño y la práctica permite comprender lo que sucede en un contexto de aprendizaje, promover avances y generar conocimiento para elaborar teoría que permita mejores aprendizajes (Rinaudo y Donolo, 2010). En este sentido, proponemos implementar un diseño que genere conocimientos teóricos sobre los aspectos externos de la motivación en un contexto de actividad deportiva que permita optimizar la propuesta de práctica.

Este tipo de metodología se lleva a cabo a partir de tres etapas, cada una con sus respectivos procedimientos, estas son: 1) preparación del diseño; 2) implementación; 3) análisis retrospectivo. El diseño resultante de la propuesta de intervención podrá ser adaptado a otros grupos considerando las particularidades del contexto, puesto que un estudio de estas características no debe replicarse sin atender a la complejidad de cada entorno (Rinaudo y Donolo, 2010). Es preciso señalar, que esta metodología se caracteriza por ser mixta, puesto que entiende que la realidad a estudiar es compleja; de este modo tanto la selección de los instrumentos de recolección de datos como el procesamiento de los mismos son diversos y deben adecuarse al contexto de investigación.

Para este estudio accedimos a un grupo de 7º categoría de hockey sobre césped femenino – perteneciente a un club de la ciudad de Río Cuarto- con edades comprendidas entre los 12 y 15 años; tratándose de 27 jugadoras de la categoría mencionada. Los criterios que guiaron la selección del grupo en el que se implementa la propuesta se encuentran relacionados con la edad de los participantes y la institución que nos permitió el ingreso y permanencia para realizar la investigación

En la primera etapa del estudio se realizaron 41 observaciones no participantes, se administraron cuestionarios para indagar sobre el clima motivacional y se registraron conversaciones mantenidas con las jugadoras y el entrenador. Los datos recolectados de las observaciones fueron analizados siguiendo el modelo TARGET. Por su parte, las observaciones no se focalizaron en un solo aspecto de la sesión de entrenamiento, ya que la metodología de diseño propone registrar todo lo que suceda en el contexto de práctica, puesto que a mayor información sobre el entorno, más posibilidades se abren para pensar y adecuar el diseño.

Aquí centraremos el análisis de los datos recolectados en las observaciones siguiendo el modelo TARGET. A partir de la primera etapa de observaciones, el interés central es diseñar una intervención que se ajuste al contexto de estudio, focalizando en los factores contextuales de la motivación en el entorno de práctica deportiva mencionado.

3. Principales avances: qué observamos

Como hemos mencionado, los principales resultados de la primera etapa del estudio de diseño se presentan siguiendo las dimensiones del modelo TARGET, puesto que nos interesan los factores contextuales que inciden en el clima motivacional.

Tarea

Las sesiones de entrenamiento en general se estructuran en entrada en calor, parte principal o de desarrollo de habilidades, y parte final. Se observaron actividades variadas, con objetivos diversos, que desafían las capacidades de las jugadoras. En relación a esto último, las jugadoras se mostraron dispuestas a afrontar las actividades que desafían la resistencia física, la capacidad de juego o técnica individual. También se muestran predispuestas cuando trabajan situaciones de juego como los quites, los pases en velocidad,

juegos en pequeños grupos donde deben pasarse la bocha entre todas o práctica de situaciones de juego en partido de 11.

Autonomía/Autoridad

El entrenador es quien decide el inicio y finalización de la sesión y de las actividades, además las actividades son propuestas por él, generalmente comunica al inicio de la sesión lo que tiene planificado. En algunas ocasiones las jugadoras proponen alguna actividad que realizan luego de las presentadas o informadas por el entrenador. Delega responsabilidades en las jugadoras al indicarles una actividad que ellas deben realizar de manera autónoma, como la entrada en calor y movilidad general, elongación y zona media. En algunos entrenamientos las jugadoras se organizan para decidir la posición en la cancha en el momento del partido final. El entrenador pudo observarse como un líder natural del equipo, su autoridad es respetada por las jugadoras y se genera un clima ameno para entrenar. Anima y habla con todas las jugadoras.

Reconocimiento

El entrenador informa del desempeño focalizando en el proceso y en la descripción del proceso de ejecución. Al finalizar una tarea que trabaja una habilidad relevante para los partidos, el entrenador reúne a las jugadoras en círculo para hablar de lo realizado, se analiza tanto la ejecución -proceso- como el resultado de la misma y como éste varía si el movimiento es el correcto o no. A veces el entrenador muestra el movimiento y otras solo lo explica oralmente. Se observó feedback tanto del entrenador a las jugadoras, como entre jugadoras. Entre compañeras son más negativas y tienden a ver más los errores que el buen desempeño.

Grupo

Algunas jugadoras se conocen desde hace mucho tiempo y comparten otras actividades además de la deportiva, siendo favorable para el trabajo colaborativo y la comunicación entre ellas. Se observaron agrupamientos espontáneos y por afinidad en la parte inicial y principal. En la parte final cuando realizan partido, generalmente el entrenador decide por nivel de habilidad y por la posición que cada una tiene asignada en el torneo. Tratando de equilibrar el nivel de habilidad y de posiciones asignadas. En la pretemporada se observó

que en general se agrupaban por afinidad, o por categoría de entrenamiento, ya que entrenaban todas las categorías competitivas juntas. En algunas ocasiones se indicó la formación de grupos compuestos por jugadoras de todas las categorías.

Evaluación

Aquí no solo se considera la evaluación del entrenador sino también la autoevaluación de cada jugadora sobre su desempeño. Las jugadoras se autoevalúan y expresan su aprobación o desaprobación en la realización de alguna actividad. En algunas tareas que ellas demuestran especial interés -ya sea expresándolo y pidiendo al entrenador la práctica de una destreza específica- como el tiro al arco, muestran que ellas mismas se auto informan de su desempeño tanto en el proceso como en el resultado que se deriva de su ejecución. A esto lo expresan a través de quejas hacia ellas mismas, pegando con el palo en el piso de la cancha, tomando una postura corporal de frustración, con los hombros y cabeza caídos hacia delante o mirando hacia arriba en busca de una respuesta. Muchas de ellas se dan cuenta en el momento que están por pegarle a la bocha que el procedimiento no es correcto y por lo tanto el resultado no coincide con el esperado. Las jugadoras que subieron de categoría son muy pesimistas sobre su desempeño y al preguntarles se valoran negativamente y no reconocen sus puntos fuertes o destacados. Por otra parte, en algunas situaciones el entrenador reúne a todo el grupo y valora su desempeño en general. Por ejemplo, destaca que prestaron atención a su juego y que el nivel de concentración fue excelente, ningún equipo se molestó en la cancha a pesar que la zona de trabajo era compartida con dos equipos más de categorías más altas. El nivel de concentración es altamente valorado en las categorías competitivas, además del volumen de juego y la calidad de los pases.

Tiempo

En cuanto a la duración de las partes de un entrenamiento, encontramos que la entrada en calor tiene una duración que varía de 20 a 30 minutos, a veces se combina con actividades de preparación física. Mientras que la parte principal es de 30 a 50 minutos y la parte final varía entre 15 a 20 minutos. Cada entrenamiento es de una hora y media.

El tiempo también es un parámetro que controla el entrenador en la entrada en calor, en el trote, en la rotación cuando hacen estaciones de preparación física o rotaciones de juegos

reducidos. También es utilizado para elevar la dificultad de una actividad, por ejemplo cuando pide rapidez en los saques, en tomar la decisión dentro de la cancha, en realizar más repeticiones en menos tiempo. A veces se da por entendida una tarea de manera apresurada y cuando se pone en práctica aparecen las dudas y controversias entre las jugadoras. Más precisamente, si se trata de una actividad competitiva genera tensión entre las integrantes de cada grupo y entre los grupos. Es por eso que el tiempo para explicar una tarea debe ser el suficiente y necesario. A modo de ejemplo, cuando la explicación es rápida el propósito del entrenador es que las jugadoras se organicen rápido, tomen decisiones vinculadas a las posiciones y rol que va a cumplir cada una, cómo van atacar y defender.

Por otra parte, las jugadoras reiteradamente piden que les informen cuánto tiempo queda para finalizar una actividad que no les agrada demasiado, en cambio cuando se trata de una actividad donde están concentradas e interesadas en realizarla no preguntan y al finalizar expresan que el tiempo se pasó “volando”. Es decir, la percepción del tiempo es subjetiva. Más aún, cuando se trata de sesiones donde la temperatura es elevada y las actividades son exigentes físicamente, los tiempos de descansos aumentan y son controlados por el entrenador. Dependiendo de cómo se encuentren las jugadoras, el entrenador les da más tiempo para recuperarse e hidratarse.

4. Principales aportes del estudio

Los principales aportes se encuentran relacionados a la posibilidad de analizar y posteriormente intervenir en un contexto real de práctica deportiva, generando avances teóricos con el propósito de mejorar las prácticas, enfatizando en el proceso de aprendizaje y en la motivación.

Asimismo, los resultados son promisorios en cuanto a poder acceder, permanecer y observar de qué modo se comportan las dimensiones TARGET a lo largo de un período de tiempo prolongado, puesto que a partir de las observaciones continuaremos con el diseño de la intervención siguiendo la metodología de diseño propuesta.

Los factores contextuales que inciden en la motivación son una alternativa o guía para programar una clase o entrenamiento de acuerdo a las características del contexto y el nivel de rendimiento o conocimientos previos que posean los participantes.

Las observaciones dan cuenta que el clima de entrenamiento y las conductas o comportamientos de las jugadoras no dependen ni se encuentran condicionadas o causadas por un solo factor. Es decir, los factores contextuales son diversos y la relación que se establece entre ellos los hace multidimensionales.

En este sentido, para continuar con el estudio de diseño como metodología, avanzaremos con la etapa de diseño y programación de una intervención adecuada al contexto de estudio a partir de los resultados obtenidos.

Algunas ideas que guiarán en el diseño serán: ofrecer protagonismo y control de las actividades por parte de las jugadoras (autonomía); promover que entre jugadoras se informen el desempeño, valorando el progreso centrándose en el proceso de aprendizaje; considerar el tiempo disponible de práctica y de resolución de una actividad, variar las tareas en bloques específicos de la sesión de hockey –elongación y zona media-, entre otras. Pensar la motivación en un contexto de aprendizaje no formal, en este caso la práctica de hockey, requiere generar oportunidades, centrándose en las potencialidades y posibilidades que ofrece el contexto para reducir las limitaciones y adversidades que se presenten.

Finalmente, sería interesante indagar acerca de las relaciones que se establecen entre la motivación y dimensiones sociodemográficas de las jugadoras, para comprender el contexto general de la práctica de hockey.

5. Referencias bibliográficas

- Castillo, I.; Balaguer, I. y Duda, J. (2002) Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. En *Psicothema*, nº 2, vol. 14, pp. 280-287.
- Hassandra, M.; Goudas, M. y S. Chroni (2003) Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. En *Psychology of Sport and Exercise*, 4, pp 211–223.
- Jara Vega, P.; Vives Benedicto, L. y Garcés de los Fayos, E. (2009) Motivación para la práctica de actividad física y deportiva. En Márquez Rosa, S. y Garatachea Vallejo, N. (Dir.) *Actividad física y salud*. España: FUNIBER y Ediciones Díaz de Santos.
- Martínez Galindo, C.; Alonso Villodre, N.; González Cutre-Coll, D.; Parras Rojas, N. A. y Moreno Murcia, J. (2010) Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico deportiva: instrumentos de medida y repuestas prácticas.

- En Moreno, A. y Cervelló, E. (Coords.) Motivación en la actividad física y el deporte. Sevilla: Wanceulen.
- Paoloni, P. (2010) El contexto de aprendizaje. Implicancias en el estudio de la motivación académica. En Rinaudo, M. y Donolo, D. (comp.) Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados, lineamientos para acciones. Río Cuarto-Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. CD-Rom
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010) Estudios de diseño. Una alternativa promisoriosa en la investigación educativa. RED Revista de Educación a Distancia, nº 22. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf (consultado el 25/04/2012).
- Ryan, R y E. Deci (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. En American Psychological Association, nº 1, vol. 55, pp. 68-78.
- Vera Lacárcel, J.; Marín De Oliveira, L. y Moreno Murcia, J. (2010) La utilización de la cesión de responsabilidad, la elección de tareas y la participación activa para la mejora de la motivación en el aula de educación física. En Moreno, A. y Cervelló, E. (Coords.) Motivación en la actividad física y el deporte. Sevilla: Wanceulen.

Actividad inesperada, una experiencia creativa con estudiantes de educación física

Mtr. Ana Riccetti

ariccetti@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas¹.

Palabras claves. Actividad inesperada – Creatividad - Estrategias – Aprendizaje significativo

Resumen.

-Tema

Presentamos el desarrollo de una tarea grupal integradora, denominada *La valija de la abuela Cristina*, realizada con estudiantes de segundo año perteneciente al Profesorado en Educación Física de la UNRC en la asignatura Psicología Educacional.

- Objeto

Se trata de la realización de una actividad inesperada, esto es, actividades que sorprenden, que despiertan curiosidad y motivan a los estudiantes, generando contextos que favorecen el aprendizaje significativo desde las potencialidades creativas individuales y grupales; donde los estudiantes son protagonistas del proceso de aprendizaje, tomando decisiones y utilizando estrategias que favorezcan la transferencia del conocimiento a situaciones reales de práctica profesional.

- Problema

Partiendo de entender la psicología educacional como disciplina puente de naturaleza aplicada (Coll, Palacio y Marchesi, 2000), presentamos una tarea integradora y colaborativa fundamentada en una perspectiva constructivista, que permite generar ocasiones para el aprendizaje significativo en la formación de futuros docentes de Educación Física.

- Hipótesis/Anticipaciones de sentido

¹ **Proyecto de investigación propio:** Colaboradora en el proyecto Foncyt PICT 2008 Joven Investigador, Res. 343-09, N°:0336: *Aprender en la Universidad: Contextos, estrategias e inteligencia emocional como aspectos condicionantes del rendimiento académico. Título del proyecto en el cual se enmarca.* Foncyt PICT 2008 Joven Investigador, Res. 343-09, N°:0336 Trabajos abiertos Tipo B, Proyecto: Aprender en la Universidad: Contextos, estrategias e inteligencia emocional como aspectos condicionantes del rendimiento académico. 2010-2012. **Nombre de la directora.** Dra. María Laura de la Barrera.

Entendemos que la construcción de conocimiento se produce a partir de pensar e integrar aprendizajes en situaciones potencialmente reales que los estudiantes deberán afrontar.

Una tarea inesperada y colaborativa que utiliza objetos no convencionales, posibilita la selección e integración de contenidos para la programación y diseño creativo de tareas posibles de ser aplicadas en el contexto educativo.

- Objetivos

El objetivo que guió esta experiencia fue integrar los contenidos desarrollados en la asignatura, generando una ocasión para el aprendizaje significativo y el desempeño creativo como futuros docentes.

- Tipo de Diseño/ Metodología

A partir de la presentación en clases de una valija con cinco objetos –burbujero, plumas artificiales, juguete a cuerda, guirnalda de cumpleaños, reloj de arena- cada grupo debía revisar los contenidos desarrollados en la asignatura y tomar una serie de decisiones: 1) diseñar/planificar una actividad o secuencia de actividades que interrelacione al menos tres objetos; 2) decidir y caracterizar el contexto donde se desarrollaría la actividad; 3) seleccionar un contenido específico de Educación Física. Finalmente, respondieron acerca de qué contenidos de Psicología Educativa contribuyeron a planificar y fundamentar la propuesta. Se explicitaron los criterios de evaluación y se indagó sobre lo que aprendieron durante la realización de la actividad y de la asignatura en general.

- Avances

En el análisis de las producciones grupales y las valoraciones realizadas por los estudiantes se destaca la oportunidad de integrar y poner en práctica lo desarrollado en la asignatura a partir de una actividad concreta que requirió del desempeño creativo a partir de los objetos presentados. Por otra parte, la importancia de la colaboración y compromiso de los integrantes del grupo en la elaboración de la actividad; así como el vínculo entre los contenidos de Psicología Educativa con la formación docente en Educación Física.

- Los problemas/desafíos a los que actualmente se enfrenta en su trabajo de investigación

Los resultados son promisorios en cuanto a las producciones grupales, siendo necesario ajustar la tarea a los tiempos académicos para realizar una integración intergrupala que posibilite el intercambio y la revisión tanto de las producciones grupales como de la tarea presentada.

- Las cuestiones fundamentales que desearía intercambiar con otros/as Investigadores/as en Formación

Sería interesante intercambiar experiencias académicas que promuevan situaciones de aprendizajes significativas para la formación y práctica profesional, vinculadas con los intereses y expectativas de los estudiantes.

1. Presentación de la temática

Presentamos el desarrollo de una tarea grupal integradora, denominada *La valija de la abuela Cristina*², realizada en la asignatura Psicología Educacional con estudiantes de segundo año perteneciente al Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Partiendo de entender la psicología educacional como disciplina puente de naturaleza aplicada (Coll, Palacio y Marchesi, 2000), nos propusimos realizar una tarea integradora y colaborativa fundamentada en una perspectiva constructivista, que permitiera generar ocasiones para el aprendizaje significativo en la formación de futuros docentes de Educación Física. Se trata de una actividad con objetos no convencionales que propone la producción creativa en grupo, más adelante la describiremos.

Entendemos que la construcción de conocimiento se produce a partir de pensar e integrar conocimientos en situaciones potencialmente reales y significativas que los estudiantes deberán afrontar en su práctica profesional. Más aún, los estudiantes deben ser protagonistas, participando activamente en tareas que ofrezcan oportunidades para el desempeño tanto autónomo como colaborativo.

En este sentido, siguiendo a Solé y Coll (1998), la concepción constructivista adhiere a una perspectiva social y socializadora del aprendizaje escolar y de la enseñanza con la intención de favorecer el desarrollo y construcción de conocimiento.

² *La valija de la abuela Cristina* es una tarea académica desarrollada por la Dra. María Cristina Rinaudo, inicialmente se realizó con estudiantes de grado del área Educación, luego se llevó a cabo en cursos de posgrado con graduados en diversas profesiones. Posteriormente la Dra. Romina Elisondo realizó aportes y avances en base a esta actividad en sus estudios sobre creatividad en contextos académicos con estudiantes de grado y terciario. Ambas autoras pertenecen a la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Por otra parte, esta perspectiva destaca el papel activo de los sujetos en el proceso de aprendizaje, donde también intervienen otros significativos. El aprendizaje se entiende como una construcción o elaboración personal a partir de la cual se logran establecer relaciones e interpretaciones acerca de un contenido o de un objeto de la realidad. Aquí es donde cobran importancia las experiencias y conocimiento previos de los estudiantes en la construcción de nuevos aprendizajes; es preciso señalar que los aprendizajes son significativos cuando se integran y modifican los anteriores, resultando en una comprensión más compleja y profunda (Solé y Coll, 1998). De esta manera, se generan nuevas relaciones e interpretaciones que serán distintas para cada estudiante, puesto que cada uno posee diversas experiencias personales desde las cuales integra y construye el contenido.

A su vez, el aprendizaje significativo se vincula con las estrategias de aprendizajes, ya que éstas implican la toma de decisión estableciendo relaciones y construyendo significados. En otras palabras, las estrategias son "...procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción" (Monereo et al., 1997, p. 27). De lo anterior se desprende la importancia de la toma de decisión en la selección de los contenidos y en la recuperación de los conocimientos requeridos para responder a los objetivos de una tarea académica.

Siguiendo a Monereo et al. (1997) mencionaremos las condiciones del contexto donde se propone la actividad a tener presentes: el tiempo disponible para resolverla incidirá en la calidad y esfuerzo requerido; el contexto de aprendizaje en el cual debe resolverse y la toma de decisión que se deriva de éste; las expectativas del docente acerca de la actividad y lo que espera de los estudiantes, así como si el trabajo es individual o grupal exigirá colaboración y acuerdos con otros; por último el propósito de la tarea y los criterios establecidos para su realización y presentación.

1.1. Lo inesperado como proceso creativo

El desarrollo de la actividad inesperada que aquí presentamos involucra contenidos académicos, conocimientos previos de los estudiantes y creatividad para su elaboración. Adherimos a la postura de Elisondo et al. (2009a y 2009b) y Corbalán Berná (2008)

quienes entienden la creatividad como potencialidad que todos tenemos y que puede ser desarrollada en ámbitos académicos. Más precisamente, cobra importancia el contexto educativo como promotor de oportunidades para generar situaciones de aprendizajes creativos. Tanto el contexto de aprendizaje como el sujeto involucrado en la actividad conforman un vínculo donde además intervienen emociones, experiencias previas e intereses. Por lo tanto, la creatividad es multidimensional y compleja, en la cual interactúan diversos aspectos subjetivos y contextuales que determinan las oportunidades para el desarrollo creativo (Corbalán Berná, 2008; Elisondo et al., 2009a y 2009b).

En este caso, se trata de la realización de una actividad inesperada, esto es, actividades que sorprenden, que despiertan curiosidad y motivan a los estudiantes, generando contextos que favorecen el aprendizaje significativo desde las potencialidades creativas individuales y grupales; donde los estudiantes son protagonistas del proceso de aprendizaje, tomando decisiones y utilizando estrategias que favorezcan la transferencia del conocimiento a situaciones potencialmente reales de práctica profesional. Más precisamente, "...para desarrollar la creatividad de los alumnos es necesario diseñar actividades de aprendizaje que promuevan la autonomía de los estudiantes, la elección de temas, bibliografías y metodologías. Las actividades deben tener propósitos claramente definidos en situaciones concretas de resolución de problemas específicos" (Elisondo et al., 2011, p. 148). Recordando lo señalado sobre estrategias de aprendizajes, el desarrollo de la creatividad requiere de procesos de toma de decisión y de autonomía.

Por lo tanto, una tarea inesperada y colaborativa que a su vez incluye objetos no convencionales (*fuera de contexto*), posibilita la selección e integración de contenidos para la programación y diseño creativo de tareas posibles de ser aplicadas en contextos educativos formales y no formales de aprendizajes en Educación Física.

Por su parte, incluir objetos poco comunes, que en un primer momento parecen no estar relacionados con las prácticas en Educación Física, tiene el propósito de generar ideas nuevas y diversas (Elisondo et al., 2011). Esto produce una revisión de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes para pensar en otras posibilidades, interpretaciones y usos de los objetos en la enseñanza de la Educación Física.

1.2. Objetivo de la experiencia

El objetivo que guió esta experiencia académica inesperada fue integrar los contenidos desarrollados en la asignatura Psicología Educacional, generando una ocasión para el aprendizaje significativo y el desempeño creativo de los estudiantes como futuros docentes en Educación Física.

Se propuso una actividad de evaluación que admitiera diversas respuestas, que permitiera la toma de decisión y la posibilidad de elegir cómo resolverla recuperando e integrando los contenidos desarrollados en la asignatura, enfatizando en la implicancia activa del estudiante en colaboración con otros.

En otras palabras, se pensó en una evaluación que promueva diversas alternativas de respuestas, integración y reelaboración de los contenidos desarrollados y conocimientos construidos por los estudiantes en otras asignaturas, aplicándolos en la elaboración grupal y autónoma de una actividad con objetos extraños.

Así como existen distintos tipos de evaluación (inicial, formativa, sumativa), procedimientos para llevarla a cabo y contenidos a evaluar (conceptuales, procedimentales y actitudinales), también cobra relevancia el propósito de la misma dentro de un contexto de aprendizaje particular. En este caso, se trata de estudiantes universitarios de Educación Física que serán futuros docentes, quienes al graduarse estarán habilitados para: ejercer la docencia en todos los niveles; planificar procesos educativos y procesos de enseñanza y de aprendizaje; conducir grupos de aprendizaje; evaluar aprendizajes y diseños didácticos; desarrollar metodologías de enseñanza en Educación Física (Alcance del título Profesorado en Educación Física. Información recuperada de http://www.unrc.edu.ar/unrc/carreras/hum_prof_educacion_fisica.php#alcances).

Coll y Martín (1998) proponen prácticas de evaluación que además tengan en cuenta el carácter instrumental y funcional del contenido y los conocimientos. Este aspecto fue considerado para diseñar la actividad de evaluación que aquí presentamos, puesto que según los autores “solo podemos estar seguros de que hemos aprendido algo cuando podemos utilizarlos” (Coll y Martín, 1998, p. 176). De ahí que la actividad de evaluación fue diseñada para que los estudiantes logran realizar conexiones nuevas y complejas que les permita tomar decisiones en su práctica profesional, a partir de situaciones reales que probablemente deberán afrontar.

2. Experiencia educativa: *La valija de la abuela Cristina*

A partir de la presentación en clases de una valija con cinco objetos –burbujero, plumas artificiales, juguete a cuerda, guirnalda de cumpleaños, reloj de arena- los cuales fueron mostrados para que cada grupo los explore, observe su funcionamiento y los manipulen para familiarizarse y comenzar a resolver la tarea.

La consigna de la tarea subrayaba la necesidad de revisar los contenidos desarrollados en la asignatura y tomar una serie de decisiones: 1) diseñar/planificar una actividad o secuencia de actividades que interrelacione al menos tres objetos de la valija; 2) seleccionar y caracterizar el contexto donde se desarrollaría la actividad –formal, no formal-; 3) seleccionar un contenido específico de Educación Física a desarrollar en la actividad. Finalmente, respondieron acerca de qué contenidos de Psicología Educativa contribuyeron a planificar y fundamentar la propuesta, aquí se planteó la importancia de la selección e integración de los conocimientos. Se explicitaron aspectos formales de presentación, los criterios de evaluación y el tiempo para la entrega. Los criterios de evaluación fueron descriptos en la consigna de trabajo con la finalidad de priorizar determinados aspectos conceptuales que desde la cátedra consideramos relevantes para la formación profesional de los estudiantes. De este modo, se enfatizó en la selección e integración de los contenidos en la fundamentación de las producciones creativas aplicadas en un contexto específico de Educación Física.

También se indagó sobre lo que aprendieron durante la realización de la actividad y de la asignatura en general. Respecto a este último punto, vale aclarar que no solo se trata de valorar las producciones de los estudiantes sino también la tarea docente desempeñada. Por tal motivo, incluimos preguntas donde indagamos acerca de lo aprendido sobre la tarea inesperada y la asignatura, para que a partir de una pregunta general puedan realizar una valoración sobre lo realizado durante el cuatrimestre.

Como hemos mencionado anteriormente, nos posicionamos desde una perspectiva constructivista; con esto nos referimos a la importancia y el desafío de plantear una propuesta donde los estudiantes establezcan múltiples relaciones que les permitan profundizar el conocimiento elaborado y al mismo tiempo construir otros significados. El control de la actividad por parte de los estudiantes de manera autónoma permite evaluar el aprendizaje, puesto que esto implica saber utilizar el conocimiento que requiere resolver una situación de aprendizaje.

A diferencia de la actividad presentada por Elisondo et al. (2011) que se implementó en una clase de 90 minutos³, en nuestro caso al tratarse de una actividad integradora de evaluación se presentó y explicó la propuesta en clases, se compartieron algunas ideas previas que comenzaron a trabajar los grupos y luego desarrollaron la actividad en horario extra clase. No obstante, podían realizar consultas a través de la plataforma educativa SIAT de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en la cual se habilitó un foro específico para esta tarea. También variamos los objetos de la valija, buscamos aquellos que pudieran ser manipulados de diversas formas o que se caracterizaran por ser móviles o con un mecanismo que los hiciera funcionar.

Otra diferencia con la tarea que describe Elisondo et al. (2011) fue que agregamos dos preguntas más, a saber: ¿Qué contenidos de Psicología Educacional contribuyen a planificar y fundamentar la propuesta diseñada y por qué? ¿Qué aprendieron de Psicología Educacional?

A continuación presentamos las producciones de los grupos y las respuestas acerca de lo que aprendieron al realizar la actividad.

3. Principales avances: esperar lo inesperado en una experiencia académica

Los principales avances serán presentados considerando, en primer lugar, algunas producciones grupales de la actividad diseñada. En segundo lugar, se analizarán las preguntas referidas a lo aprendido en la elaboración de la tarea.

3.1. Producciones grupales

A continuación se transcriben dos de las producciones realizadas por los grupos, una en un contexto formal de aprendizaje y otra en un contexto no formal.

Contexto formal, con estudiantes de 6 a 7 años.

Una vez planteada la historia y estimulada la imaginación de los niños en el aula, les proponemos ir al patio para conocer la isla de los indios.

Llegamos al patio en donde proponemos a los alumnos dividirse en dos grupos, uno de piratas y otro de indios. Demarcamos dos zonas con un círculo (con un aro o una soga), una será la isla y la otra el barco pirata.

³ Las modificaciones realizadas a la actividad *La valija de la abuela Cristina* fueron informadas y conversadas con la Dra. María Cristina Rinaudo y la Dra. Romina Elisondo. Agradecemos a las autoras la revisión realizada al escrito final de la tarea.

El objetivo de la actividad planteada será que los indios deberán tratar de conseguir el tesoro de los piratas que es el preciado zorro de la suerte (juguete a cuerda) que se encuentra en el barco pirata.

Mientras que los piratas deberán defenderse de los indios quitándoles las plumas que llevarán en su cabeza (plumas artificiales). Esto se realizará en un lapso determinado de tiempo que será marcado por un reloj de arena (reloj de arena).

Una vez terminada la actividad, ya sea porque se acabó el tiempo del reloj, porque los indios consiguieron el juguete a cuerda o porque los piratas consiguieron sacarles todas las plumas a los indios, nos contarán si la actividad les gustó, cómo se sintieron, si les gustaría cambiar de grupo (los indios ser piratas y viceversa) y dejaremos planteada la idea para la próxima clase.

Contexto no formal (colonia de vacaciones) niños de 4 a 5 años

-Con la pluma: Se le propone a los niños ingresar a la pileta, planteándoles la actividad que consiste en mantener suspendida en el aire una pluma soplándola, con el fin de que no caiga al agua.

Si la pluma toca el agua, el niño debe sumergirse.

-Con el burbujero: Los niños se encuentran parados en el borde de la pileta, el profesor hace burbujas y los niños deben saltar para reventar las burbujas, cayendo dentro del agua. El objetivo es que los niños se concentren en reventar las burbujas y quitarles el temor al agua.

-Con el reloj de arena: El profesor distribuirá dentro del agua tapitas plásticas y le indicará a los niños que recolecten la mayor cantidad de las tapitas en determinado tiempo, utilizando el reloj de arena para medir el tiempo.

En general las producciones se caracterizaron por ser diversas debido a que las consignas eran abiertas y promovían la toma de decisión para su elaboración. De los 13 grupos, 10 eligieron el contexto formal para el desarrollo de la actividad diseñada, mientras que 3 se decidieron por el contexto no formal (colonia de vacaciones, club deportivo y actividades deportivas de la universidad). La mayoría pensó la actividad para niños de 4 a 10 años, solo un grupo eligió adolescentes de 14 a 16 años. Vale aclarar que las edades fueran también seleccionadas por los estudiantes, las cuales coinciden con edades de escolarización obligatoria. No obstante, durante el cursado de la asignatura transmitimos la idea que es posible trabajar con cualquier franja etaria. A modo de ejemplo, actualmente podemos encontrar programas educativos-recreativos para adultos mayores que se encuentran a cargo de profesores en Educación Física.

En cuanto a los objetivos planteados por los grupos, algunos no correspondían con las actividades diseñadas, como si el objetivo fuera un criterio a cumplimentar pero que luego no se refleja en el desarrollo de la actividad, esto fue señalado en la devolución para que lo revisaran. Mientras que otros realizaban una descripción detallada acerca del contexto (formal-no formal; edad y cantidad de participantes; características sociodemográficas como la clase social) y cómo los objetivos se llevaban a cabo en la actividad.

Por otra parte, los objetos aportaron novedad a tareas ya conocidas, como las carreras de relevo que utilizan guirnaldas como un obstáculo o el reconocimiento de las partes del cuerpo señalándolas con plumas. Para estas producciones se sugería que también pensarán en actividades novedosas, distintas a las esperadas aprovechando que los objetos ya eran distintos. En otros casos, los objetos seleccionados fueron utilizados de manera convencional, es decir, de la manera esperada o según su funcionamiento (reloj de arena para controlar el tiempo), aquí propusimos que también sería interesante la utilización de los objetos de manera creativa e inesperada.

3.2. Valoraciones de la propuesta

En el análisis de las valoraciones realizadas por los estudiantes acerca de la actividad inesperada y lo que aprendieron durante su realización, se destaca la oportunidad de integrar y poner en práctica lo desarrollado en la asignatura en el ámbito de la Educación Física con una actividad concreta que requirió del desempeño creativo a partir de los objetos presentados.

Por otra parte, señalan la importancia de la colaboración y compromiso entre los integrantes del grupo en la elaboración de la actividad debido al esfuerzo y el tiempo que requería, más aún se referían al intercambio de los saberes que cada integrante aportó para el diseño de la actividad.

Algunas respuestas fueron:

“Esta tarea nos permitió poner en práctica nuestra creatividad para elaborar una actividad, y nos ayudó a imaginarnos en una situación real como futuros profesores. La posibilidad de crear y pensar una clase genera cierta incertidumbre a la hora de aplicarla y respecto a cómo responderán los alumnos, por lo que es útil imaginar esa situación”

“Aprendimos a buscar nuevas formas y a utilizar nuestra imaginación para incluir objetos que no son comunes en prácticas de Educación Física”

“Lo que aprendimos con esta actividad fue a poder relacionar conceptos de distintas materias para la realización de una secuencia de actividades”

“...relacionar conceptos vistos y adaptarlos o llevarlos a la práctica, en este caso, a partir de un cuento motor”

“Aprendimos a desarrollar la creatividad desde el trabajo en conjunto, direccionado desde las prácticas de Educación Física. Aprendimos a utilizar los recursos al máximo y los tiempos que teníamos para realizarla (aprendizaje autorregulado). Pudimos relacionar conocimientos previos con nuevos conocimientos a través de una tarea, que para nuestra sorpresa este factor extrínseco (tarea) nos motivó a utilizar la imaginación conjuntamente con la teoría recibida en la asignatura y como consecuencia de este proceso se generó un clima de risas (mientras imaginábamos la situación), por lo tanto realizamos el trabajo motivados con metas de aprendizaje y con metas de resultado”

El análisis de las respuestas refleja que el aprendizaje de nuevos contenidos y su aplicación en un ámbito profesional específico, requiere la integración e interacción con significados previos a partir de los cuales se construyen nuevos sentidos y se avanza en la comprensión e integración de los contenidos.

Creemos que más allá de integrar algunos conocimientos y recuperar otros, esta actividad permitió pensar en prácticas educativas alternativas, en contraposición a las prácticas tradicionales en Educación Física; además de vivenciar cómo resolver situaciones inesperadas de manera creativa que pueden suscitarse en la práctica profesional.

4. Algunos aportes para pensar...

Con esta actividad inesperada e integradora intentamos que los estudiantes establecieran vínculos con el contenido desarrollado y su aplicación en un contexto específico de Educación Física elegido por ellos.

Los resultados son promisorios en cuanto a diversidad de producciones grupales, siendo necesario ajustar la tarea a los tiempos académicos del cursado para realizar una integración intergrupal que posibilite el intercambio y la revisión tanto de las producciones grupales como de la tarea presentada. En este sentido, para próximas experiencias sería interesante realizar la actividad inesperada con los objetos en clases para que todos puedan aportar ideas a lo realizado por sus compañeros y revisar las propias. Otra opción a considerar relacionada a los objetos, sería darles la opción de incluir más objetos no convencionales a la valija.

Pensamos que esta experiencia académica genera un espacio de libertad en la toma de decisión, esto es, la oportunidad de responsabilizarse por las elecciones durante el proceso de construcción de significados y que además la resolución ponga en juego la capacidad creativa.

En este sentido, Coll y Martín (1998, p. 175) proponen prácticas de evaluación que tengan en cuenta "...el carácter dinámico del proceso de construcción de significados y atiendan a su dimensión temporal". Es decir, que no sea un momento de control y comprobación donde el aprendizaje se detiene para medir o asignar una nota. Entender la evaluación

como un momento de aprendizaje, que en este caso se caracteriza además por ser colaborativo.

Recordando que nos posicionamos desde una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, las actividades de evaluación deben considerar tanto los contenidos, los conocimientos previos como los componentes afectivos y relacionales que los estudiantes ponen en juego. De lo anterior se desprende la curiosidad y sorpresa que los estudiantes mostraron en la presentación de la valija en clases. Más aún, en algunas respuestas expresaron la incertidumbre generada acerca de no saber en un primer momento cómo utilizar los objetos en prácticas de Educación Física. En este sentido, vale aclarar que “las producciones creativas dependen de los conocimientos que la persona posee sobre el campo en donde trabaja” (Elisondo et al., 2009a, p. 3). Por lo tanto, los objetos fueron un disparador de las experiencias y conocimientos previos con los desarrollados en la asignatura para responder a la consigna.

Para finalizar, en la asignatura Psicología Educacional no se desarrollan contenidos curriculares específicos de Educación Física, es una asignatura puente entre la formación profesional y las prácticas en Educación Física. *La valija de la abuela Cristina* fue recuperada y pensada como puente que promueve el aprendizaje a través de la creatividad, y al mismo tiempo pone en práctica lo aprendido.

5. Referencias bibliográficas

- Solé, I. y C. Coll (1998) Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y A. Zabala El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Coll C.; Palacio, J. y A. Marchesi (2000) Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Corbalán Berná, J. (2008) ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? En Cuadernos FHyCS-UNJu, nº. 35, pp. 11-21.
- Elisondo, R.; Donolo, D. y M. C. Rinaudo (2009a) Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. Red-U. Revista de Docencia Universitaria, nº 4. Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/4

- Elisondo, R.; Donolo, D. y M. C. Rinaudo (2009b) Contextos de educación en la universidad: perspectivas de los alumnos potencialmente más creativos Revista Iberoamericana de Educación, nº 49, pp. 6-10.
- Elisondo, R.; Rinaudo, M. C. y D. Donolo (2011) Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la educación superior argentina. En Revista Innovación Educativa, vol. 11, nº 57, pp. 147-156.
- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. y M. Pérez (1997) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.

Relaciones de amistad: un posible factor de influencia en el rendimiento académico de los alumnos de una escuela media de la universidad nacional de tucumán (unt)

Rodríguez Montelongo, Lucía¹, Torrente Carmen Mercedes²

^{1,2} Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia – UNT -Argentina

¹ lucymon@it.unt.edu.ar - ctorrente@fbqf.unt.edu.ar² -

- Título del proyecto de investigación propio: “Redes Sociales de alumnos de una Escuela Experimental de Enseñanza Media dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán”.
- Título del proyecto de investigación en el cual se enmarca: “La matemática como instrumento-objeto”. Directora Dra. María Graciela Benzal. Codirectora Mag. Carmen M Torrente.

Resumen

En esta investigación se estudian las relaciones de amistad entre compañeros de los distintos cursos de una escuela media dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán y su posible influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En la escuela se establecen interrelaciones entre personas que pueden ser formales e informales. Las formales se dan entre personas que ocupan diferentes posiciones de una estructura funcional dentro de una organización, por ejemplo, la que se establece entre profesor y alumno. Las relaciones informales se presentan de manera espontánea o no institucional, como las relaciones de amistad entre los compañeros de la escuela. También, en esta investigación se busca caracterizar a los grupos informales que se establecen en las aulas y los roles que cumplen los alumnos dentro de esos grupos. Con el fin de investigar las relaciones de amistad que se establecen entre alumnos de distintos cursos del Instituto Técnico (IT) de la UNT se diseñó una encuesta cuya información fue analizada usando la metodología del Análisis de las Redes Sociales (ARS). Con las respuestas obtenidas se construyeron distintas redes sociales y los correspondientes indicadores: densidad, alcanzabilidad, centralidades y cliques empleando los softwares Ucinet y Netdraw. A partir de estas redes y sus indicadores se determinaron qué factores tienen mayor influencia en la amistad. Por último, se consideraron las redes con el atributo “desempeño escolar” que, con un posterior análisis comparativo de las redes obtenidas para cada pregunta de los distintos cursos de la muestra, permitirían extraer otras conclusiones de interés relacionadas con el objeto de estudio de esta investigación.

Se espera que las conclusiones a las que se lleguen en esta investigación sean de utilidad para el gabinete sicopedagógico del establecimiento. Por otro lado, el gabinete podría utilizar el ARS como una herramienta metodológica para realizar, en forma conjunta con los jefes de departamento y los tutores, diagnósticos de diferentes situaciones problemáticas del alumnado.

Palabras claves: educación media, rendimiento académico, análisis de redes sociales.

I- Presentación del problema

La escuela puede ser considerada como un sistema social, en ella se debe poner énfasis no sólo en formar al alumno académicamente y estar comprometida con el mejoramiento de los niveles de aprendizaje, sino también, proporcionar al adolescente situaciones que generen en él un proceso de socialización que, junto con la familia, los prepare para vivir en sociedad. Se sabe que la adolescencia es una etapa compleja y trascendente en el desarrollo de la persona, el adolescente requiere vivirla en la forma menos traumática posible para que en su vida adulta sea equilibrado y seguro de sí mismo.

En la escuela los adolescentes deben encontrar parte de este apoyo a través de toda la comunidad educativa. En ella se establecen interrelaciones entre personas que pueden ser formales e informales. Las formales se dan entre personas que ocupan diferentes posiciones de una estructura funcional dentro de una organización como la que se establece entre profesor y alumno. Las relaciones informales se presentan de manera espontánea o no institucional, como las relaciones de amistad entre los compañeros de la escuela. Cuando un adolescente ingresa a la escuela desea ser reconocido y para él es tan importante destacarse en sus estudios, como ser tenido en cuenta por sus docentes y compañeros.

Durante la adolescencia los compañeros y amigos desempeñan un papel especialmente importante en el desarrollo del joven. La amistad es un elemento significativo que contribuye a este crecimiento personal; es la capacidad que lleva a relaciones sólidas, profundas y desinteresadas. Se trata de relaciones basadas en la confianza, la solidaridad, el respeto, la comunicación, el afecto y el conocimiento mutuo, que lleva a ambas partes a ayudarse, a mejorarse mutuamente y a crecer como personas.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

En esta investigación se estudia las relaciones de amistad entre compañeros de los distintos cursos de una escuela media dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán y su posible influencia en el rendimiento académico de los alumnos. También se busca caracterizar a los grupos informales que se establecen en las aulas y los roles que cumplen los alumnos dentro de esos grupos.

El objeto/sujeto de estudio son los alumnos del Instituto Técnico (I.T.), escuela secundaria experimental con orientación técnica, dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Por ser una escuela de doble turno, la relación entre los alumnos es significativa ya que permanecen en la misma gran parte del día. Comparten horas de estudios y actividades recreativas, entre las cuales se destacan los deportes y la música. Los alumnos que viven en lugares alejados comparten, además, el horario de almuerzo.

Uno de los principales objetivos de la educación es lograr un buen nivel de aprendizaje en los alumnos, un indicador de éste es el rendimiento académico que permite determinar hasta qué punto los objetivos educativos fueron alcanzados y al mismo tiempo corregir desviaciones en el quehacer escolar, (Corea Tórriz, 2001). Según Requena Santos “el rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante de las horas de estudio, de la competencia y el entrenamiento para la concentración. Pero también hay otras variables, como el entorno relacional que puede proporcionar el ambiente para que una persona sea más o menos productiva, es decir que los amigos pueden influir tanto en el éxito como en el fracaso académico” (Requena Santos. 1998).

La hipótesis que se sostiene en este trabajo es que el rendimiento académico de los adolescentes se ve influenciado por las relaciones de amistad. Analizar si estas relaciones de amistad entre compañeros del establecimiento educativo influyen en el rendimiento académico de los estudiantes es el objetivo general de esta investigación. Para arribar a este objetivo es que se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar las diferentes redes de amistad de los alumnos de Instituto Técnico asociadas con el atributo “desempeño escolar”.
- Identificar y describir los principales indicadores de las redes (densidad, alcanzabilidad, centralidad: de grado e intermediación, y subgrupos) en los diferentes cursos estudiados.

- Detectar grupos y/o actores claves del curso y su influencia en el rendimiento escolar del curso.

II-Abordaje teórico-metodológico

Según Hanneman “una red se trata básicamente de un conjunto de actores entre los que existen vínculos (o relaciones). Para entender acertadamente una red social es necesario realizar una descripción completa y rigurosa de las estructuras de sus relaciones como punto de partida para el análisis” y este análisis se realiza a través de técnicas matemáticas [Hanneman, 2001].

El ARS es una herramienta que permite investigar las estructuras sociales que nacen de las diferentes relaciones que se establecen entre actores sociales, ya sea a nivel micro (familia, amigos, pares, colegas etc.) o a nivel macro, (estado, organizaciones, etc.). En la investigación sociológica tradicional el estudio se centra en los actores individuales y las características que permiten identificar a cada actor o a grupos de actores (atributos), por ejemplo analizar que tan parecidos o diferentes son los actores entre sí, basándose en los atributos. En cambio, el ARS estudia las relaciones entre los actores sociales describiendo la manera en que éstos esta insertos en una red relacional.

Se puede decir que el ARS recibió aportes de tres áreas distintas: la sociometría, los estudios de organizaciones y la antropología. La sociometría permitió tratar los sistemas sociales de manera matemática, utilizando conceptos tales como relaciones, grafo y matrices, lo que le aportó herramientas para la representación gráfica, técnicas cuantitativas en la recolección de datos y proposiciones sobre las propiedades formales de las redes de relaciones. Autores destacados fueron Fritz Heider (1958), Kurt Lewin(1963) y en la década del setenta Jacobo Moreno, Harvard Douglas White, Mark Granovette y Linton Freeman permitieron sentar las bases definitivas para el desarrollo del ARS [Molina , 2001], [Porras , 2005].

Los estudios de organizaciones y la antropología fueron desarrollados primeramente en Harvard y Chicago, en los años treinta el antropólogo W. Lloyd Warner y el psicólogo Elton Mayo (1929) aportaron al ARS la identificación de subgrupos (cliques) en el sistema de relaciones. Posteriormente, apareció la escuela de Manchester donde se destacan John Barner (1954), que fue el primero en introducir el término red (Network) y Elisabeth Bott (1955), discípula de Warner, contribuyó con el concepto de conectividad de una red. Otros destacados autores de la escuela de Manchester fueron Brunce Kapferer, A. C. Mayer. Phillip Mayer, Boissevain, Thoden Van

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Velzen y A. Trouwborst. Se continúa realizando de manera ininterrumpida estudios sobresalientes en el ARS, incursionando en todas las latitudes y en las distintas disciplinas de las ciencias sociales, [Molina , 2001], [Porras , 2005].

Se elaboró una primera encuesta que, al aplicarse como prueba piloto, arrojó algunas dificultades: cuestionario muy extenso, procesamiento de preguntas abiertas y la inclusión de preguntas cuyas respuestas no brindaron un aporte significativo para este estudio. En base a estas dificultades la encuesta fue reestructurada con el fin de obtener información más precisa que permitiera estudiar los objetivos propuestos en esta tesis. La encuesta definitiva incluyó dieciséis preguntas relacionadas con la amistad entre compañeros, actividades de esparcimiento y el desempeño escolar. Las mismas tenían como finalidad la obtención de distintas redes sociales que permitieran estudiar la relación de amistad, variable independiente y su incidencia sobre el rendimiento, variable dependiente.

Se tomó una muestra al azar de 5 cursos a partir de 9° año, uno por cada división, de una población estudiantil de 581 alumnos distribuidos en 25 cursos. Los cursos sorteados fueron 9° “B” (37 alumnos), 1° “B” (34 alumnos), 2° “A” (18 alumnos), 3° “A” (16 alumnos), Cuarto “A” (16 alumnos). A los alumnos se les suministró un cuestionario con el fin de determinar la posible influencia de la amistad entre los estudiantes sobre su rendimiento académico. Se utilizó como estrategia de abordaje la metodología del Análisis de las Redes Sociales (ARS) basada, fundamentalmente, en la teoría de grafo y el álgebra matricial. Esta metodología permite analizar elementos que describen distintas características de la red, o de los nodos de la misma, tales como los indicadores (densidad, centralidad, reciprocidad, grados de centralidad, grados de intermediación) y subgrupos. (cliques). Además, se consideraron “desempeño escolar” y “alumnos repitentes” como atributos para estudiar de manera más precisa la información que arroja la red. Para esta ponencia se consideró sólo el atributo “desempeño escolar”.

Con las respuestas brindadas por los alumnos se construyeron matrices binarias usando el software Excel, el 0 corresponde a “ausencia de relación” y el 1 a “presencia de relación”. Se supone que relaciones como la amistad deberían ser recíprocas, sin embargo, al analizar los resultados de las mismas se observó que había casos de no reciprocidad. Por ejemplo, cuando se le preguntó al alumno “A”, el nombre de aquellos compañeros que consideraba amigos, ocurrió que él eligió al alumno “B” y éste último, cuando se le planteó la misma pregunta no lo eligió a

“A”. La razón por lo que esto ocurre puede deberse a diferentes motivos: se olvidó de mencionarlo o tienen valoraciones diferentes de la amistad.

Ya construidas las matrices, se procesaron los datos con los softwares Ucinet 6 y Netdraw, obteniéndose las distintas redes sociales “originales y con atributos” y los indicadores de las mismas. Estos indicadores permiten distinguir características de cada una de las redes, cohesión, centralidad y formación de los subgrupos. A continuación se definen los indicadores, los cliques y el atributo desempeño escolar con las categorías usadas en el trabajo.

Indicadores

Cohesión

- *Densidad*: proporción existente entre los vínculos reales que se establece entre los actores de la red y el total de relaciones posibles.
- *Alcanzabilidad*: un compañero es alcanzable por otro, si existe un camino que conecte a este compañero con el otro, ya sea de manera directa o indirecta.
- *Distancia geodésica*: longitud del camino más corto entre dos nodos.

Centralidad

- *Grado*: número de relaciones directas de cada nodo de la red con el resto.
- *Intermediación*: frecuencia con que aparece un nodo en el tramo más corto que conecta a otros dos. Muestra cuándo una persona es intermediaria entre otras dos del mismo grupo que no se contactan. Se considera que el actor que ocupa la posición con mayor grado de intermediación tiene el mayor control en la red.

Subgrupos

Cliques

Conjunto de nodos que tienen todos los vínculos posibles entre ellos. Es un subconjunto de una red en el cual los actores están más cercanos y fuertemente conectados entre ellos. Los actores que conforman un cliques deben ser más de dos. Al analizar los cliques de una red se puede estudiar la cohesión de ella

Atributo desempeño escolar. Categorías

-
- *Excelente*: promoción del total de las materias no obligatorias y aprobación de las obligatorias en diciembre con notas mayores o iguales a 7
 - *Muy bueno*: promoción del total de las materias no obligatorias y aprobación de las obligatorias en diciembre algunas con notas menores a 7.
 - *Bueno*: una materia a marzo, obligatoria o no
 - *Regular*: dos o tres materias a marzo, obligatorias o no
 - *Insuficiente*: más de tres materias a marzo, obligatorias o no

III- Avances y problemáticas

Se muestra, a modo de ejemplo, la aplicación de la metodología del ARS en la *Pregunta 3* correspondiente a 9° año.

Pregunta 3: *¿Quiénes de tus compañeros de curso, forman parte del grupo de tus amigos?*

Se procesó la matriz de los datos y se obtuvo la red original *Red^{9°-3}* que se muestra en la *Figura 1*.¹

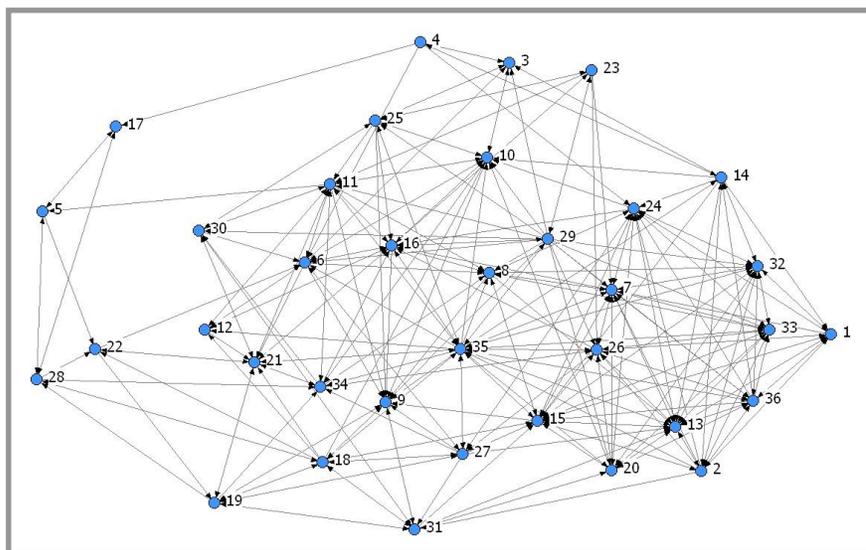


Figura 1. Red 9°-3 correspondiente a la pregunta 3 de 9° año. Los nodos representan los alumnos del curso. La relación “compañeros de curso que forman parte del grupo de sus amigos” se representa por una línea con una flecha. El sentido de la flecha indica a cual compañero ha elegido como amigo y la doble flechas elección mutua

¹ En las redes se utilizará círculos de diferentes colores para identificar el atributo desempeño escolar.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Como se observa la red de la *Figura 1* es no simétrica, por ejemplo, el alumno 4 eligió al alumno 17 pero éste no lo eligió a él. Esto se indica en la red con una línea que une a estos dos alumnos con el sentido de la flecha dirigida al alumno 17 ($4 \rightarrow 17$). Sin embargo, para el alumno 14 esta línea tiene una doble flecha, lo que indica una elección mutua ($4 \leftrightarrow 14$). Desde el punto de vista cualitativo se puede decir, en términos generales, que los alumnos más elegidos como amigos fueron: 7, 9, 13, 15, 16, 35 y los menos elegidos 4, 5, 17, 23. Estos últimos se consideran alumnos periféricos de la red.

Red 9°-3 con los atributos desempeño escolar

En las redes donde se analizan los atributos se utilizará las siguientes abreviaturas

- *DEIA*: Desempeño escolar al inicio del año
- *DEFA*: Desempeño escolar al final del año

Si se considera la *Red 9°-3* junto al atributo desempeño escolar al inicio y al final del año, se obtienen las redes *Red9°-3-DEIA* y *Red9°-3-DEFA* (*Figuras 2A* y *2B*).

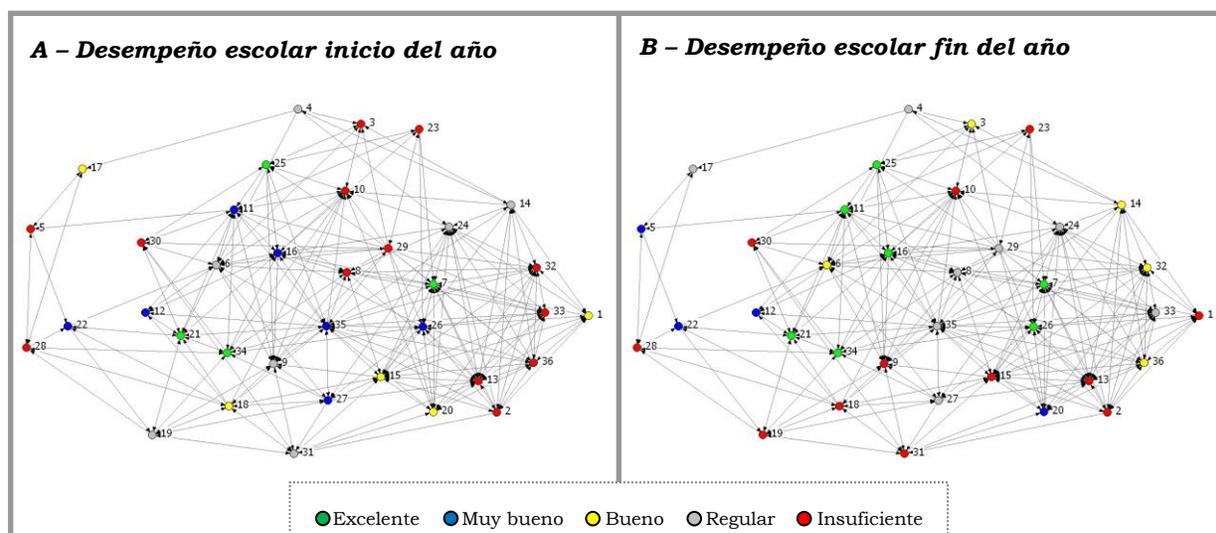


Figura 2. A) Red9°-3-DEIA y B) Red9°-3-DEFA Están basadas en la red Red9°-3 junto al atributo desempeño escolar al inicio y final del año en estudio.

A partir de estas redes se puede observar que entre los más elegidos como amigos se encuentran alumnos de diferentes rendimientos, 7 excelente, 16 muy bueno, 15 bueno, 9 regular y 13

insuficiente. Los alumnos excelentes al inicio del año mantuvieron todos sus rendimientos al final. Por otra parte, algunos de los alumnos muy buenos al inicio, a fin de año lograron un desempeño excelente y alumnos con rendimiento bueno bajaron su desempeño. En general, el rendimiento a fin de año mejoró.

Análisis de los Indicadores de la Red^{9°-3}

Una forma más precisa de medir cuáles son los compañeros del curso, que forman parte del grupo de amigos, es utilizando los indicadores de las redes sociales.

- *Medida de densidad, distancia geodésica y alcanzabilidad*

El valor que arrojó el software para la *densidad* de esta red fue de aproximadamente 23%, este bajo valor habría estado influenciado por el hecho que los alumnos 5, 17, 23, 29 y 4 tienen muy poca relación con el resto de los compañeros.

Cuando se analizó la *distancia geodésica* de la Red^{9°-3} se observó que la distancia promedio es aproximadamente 2. Es decir, que en promedio, hay que recorrer una distancia de longitud 2 para ir de un nodo a otro. Esto significa que un alumno es “amigo del amigo” de un compañero.

En este caso todos los elementos de la matriz obtenida para la *alcanzabilidad* fueron uno (1) lo que significa que todos los alumnos tienen algún amigo.

- *Medidas de Centralidad*

Se analizaron dos medidas de centralidad: *el grado* y *la intermediación*.

La Tabla 2, que arroja el software Ucinet 6, muestra tanto el grado de salida como el de entrada. En la pregunta que se está analizando, el *grado de salida* indica el número de compañeros que cada alumno ha elegido como amigo y el *grado de entrada* el número de compañeros que lo han elegido a él como amigo. Estas medidas complementan la información y mejoran el análisis realizado de la observación de las redes.

Tabla 2. *Medidas de Grado correspondientes a la red Red^{9°-3}*

Alumno	Grado de salida	Grado de entrada	Alu	Grado de salida	Grado de entrada
1	7,00	7,00	19	7,00	6,00
2	12,00	7,00	20	10,00	8,00
3	2,00	6,00	21	7,00	10,00
4	5,00	1,00	22	3,00	4,00

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

5	3,00	3,00		23	6,00	3,00
6	9,00	10,00		24	9,00	12,00
7	8,00	14,00		25	8,00	6,00
8	6,00	9,00		26	7,00	11,00
9	3,00	13,00		27	10,00	6,00
10	7,00	11,00		28	5,00	4,00
11	10,00	11,00		29	17,00	3,00
12	4,00	5,00		30	5,00	4,00
13	10,00	15,00		31	6,00	6,00
14	9,00	5,00		32	10,00	11,00
15	10,00	15,00		33	10,00	10,00
16	10,00	13,00		34	6,00	7,00
17	2,00	3,00		35	22,00	13,00
18	11,00	6,00		36	11,00	9,00

En la Tabla 2 se observa que los alumnos más elegidos fueron los alumnos 13, 15, 7, 9, 16, 35, 24, y los menos elegidos 5, 17, 23, 29 y 4. En la siguiente tabla se resume esta información, indicando en orden decreciente, tanto los alumnos con mayor grado como los de menor grado de entrada sin incluir los alumnos con grado de elección comprendido entre 10 y 4.

Tabla 3. Mayor y menor grado de entrada en orden decreciente y desempeño escolar

Alumno	13	15	7	9	16	35	24	10	11	26	32	.	5	17	23	29	4
grado de entrada	15	15	14	13	13	13	12	11	11	11	11	.	3	3	3	3	1
Desempeño escolar al inicio del año	I	B	EX	R	MB	MB	R	I	MB	MB	I	.	I	B	I	I	R
Desempeño escolar al final del año	I	I	EX	I	EX	R	R	I	EX	EX	B	.	MB	R	I	R	R

La Tabla 3 permite ver concretamente que entre los alumnos más elegidos, los alumnos 11, 16 y 32 mejoraron su rendimiento; los alumnos 13, 24 y 10, mantuvieron su rendimiento y los alumnos 9, 15 y 35 disminuyeron éste. Los menos elegidos son en general de bajo rendimiento con excepción del alumno 5 que mejoró su rendimiento.

En la Tabla 2 se observa, además, que los alumnos que más compañeros eligieron fueron los alumnos 35, 29, 2, 18 y 36 y los que menos, los alumnos 5, 9, 22, 3 y 17, como se resume en la Tabla 4.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Tabla 4. Mayor y menor grado de salida en orden decreciente y desempeño escolar

Alumno	35	29	2	18	36	...	5	9	22	3	17
grado de salida	22	17	12	11	11	...	3	3	3	2	2
Desempeño escolar al inicio del año	MB	I	I	B	I	...	I	R	MB	I	B
Desempeño escolar al final del año	R	R	I	I	B	...	MB	I	MB	B	R

Si se examina la Tabla 4 se puede decir que, en general, los alumnos con excepción del 22, que es muy buen alumno, son insuficientes y regulares.

La *intermediación*, otra medida de centralidad, mide la frecuencia con que aparece un alumno en el camino más corto que conecta a dos compañeros. La tabla 5, que arroja el software muestra un rango grande de variación, desde 252,81 (alumnos 35), hasta 1,81 (alumnos 12). Como puede apreciarse el segundo valor más grande corresponde al alumno 18 que, si bien no está entre los alumnos más elegidos, ocupa ese lugar por ser nexa entre un grupo de alumnos que está muy poco conectado con el resto de sus compañeros.

Tabla 5. Medidas de Intermediación - red Red^{9°-3}

Alumno	Intermediación	Alumno	Intermediación
1	2,26	19	34,79
2	27,07	20	17,09
3	4,50	21	65,16
4	11,92	22	21,29
5	21,99	23	4,59
6	50,18	24	47,94
7	31,88	25	41,49
8	34,19	26	32,02
9	40,89	27	42,39
10	50,35	28	63,65
11	71,94	29	19,44
12	1,81	30	8,71
13	28,15	31	31,62
14	58,09	32	24,13
15	50,12	33	11,53
16	89,94	34	46,62
17	4,84	35	252,81

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

18	107,94	36	21,66
----	--------	----	-------

Subgrupo de la red Red9°-3

Cliques

Como se ha definido, los cliques son subgrupos de tres o más alumnos de una red que tienen todos los vínculos posibles entre ellos. Para la pregunta que se está analizando (pregunta 3) es muy importante estudiar estos subgrupos, pues indicarían los subgrupos de amigos que hay entre compañeros. En general cuando se analizan los cliques se observa solapamiento. Se estudió el rendimiento de los alumnos al inicio y al final de año, como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Cliques - red Red9°-3

N°	Cliques Al inicio de año	Cliques Al final de año	N°	Cliques Al inicio de año	Cliques Al final de año
C1	7 26 35 36	7 26 35 36	C14	6 11 12 16	6 11 12 16
C2	7 33 35	7 33 35	C15	6 10 11 16	6 10 11 16
C3	11 16 21 35	11 16 21 35	C16	7 8 15	7 8 15
C4	16 29 35	16 29 35	C17	9 18 19 31	9 18 19 31
C5	18 27 35	18 27 35	C18	13 15 24 32 33	13 15 24 32 33
C6	20 33 35	20 33 35	C19	7 13 15 33	7 13 15 33
C7	20 35 36	20 35 36	C20	13 20 24 32 33	13 20 24 32 33
C8	2 13 15 32 33	2 13 15 32 33	C21	13 20 36	13 20 36
C9	1 2 13 15 32	1 2 13 15 32	C22	7 13 26 36	7 13 26 36
C10	1 2 13 36	1 2 13 36	C23	18 19 27	18 19 27
C11	2 14 32	2 14 32	C24	16 23 29	16 23 29
C12	3 10 25	3 10 25	C25	11 21 34	11 21 34
C13	5 17 28	5 17 28	-	-	-

El color corresponde a la categoría a la que pertenece el alumno según su desempeño escolar.

● Excelente, ● Muy bueno, ● Bueno, ○ Regular, ● Insuficiente.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El hecho que en un curso de 36 alumnos se dieran veinticinco cliques estaría indicando la presencia de relaciones de amistad sólidas. Los cliques C8, C9, C10, C11, C12, C17, C18, C20 están constituidos, en su mayoría, por alumnos de bajo rendimiento en las dos instancias. Los cliques C1, C3, C14 y C25 están conformados por alumnos de buen rendimiento al inicio y al final del año. Los alumnos 13, 33, de bajo rendimiento, pertenecen simultáneamente a ocho y seis cliques respectivamente. El alumno 35, perteneciente a siete cliques, que está entre los alumnos más elegidos y entre los que más elige, pasó de muy buen alumno a regular. Por otra parte, los alumnos 4, 22 y 30 no integraron ningún clique y no variaron su desempeño.

- IV Aportes

Se espera que la metodología empleada y los resultados de esta investigación sean útiles para diagnosticar y analizar situaciones que se presenten en la escuela y diseñar estrategias de mejoramiento del desempeño escolar que incluye como uno de sus aspectos el rendimiento académico de los alumnos. Esta investigación es el primer acercamiento que tiene el Instituto Técnico al ARS y sería conveniente que en un futuro se implemente como una herramienta para llevar a cabo las acciones mencionadas. Asimismo se espera que permita determinar qué acciones se pueden incentivar y cuáles se deben tratar de minimizar o modificar para mejorar la relación enseñanza-aprendizaje y así el rendimiento académico

- V Bibliografía citada

- Corea Tórrez, N. (2001). Trabajo de tesis “Régimen de vida de los escolares y rendimiento académico”. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2169945>
- Molina, J. (2001). *El análisis de redes sociales. Aplicaciones al estudio de la cultura en las organizaciones*. Programa de Doctorado en Antropología Social y Cultural - Universidad Autónoma de Barcelona. Ediciones bellaterra. S.L. Barcelona, España.
- Porras, J & Espinoza, V. (2005). *Redes, Enfoques y Aplicaciones del Análisis de Redes Sociales (ARS)*. Universidad Bolivariana – Instituto de Estudios Avanzados (USACH). Ed: Universidad Bolivariana, Santiago de Chile.
- Requena Santos, F. (1998). *Género, redes de amistad y rendimiento académico*. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Sociología - Santiago de Compostela. España.

**O BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO NA REORGANIZAÇÃO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: ORIENTAÇÕES NACIONAIS E LOCAIS**

**NITIAL LITERACY BLOCK (BIA) IN THE REORGANIZATION OF
ELEMENTARY SCHOOL IN DOURADOS/MS: GUIDELINES FOR
NATIONAL AND LOCAL**

Emiliana Cristina Rodrigues Nunes¹

Elisangêla Alves da Silca Scaff²

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

emilianacr@yahoo.com.br

Resumo:

A Lei nº 11.274/2006 dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos possibilitando a matrícula das crianças de seis anos de idade no 1º ano, este trabalho consiste em reflexões acerca dessa reorganização do ensino e das implicações desta ampliação. Temos como objetivo analisar e compreender as orientações nacionais e municipais voltadas ao ensino nos três primeiros anos do EF ampliado, organizados na forma do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no município de Dourados/MS. A fundamentação deste texto acontece apoiada nas técnicas de pesquisa bibliográfica, bem como na utilização de documentos de nível federal e municipal. Compreendemos que o cumprimento da lei não deve acontecer apenas no sentido figurativo, mas é preciso assegurar que a criança de seis anos ao iniciar sua fase escolar no BIA tenha um ensino que considere sua singularidade infantil e a conceba como sujeito da aprendizagem respeitando seus limites e potencialidades.

Palavras-chave: Ampliação do Ensino Fundamental. Bloco Inicial de Alfabetização. Criança. Políticas Educacionais.

Abstract:

Law No. 11.274/2006 provides for the expansion of primary education to nine years allowing the enrollment of children from six years of age. This work consists of reflections on the teaching in this reorganization and the implications of this expansion. We aim to analyze and understand the national and local guidelines about teaching the first three years of the expanded EF, organized in the form of Initial Alphabetization Block (BIA) in Dourados/ MS. This study is supported in the specific literature, as well as use of documents from federal and municipal levels. We understand that law enforcement should not happen only in the figurative sense, but must ensure that the six year old, starting their course at the BIA, receive an education that considers their

¹ Aluna bolsista pela CAPES/Observatório de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Dourados – Mato Grosso do Sul – CEP: 79804-970 – Brasil – emilianacr@yahoo.com.br – Política e Gestão Educacional.

² Professora doutora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Dourados – Mato Grosso do Sul – CEP: 79804-970 – Brasil – elisangelascaff@ufgd.edu.br.

unique designs and the child as the subject of learning, respecting their limits and their potential.

Keywords: Expansion of Basic Education. Home Literacy Block. Child. Educational Policy.

Introdução

Este texto é fruto de inquietações advindas de observações no contexto educacional atual, considerando que a educação brasileira tem passado por mudanças significativas no que tange as políticas públicas direcionadas à organização da educação brasileira. As experiências como educadora na educação básica e superior, somadas a leituras a respeito das políticas educacionais, da formação docente e das práticas pedagógicas, deram origem a questionamentos que resultaram na elaboração deste.

O Ensino Fundamental (EF) recentemente passou por uma reorganização em sua estrutura, em função da ampliação para nove anos, instituída pela Lei nº 11.114/2005, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no EF entendendo que esta é uma estratégia de garantia da universalização do ensino para a demanda de 6 a 14 anos, bem como da reorganização da educação básica com vistas à erradicação da repetência e da evasão escolar.

É possível localizar já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 - uma sinalização desta ampliação do ensino como também na Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) que tem a ampliação dos anos de ensino como meta (DOURADOS, 2006).

Ainda assim a ampliação do ensino tinha sido apenas sinalizada, porém, não regulamentada. É somente com a Lei nº 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006, que se efetiva a ampliação do EF para nove anos, mediante alteração nos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96, possibilitando que as crianças que tenham seis anos completos até o início do ano letivo tenham sua matrícula e também o seu acesso ao ensino garantidos.

Mas, o que esta ampliação de oito para nove anos representa efetivamente para a organização e prática educativa? O que representa para a sociedade e para a classe trabalhadora, sendo esta a demanda que a escola pública atende e é a que mais apresenta dificuldades na implantação e implementação dessa ampliação, visto que na rede privada este processo já acontece há tempo?

A ampliação do ensino representa algo mais do que apenas um rearranjo na organização da estrutura da educação básica com vistas à universalização, representa um desafio à sociedade brasileira. De acordo com Saveli (2008, p. 2)

Não basta dizer que todos, sem qualquer exceção, têm o mesmo direito de ir à escola; é necessário também que tenham a mesma possibilidade. O acesso à educação obrigatória mais cedo se constitui em um instrumento de luta política, para que todas as crianças, inclusive as das classes populares, possam usufruir da igualdade de oportunidades.

Ao abordar a ampliação dos anos de escolaridade, estamos tratando também de questões de cunho mais profundo do que somente a alteração da idade da criança para sua inserção no sistema de ensino, como a autora aponta, trata-se de questões de cunho político e ideológico. O ensino com qualidade é um direito da criança, assim como a garantia da educação como um instrumento para a emancipação e crescimento do sujeito.

De acordo com Saveli (2008), a reestruturação do EF implica em reorganizações por parte do Estado e das instituições de ensino em seus aspectos político, administrativo e pedagógico. Tal rearranjo estrutural não se concretiza apenas a efeito das leis, mas sim com a extensão das proposições expostas na lei para o interior da escola à luz de discussões e análises para a tomada das devidas providências daqueles que estão responsáveis pela prática pedagógica.

Deste modo a complexidade desta proposta de ampliação do ensino se engendra não somente no bojo do primeiro ano, mas se estende à estrutura dos nove anos do EF e seu plano curricular, implicando não somente na reorganização, como também na necessária relação entre as ações administrativas e pedagógicas.

O eixo de análise deste texto compreende o levantamento e análise exploratória das orientações nacionais e municipais voltadas à alfabetização nos três primeiros anos do EF ampliado, organizados na forma do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no

município de Dourados/MS, consistindo num exercício de investigação acerca das políticas educacionais, entendendo a complexidade e relevância deste tema para os debates atuais, sendo este objeto ainda pouco investigado.

As orientações para a inclusão da criança de seis anos

É sabido que a criança de seis anos tem necessidades específicas de aprendizado que correspondem à sua fase de desenvolvimento, não tocante somente a sua iniciação no mundo da leitura e escrita, como também esta criança deve ter a garantia de acesso a outros bens intelectuais correspondentes à sua cultura e isso implica numa prática pedagógica específica e bem organizada dentro do BIA (BRASIL, 2006).

Elencaremos adiante os aspectos abordados nas orientações de documentos federais e nacionais para a inclusão da criança de seis anos de idade no EF.

O primeiro documento analisado é de nível federal distribuídos nas escolas intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, documento organizado pelo Ministério da Educação em 2006, com 135 páginas apresenta primeiramente considerações sobre a implantação do EF de oito pra nove anos e sobre a necessidade de uma escola que atenda as crianças como sujeitos da aprendizagem.

Apresenta nove artigos de variados autores que tratam de temas que permeiam a figura da criança, estes são: *A infância e sua singularidade*, *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*, *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*, *As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*, *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*, *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*, *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão* e *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*.

Nota-se assim que a inclusão da criança com seis anos desperta a necessidade de discussões e estudos de um leque de assuntos como a singularidade da infância, a aprendizagem, o letramento, a alfabetização e a avaliação. Não são recentes essas preocupações por parte dos intelectuais e educadores brasileiros, contudo, a partir do

momento que se requer a inclusão da criança mais cedo na escola³ a complexidade em torno da organização escolar e da prática pedagógica é redimensionada.

Em outro documento agora de nível municipal (Dourados/MS, 2008) temos 64 páginas organizadas pela Superintendência de Educação e Ensino e pela Coordenadoria do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) junto a uma comissão de sistematização formada professores representantes de variados polos de ensino, intitulado *Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização* que apresentam de forma.

Este é disposto em quatro capítulos, contendo primeiramente a apresentação e introdução, momento em que se discorre sobre a ampliação do ensino e o modo como o município organizou-se para atender a Lei nº 11.274/06 concebendo o BIA em duas fases. A primeira correspondente aos 1º e 2º anos, que não têm como objetivos a retenção ou promoção da criança; o 3º ano corresponde a segunda e última fase do bloco, tendo como característica a passagem para o regime seriado.

Os capítulos abordam aspectos diversos, que se intitulam: *Organização da educação básica na rede municipal de ensino, Alguns conceitos norteadores do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA – Dourados – MS, Função social das áreas de conhecimento: Bloco Inicial de Alfabetização/BIA* e o quarto e último capítulo *Programa de avaliação formativa* que trás os modelos das fichas descritivas do desempenho das crianças que estudam na primeira fase do bloco. As fichas são apresentadas separadamente de acordo com as matérias (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física ou Movimento) e uma ficha de Desenvolvimento do Autoconceito Positivo da Criança.

Percebe-se novamente a preocupação com a apresentação de alguns conceitos considerados norteadores para a prática de ensino da criança de seis anos como criança, infância, aprendizagem, linguagem, letramento e alfabetização, porém este documento trabalha outros conceitos como: professor, escola, diversidade e currículo dentre outros.

Discorre também sobre a função social dos conteúdos considerando que

³ A Emenda Constitucional No, 59/2009, altera o Art. 208 da LDB 9394/96, tornando obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos de idade, com prazo de implantação até 2016.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

[...] é de suma importância ter clareza de que essa relação de conteúdos não é obrigatória nem se constitui em regra, mas em um norte, para o desenvolvimento do trabalho com as crianças de 6 e 7 anos. [...] se propõe é que os conteúdos sejam para o BIA, sendo que no 1º Ano sejam realizados trabalhos usando as diferentes linguagens e no 2º Ano se repitam com um maior aprofundamento dos conceitos (DOURADOS, 2008, p. 36).

Consideramos que os conteúdos a serem trabalhados no bloco constituem como uns aspectos mais importantes e complexos no fazer de diretores, coordenadores e professores, levando em conta as especificidades de idade e desenvolvimento cognitivo.

Deste modo, podemos concluir que a ênfase nos conceitos que permeiam criança e aprendizagem está presente nas orientações dos documentos tanto de nível federal quanto municipal, nos quais foram apresentados de maneira clara e ricamente fundamentada.

Sendo estes documentos apresentados como orientações pedagógicas, acreditamos que estas ainda não configuram num suporte concreto para que as escolas cumpram com a lei, com vistas a oferecer um ensino que respeite e atenda as especificidades da infância e da criança de forma equitativa e qualitativa.

Levando em consideração que o bloco ainda é novidade nas instituições escolares que optaram por implementá-lo e que como a escola e seus atores sociais já possuidores de costumes que se tornaram culturais tornam-se de certa maneira rígidos em relação à esta nova proposta do bloco: o ensino não seriado.

Consideramos como necessário o diálogo entre os atores sociais que estão envolvidos com a educação e os órgãos que organizam e normatizam a mesma, para possibilitar que esta criança aprenda e se desenvolva dentro e fora da escola, como assim lhe é configurado como direito.

O educar consiste numa prática complexa e, não menos complexo é o educar da criança e assim o compromisso político, a organização coletiva e a reflexão mais do que nunca se fazem necessários para a escola.

O BIA no município de Dourados/MS

O BIA é uma etapa do EF que atende ao dispositivo do governo federal de reorganização da educação básica em ciclos com vistas à erradicação da repetência e, da

evasão escolar. A ampliação do EF para nove anos trás em seu conteúdo uma concepção de prática pedagógica diferenciada nos três primeiros anos de ensino e esta concepção já tem apresentado nas escolas conflitos e dúvidas (SILVA; SCAFF, 2009) no que se refere ao como e ao o que ensinar neste período de aprendizagem que o BIA compreende, visto que corresponde ao início do processo de alfabetização, processo este que apresenta por si só uma complexidade que requer estudos específicos como este breve texto.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 estipulou como uma de suas metas a implantação da ampliação do EF para nove anos em todas as escolas brasileiras dando um prazo de até o ano de 2010 para esta ação ser concretizada.

Ao passo que em todo o país a ampliação foi se efetivando, foram também desenvolvidas algumas orientações como suporte para a organização desta, assim as orientações de nível federal delega que a responsabilidade da organização, especificamente do BIA fica a cargo dos municípios (SILVA; SCAFF, 2009), estas orientações somente apresentam sugestões, ou melhor, possibilidades de organização do ensino.

O documento nacional intitulado *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*, afirma que:

[...] que todas essas possibilidades de organização do ensino fundamental em nove anos demandam estudos, análises e reflexões por parte dos sistemas de ensino. Entendemos que, ao fazerem suas reflexões, os sistemas/escolas devem levar em conta os sujeitos e suas temporalidades humanas, uma vez que, antes de serem estudantes, as crianças e os adolescentes são sujeitos em desenvolvimento humano (BRASIL, p.05, 2006).

Assim, a sugestão de nível federal para os municípios e suas respectivas escolas para a organização do ensino básico é a seguinte:

QUADRO I

Possibilidades de Organização do EF de nove anos

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO									
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1ª Ciclo	1ª Ciclo	1ª Ciclo	
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos				
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série		3ª série	Turmas de 8 anos	2ª Ciclo		2ª Ciclo	
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos				
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos				
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3ª Ciclo	2ª Ciclo	3ª Ciclo	
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos				
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4ª Ciclo			
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos				

FONTE: BRASIL, 2006.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) nº 8.144, de 9 de outubro de 2006, dispõe acerca do EF de nove anos e da matrícula obrigatória pra crianças de 4 anos de idade da rede Estadual, com a implantação da ampliação a partir do ano de 2007, possibilitando esta implantação acontecer de forma gradativa. Desta forma, em 2007 93% das escolas sul-mato-grossenses já haviam implantado o EF para nove anos e 100% já em 2008 (SILVA; SCAFF, 2009).

A educação do município de Dourados segue a organização dos demais municípios do Mato Grosso do Sul e a escolarização da criança tem início aos seis anos de idade. Seguindo orientações do Ministério da Educação (MEC) o ensino municipal se organiza tendo nos dois primeiros anos a inserção da criança com vistas a maiores oportunidades de aprendizagem (DOURADOS, 2008).

Convém neste momento discorrer sobre algumas ações políticas que foram tomadas no município pesquisado desde a implantação no ensino de nove anos à época atual. Começamos pela deliberação do Conselho Municipal de Educação (COMED) nº

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

028, de 05 de dezembro de 2006 que apresenta orientações de organização do BIA. Esta define que o bloco compreende somente os dois primeiros anos do EF, sendo concebido na forma de ciclo, ou seja, da não retenção, acontecendo na forma de progressão continuada.

Uma segunda deliberação da COMED nº 001, de 21 de outubro de 2008, ratifica as orientações da deliberação acima citada no que tange à sua organização e a alguns aspectos pedagógicos sobre como deve ser a avaliação da criança, visto que o BIA é organizado seguindo a lógica da progressão continuada.

Assim, a avaliação no BIA segundo este documento deve se caracterizar da seguinte maneira:

Art. 20. Os critérios de avaliação deverão estar fundamentados nos objetivos de cada área de conhecimento e nos objetivos gerais de formação educacional, estabelecido no Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino.

Art. 21. A verificação do rendimento escolar observará a avaliação contínua, diagnóstica e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art. 24. O Regimento Escolar da Instituição de Ensino deverá estabelecer os critérios para atribuição de notas ou conceitos aos alunos, que assegurem os resultados obtidos nas avaliações realizadas.

Art. 25. A partir do segundo ano do Ensino Fundamental o regime adotado será de Progressão Regular por Ano.

Essa deliberação ainda sofreu atualizações com as orientações contidas nos parágrafos 3º e 5º do artigo 18, que foram revogados pela deliberação da COMED nº 012, de 26 de agosto de 2010 que discorria sobre aspectos da mobilidade da criança dentro do BIA.

Segundo orientações da SEMED (2008), o ensino que compreende o BIA deve

[...] respeitar o conhecimento prévio da criança, partir de sua realidade, oferecer oportunidades para que a mesma chegue ao saber elaborado (científico), oportunizar diferentes portadores de textos com atividades de análises de textos, recontando-os e interpretando-os. Além disso, deve proporcionar um ambiente estimulador que desperte o desejo para a aprendizagem nas diferentes linguagens: gestual, tátil, escrita, visual; e, ainda, desenvolva a oralidade, o brincar, o concreto, a coordenação e outras habilidades (DOURADOS, p. 17).

A regulação nacional e municipal sobre o BIA esclarece suficientemente o conceito de Bloco Inicial de Alfabetização e como este deve se desenvolver,

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

considerando a singularidade da infância e as especificidades do processo de construção de conhecimento nessa etapa da educação básica.

Atualmente no município de Dourados a organização do BIA se dá pela integração entre os 1º e 2º anos, considerados como um único bloco de ensino que não tem como por objetivo a retenção ou promoção da criança, mas objetiva-se a alfabetização inicial e a preparação desta criança para o ensino de regime seriado que acontece a partir do 3º ano. Este, diferente do que vimos nas orientações federais, já não faz parte do BIA, o que significa que há possibilidade de retenção na passagem da criança do 2º para o 3º ano.

Esta organização prevê a formação da criança em sua totalidade abrangendo aspectos de desenvolvimento da mesma bem como a sua capacidade de aprender a se comunicar, a ouvir, a discutir e estabelecer as regras e limites (DOURADOS, 2008).

QUADRO II

Organização do EF em Dourados, MS

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais		Anos Finais						
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Bloco Inicial de Alfabetização		Regime seriado						

FONTE: DOURADOS, 2008.

As razões por esta opção de organização neste município serão investigadas em futuros trabalhos, porém é possível identificar em alguns discursos de professores e coordenadores da rede que um dos aparentes motivos era o alto número de retenções na passagem do 3º ano para o 4º ano.

KRAMER (2006, p.14-15) tomando ARIÈS (1978) como referencial afirma que:

[...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

criança na sua comunidade. [...] A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças de classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes.

Saber do conceito de infância e conhecer sua natureza histórica e social é de suma importância para fundamentar o presente texto, visto que ao se ter a assimilação deste conceito, bem como dos fatores que deram origem a este, a visão de criança se torna menos “romântica” e mais racional, na medida em que é observado como as histórias da sociedade e das relações sociais que engendram a mesma permeiam a figura da criança como um ser social.

Na sociedade brasileira, já se cultivava a cultura de que a criança tinha seu 1º ano para aprender a ler e escrever, com a ampliação do ensino para nove anos, esta expectativa se antecipa e causa dúvidas e discordâncias entre pais, professores, coordenadores e diretores acerca das características pedagógicas às quais o ensino do bloco deve corresponder.

A já mencionada Deliberação CEE/MS nº 8.144 discorre acerca da organização desse ensino. Segundo Silva e Scaff (2009, p. 2)

Em seu artigo 7º, o documento coloca a definição da organização curricular a “critério das instituições de ensino com suas mantenedoras das redes públicas e da iniciativa privada, nos termos da legislação vigente.” (MATO GROSSO DO SUL, 2006). Também é colocada a critério da instituição de ensino a definição da organização de uma fase inicial da alfabetização com progressão continuada, favorecendo ao aluno a mobilidade, de acordo com o desenvolvimento de sua aprendizagem e garantindo um tempo efetivo para o processo de letramento e alfabetização.

Nota-se com o mencionado artigo, a atribuição de uma grande responsabilidade às instituições no tocante ao início do processo de alfabetização e letramento das crianças a partir de seis anos. O fato da organização dessa fase do ensino ficar a cargo das instituições aumenta a necessidade por parte dos atores sociais (pais, professores, diretores, coordenadores) que estão envolvidos com a educação conhecerem e discutirem a ampliação do ensino que já foi implantada em todo o estado e na maioria do país revela-se de total importância para uma organização e prática de um ensino de qualidade e democrático.

Considerando a ampliação do ensino e a inserção da criança de seis anos na vida escolar como uma questão política e ideológica, Saveli (2008) ressalta que esta suscita na e da sociedade ações e respostas, visto que esta ação pública educativa vem refletir nas camadas mais populares, segundo a autora (p. 5):

[...] o cumprimento deste DIREITO não é somente de interesse do indivíduo, mas, sobretudo, da coletividade. E, ainda, o cidadão, sozinho ou associado a outras pessoas, tem poderes legais para obrigar o poder público a garanti-lo e assegurá-lo. Assegurar representa dar a certeza do acesso ao ensino, em qualquer circunstância, para todas as crianças a partir de seis anos. Isso exige das esferas públicas, pela desigualdade social mantida no País, maiores recursos financeiros para dar condições de igualdade pedagógica e social, que assegurem às crianças das classes populares a mesma oportunidade que têm as crianças das classes sociais economicamente mais privilegiadas. (Grifo da autora)

O cumprimento da lei corresponde ao direito da criança de receber uma educação formal, mas apenas, o cumprimento figurativo deste direito, ou seja, a inserção da criança na escola não basta, é preciso assegurar que a criança de seis anos ao iniciar sua fase escolar e adentrar o BIA terá um ensino que respeite singularidade infantil e tenha concomitantemente condições de permanecer na escola.

Fazendo o levantamento destes documentos foi possível observar a necessidade da escola e dos atores sociais que nela estão inseridos repensar alguns conceitos, bem como a prática pedagógica não somente nestes anos que o bloco compreende, mas em todo o EF, o que se configura como um grande desafio para a escola brasileira que tem tão arraigada a ideia do ensino seriado.

A ideia de ensino dentro do bloco prevendo a integração entre os anos segue a lógica do ensino ciclado, uma alternativa de organização do ensino que não é nova em nosso país, mas, ainda é motivo de suscitação de dúvidas, questionamentos e resistências.

Estes documentos citados neste breve trabalho juntamente com outros de ordem federal ainda não são suficientes para os devidos esclarecimentos e norteamo necessários para a prática pedagógica de qualidade no bloco, mas o caminho se encontra no aprofundamento do tema, em debates acerca deste, análises e observações de quais localidades estão optando por implantar o BIA, bem como de como o bloco está sendo organizado e implementado nestes municípios.

Considerações finais

O cumprimento da Lei nº 11.274/2006 corresponde ao direito da criança de receber uma educação formal de qualidade, acreditamos que devemos buscar não apenas o cumprimento figurativo deste direito, ou seja, a inserção da criança na escola não basta, é preciso assegurar que a criança de seis anos ao iniciar sua fase escolar e adentrar o BIA tenha um ensino que a considere como sujeito da aprendizagem respeitando seus limites e potencialidades.

É sabido que, como em todo período da infância, a criança de seis anos tem necessidades específicas de aprendizado que correspondem à sua fase de desenvolvimento, não tocante somente a sua iniciação no mundo da leitura e escrita, mas também esta criança deve ter a garantia de acesso a outros bens intelectuais correspondentes à sua cultura e isso implica numa prática pedagógica específica e bem organizada dentro do BIA.

Procuramos investigar alguns caminhos escolares no desenvolvimento de investigação de como todas estas mudanças estão sendo dirigidas ao BIA em nível nacional e municipal, considerando a complexidade de sua implantação e desenvolvimento, visto que os questionamentos a respeito do BIA ainda são muitos.

Estas breves reflexões têm a pretensão de servir como subsídio para suscitar questionamentos e reflexões que poderão dar origens a outros trabalhos, além de propiciar reflexões acerca de possíveis caminhos para a prática pedagógica no tocante ao desenvolvimento da alfabetização nos três anos que compreendem o BIA, na busca por uma efetivação de uma educação brasileira de qualidade com vistas à emancipação do sujeito.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 11.274**. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

_____. **Lei nº 11.114.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Casa Civil, 2005.

_____. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos:** 3º Relatório do Programa / Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 11 de abril de 2011.

DOURADOS. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação COMED n. 028, de cinco de dezembro de 2006.** Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/>>. Acesso em: 01 de setembro de 2011.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação COMED n. 001, de vinte e um de outubro de 2008.** Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/>>. Acesso em: 01 de setembro de 2011.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação COMED n.012, de 26 de agosto de 2010.** Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/>>. Acesso em: 01 de setembro de 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos** - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 17- 30.

SAVELI, E. de L. Ensino Fundamental de Nove Anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, jan.-jun. 2008. P. 67 – 72.

SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. S. O ensino fundamental de nove anos como política de integração social: análise a partir de dois estados brasileiros. ANAIS. **32ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu, MG, 2009.

PROFESSOR-REFLEXIVO. QUEM É VOCÊ? PELO INTERCÂMBIO ENTRE AS PESQUISAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL E OS SUJEITOS DA PESQUISA.

Luciene Romanelli

Centro Universitário Uniabeu, Brasil

lucienromanelli@yahoo.com.br

Introdução

A formação de professores vem sendo objeto de estudo nos últimos anos, constituindo preocupação tanto normativa, quanto de pesquisas, tendo em vista as inúmeras exigências acrescentadas ao trabalho do professor na sociedade atual e as dificuldades em lidar com todas as variáveis que a sala de aula comporta. Segundo Alves-Mazzotti (2010), o aumento da disponibilidade de acesso à escola trouxe aos docentes uma demanda - mudanças no papel da família, crise ética, novas relações de trabalho, novas formas de conhecimento - para a qual não receberam formação. Assim, concordando com Stivanin (2007), é necessário que os professores revejam suas posições sobre o que é educar e redirecionem sua atuação de maneira a contemplar a formação de cidadãos aptos a propor meios alternativos, para enfrentar os desafios que o cotidiano lhes apresenta.

Pensar a formação do cidadão é preocupar-se com a apropriação conferida ao termo, pondera Gadotti (2010, p. 67), visto que o significado atribuído pode ser como “um envelope vazio no qual podem tanto caber sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses.” O autor entende que cidadania é a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia. Adquirir tal status pressupõe o desenvolvimento de uma relação educador-educando que extrapole a mera transmissão/aquisição de conteúdos.

Libâneo (2009, p. 7) afirma que “os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”, em um movimento que busca dar sentido e significado à aprendizagem. A explicação desse novo olhar para a atividade docente, no dizer de Pimenta e Lima (2010), se justifica pelo fato da profissão de educador não se realizar em um vazio, mas em um tempo e espaço histórico. Como prática histórica, “tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam” (PIMENTA, 2002, p. 38) e que no dizer da autora são, dentre outros, a sociedade da informação e das novas configurações do trabalho. Como prática

social, a educação é uma forma de intervir na sociedade, de lidar com os diferentes contextos políticos e sociais que lhes são colocados. Como cultura, segundo Paro (2010, p.24), consiste na apropriação de conhecimento, valores, crenças, informações, filosofia, direitos, costumes e tudo mais que os seres humanos são capazes de produzir a partir do seu trabalho e em prol de sua integralidade, já que ele “é o único que se desprende de sua condição meramente natural, pronunciando-se diante do real e criando valores”.

Entretanto, alcançar tais perspectivas importa uma relação professor-aluno que insira a realidade concreta do discente, pois inculcar-lhe conteúdos até poderá ser feito de forma autoritária, mas despertar consciência, senso crítico, valores e outros elementos que lhes permita exercer sua condição de cidadão em uma sociedade múltipla, democrática, implica despertar um querer, uma ação intencional no seu processo de aprendizagem, o que, por conseguinte, demanda da docência mais do que o domínio de conteúdos (PARO; VEIGA, 2010). Mas, como fazer todos estes anseios caberem na formação docente? Enquanto Piconez (2005) sinaliza a falta de consenso como deve ocorrer esta formação, Libâneo (2002) se posiciona favorável a que ela seja realizada se conduzindo a partir dos objetivos traçados para a Educação Básica, o que, aliás, se coaduna com o proposto pela Resolução n.º1/2002, que definiu as diretrizes nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

Assim, em meio ao como formar professores para que estejam preparados para o incerto (ALARCÃO, 2010), face ao dinamismo da sala de aula e o contexto na qual ela está inserida, a década de 90 viu a ideia do professor reflexivo ganhar espaço e seguidores, objetivando fornecer aos futuros professores uma formação mais adequada às necessidades educacionais da atualidade. Era preciso construir um projeto pedagógico que rompesse com a racionalidade técnica e viabilizasse a docência ultrapassar a condição de transmissora de saber científico, inserindo-a em um contexto social, que fortalecesse valores, o diálogo, o espírito crítico e participativo.

Assim, ao propor o conhecimento na ação, a reflexão da ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, as ideias de Schön foram apropriadas de diferentes maneiras, que no Brasil tanto encontrou adeptos, quanto um olhar cético por entender, segundo Pimenta (2002), que o professor-reflexivo centra-se em um potencial praticismo na construção do saber docente. Mas o que os docentes têm a dizer diante deste cenário, que se refere à sua formação inicial e continuada, que em apertada síntese pode ser traduzido por racionalidade técnica versus racionalidade prática?

Logo, propor como título uma indagação não é por acaso, o que se tem em mente é pensar a integração e participação docente nos debates que implicam compreensão e alteração de suas

práticas. Mais do que tecer considerações sobre as contribuições e críticas da concepção de professor-reflexivo, difundido a partir de Schön, é sinalizar o quanto os professores podem estar passando ao largo, quer dos debates que acolheram o conceito na década de 90 e que hoje lhe deferem críticas, quer nos demais debates da atualidade que contemplam a temática da formação docente.

Professor-reflexivo

Professor-reflexivo é o nome dado a um movimento teórico, que tem por fundamento a reflexão, análise e problematização da prática profissional, levando-se em conta as soluções utilizadas como conhecimentos tácitos (PIMENTA, 2002). Introduzido no Brasil a partir da obra organizada por Nóvoa (1992), ganhou simpatizantes por apresentar-se em contraposição à visão tecnicista, onde teoria e prática encontram-se dissociadas.

Por não ocorrer em um vazio a atuação docente diariamente se depara com novas situações e nem sempre o repertório adquirido é capaz de dar vazão, obrigando o professor a reelaborar e viabilizar novos caminhos para tratar as questões que se apresentam, ocorrendo o que Schön denominou de reflexão na ação. Segundo Romanowski (2011), isto acontece sem que se interrompa a ação, as questões se apresentam e uma nova forma é empreendida ao que está sendo feito, no momento em que se faz. As soluções aí aplicadas passam a constituir “um repertório de experiências” que os professores mobilizam quando diante de situações semelhante, delineando-se um conhecimento prático (PIMENTA, 2002, p. 20), que é construído no momento em que se está refletindo durante a ação.

Entretanto, o dinamismo presente na sala de aula faz com que o professor se depare com situações diferentes, onde novas análises e a busca por outras teorias precisam ser implementadas, pois o repertório de outrora já não dá conta para superar os novos problemas, havendo que se efetuar a reflexão sobre a reflexão na ação (op. cit).

Nesta perspectiva, emerge da trilogia de Schön a possibilidade de “interação entre a prática e os referenciais teóricos. A prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, minimiza a separação entre a teoria e prática, e a prática questiona a teoria” Souza (2006, p. 43). Aliás, esta é uma das queixas a assombrar o currículo da formação docente, a dissociação teoria e prática, que, apoiando-me em Veiga (2010), tal dicotomização encontra-se institucionalizada na própria diretriz curricular para a formação de professores da educação básica.

De uma “apoteótica recepção” (ALARCÃO, 2010) às críticas lançadas à proposta de professor-reflexivo, Pimenta (2002) informa que são vários os autores que receiam que o praticismo, oriundo de uma reflexão em torno da própria prática docente, seja visto como suficiente para elucidar os “problemas da prática” (op. cit, p. 22). Libâneo (2002) ao mesmo tempo em que reconhece as contribuições do tema, pondera sobre possível reducionismo na sua utilização, por apresentar-se como sendo a única a explicar a reflexividade na formação inicial e continuada de professores, quando, em verdade, há uma trajetória do conceito no Brasil. Neste sentido, também Ghedin (2002, p. 131) reconhece as contribuições da proposta de Schön ao fornecer “um novo modo de ver, perceber e atuar na formação docente”, dirigindo sua crítica para a centralidade da prática na produção de conhecimento, por não creditar a ela exclusivamente tal função.

De maneira geral os autores denunciam na centralidade da prática uma “supervalorização do professor como indivíduo” (PIMENTA, 2002, p. 22), o que deixaria nas suas mãos a solução para os problemas educacionais, como se ele pudesse ampliar sua circunscrição para além da sala de aula, o que significa ignorar o contexto socioeconômico em que a educação está inserida. É por este motivo que Alarcão (2010, p. 44), embora continue a “acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo”, entende que ele pode ser mais bem aproveitado se, ao invés de ser utilizado na formação individual do professor, tivesse a adesão da coletividade de professores, ao que chamou de escola reflexiva.

Em artigo em que aborda a retórica abreviada, Mazzotti (no prelo) cita a proposta de Schön à título de exemplo, apontando a presença de uma dissociação de noções no termo professor-reflexivo, na medida em que este é compreendido como mais do que um professor, configurando o professor de verdade. O autor indaga o porquê da adesão à concepção Schoniana, posicionando pela necessidade de estudos que expliquem como ela influencia nesta adesão. Também Mattos (1998, *apud* SOUZA, 2006), após estudos na obra de Zeichner e Schön, tece considerações neste sentido ao questionar a adjetivação ao trabalho docente, na medida em que do termo professor-reflexivo emerge a ideia de algo a mais acrescentado ao professor.

Professor- reflexivo, quem é você?

Sacristán (2002, p.84) adverte para o fato de que as pesquisas que versam sobre a formação de professores abordam a prática do professor e por ele faz discurso, devendo se preocupar com o que dizem “e não com a realidade que flagram, a realidade profissional na qual trabalham os professores e suas condições de trabalho.” Pensando em analisar como o conceito de professor-

reflexivo e uma eventual atuação neste sentido se encontra junto a professores do Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e em Instituição de Ensino Superior (IES), um conjunto de 50 docentes responderam a um questionário que, além de levantar seu perfil, tinha por objetivo identificar se havia a apreensão do conceito de professor-reflexivo e identificar se algum deles assim se intitulava.

Para efeito de análise dos dados levantados, os professores foram divididos em três grupos, cuja referência foi o nível de atuação: a) Educação Básica – 19 professores. b) Ensino Superior – 21 professores. c) Educação Básica e Ensino Superior – 10 professores.

No grupo de professores que lecionam na Educação Básica, tendo como referência o total de 19 participantes, 07 aparentaram ter domínio do conceito, ao marcarem corretamente a opção que continha o conceito de professor-reflexivo, segundo a literatura. 10 se disseram reflexivos, mas somente 05 dentre estes assinalaram a assertiva que continha o conceito correspondente, ou seja, aquele que faz da sua prática momento de construção do conhecimento, através da reflexão de sua ação. Dentre os que assim se denominaram, ao elaborarem suas justificativas, apenas 01 apresentou argumento que guardasse semelhança com a proposta de Schön, ao declarar que busca fazer da prática pedagógica um momento de reflexão sobre o que está fazendo, o que quer fazer e o que precisa fazer para melhorar profissionalmente¹.

Além da conclusão de que desconhecem o significado do que vem a ser professor-reflexivo e, ainda que de forma temerária se possa fazer tal afirmativa, parecem estar à margem dos aplausos e críticas que a literatura e as pesquisas vêm apontando, dois pontos foram identificados e que merecem consideração. Primeiro é interessante destacar que dos 19 professores da categoria Educação Básica, 13 são docentes do EF e 09 se disseram reflexivos, ou seja, um percentual de quase 70%. Dentre os 13, 04 acertaram o conceito (aproximadamente 45%), o que sugere um distanciamento entre o que pensam ser e o que efetivamente é ser um professor-reflexivo, tanto é que quando das justificativas sobre o porquê de se intitular reflexivo, somente 03 o fizeram e de suas falas a ideia de reflexão se apresenta com significado que mais se aproxima da visão de algo inerente ao ser humano. Ou o professor pensa as situações, o dia-a-dia e constrói sua aula, ou ele se conduz a fazer o aluno raciocinar, concluir.

Curioso é que pelos docentes que assinalaram a opção professor-educador (04), quando perguntados sobre o tipo de professor que ele se considerava, também justificaram usando o mesmo

¹ Professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Leciona Língua Portuguesa no EF 2º segmento. Perfil: entre 20 e 25 anos e há 02 anos no magistério.

raciocínio dos que se disseram reflexivos. Tal semelhança nas justificativas leva a crer, que independente da classificação a que se possa atribuir em complementaridade à condição de professor, o que se encontra centralizado na atuação docente é o compromisso com o abandono da decoreba, da transmissão de conteúdos meramente, para fazer o aluno construir o conhecimento, o que a meu ver é um discurso que se coaduna aos fins traçados para a escola na atualidade.

Ainda no grupo da Educação Básica, somente 06 professores lecionam exclusivamente para o EM. Destes 01 se disse reflexivo e a justificativa faz eco ao que foi encontrado nos questionários dos professores do EF. Também os que assinalaram a opção crítico e professor-educador apresentaram a mesma tese dos demais, levando a crer que o fim primeiro a que professores da Educação Básica traçaram para si é a de levar o aluno a pensar por si mesmo, ser crítico, a despertar a consciência para que possam estar aptos a atuar em sintonia com a sociedade democrática em que vivemos.

Do exposto, o termo professor-reflexivo parece estar mais próximo do universo dos professores do Ensino Fundamental, apesar de um conhecimento não tão sólido sobre o tema.

O mesmo instrumento foi aplicado a 21 docentes do Ensino Superior, mestres e doutores, cujas formações são oriundas de curso de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Informática e Psicologia, sem que tenham tido uma formação pedagógica nos moldes do que se encontra nas Licenciaturas. Seguindo o raciocínio anterior, 06 acertaram o conceito e 07 se disseram reflexivo. Destes 03 justificaram o porquê de se considerarem como tal, embora nenhum tenha apresentado resposta que guardasse qualquer similaridade com o conceito de professor-reflexivo, o que leva a crer que entre este grupo também não há um conhecimento mais aprofundado do tema.

Quase metade dos pertencentes ao grupo Ensino Superior, 11, se disseram professor-educador e tiveram como embasamento o desenvolvimento de um trabalho com fulcro a construção do conhecimento, sempre tendo o aluno como foco, sua vida profissional, exercício da cidadania, o que não difere dos resultados encontrados entre os participantes da Educação Básica. Interessante, e apoiando-me em Mazzotti (op. Cit) e Mattos (op. Cit), patente que o termo educador adicionado significa mais que mero professor.

Já no grupo que leciona tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, de um total de 10 professores, 01 acertou o conceito e 05 se percebem como reflexivos. Dentre estes, os 03 que justificaram o porquê de assim se denominarem, nenhum apresentou afirmativa que pudesse se enquadrar no termo.

Dos 03 que se disseram professor-educador, também a justificativa encontra semelhança nas falas já apresentadas, reforçando a ideia de que a adjetivação concede mais força ao professor, embora a essência de todos se conduzam a um só entendimento.

Dos dados apresentados algumas inferências podem ser feitas, iniciando-se pela falta de domínio conceitual, quando em um universo de 50 docentes, 14 acertaram o conceito de professor-reflexivo. Para efeito de melhor visualização, os acertos se dividem em 07 na Educação Básica, 06 no Ensino Superior e 01 dentre os que lecionam tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. A minoria dos participantes aparenta conhecimento do termo.

Uma segunda conclusão a que se pode chegar tem como referência a autodenominação de professor-reflexivo, o que foi assim considerado por 22 professores. Destes, apenas 12 justificaram o fato de se considerarem professores-reflexivos e somente 01 apresentou argumento que se enquadrasse na proposta de Schön, o que revela que, muito embora o termo faça parte do discurso de alguns professores, há um desconhecimento do seu real significado de professor-reflexivo, da sua proposta.

Neste sentido, importante trazer as justificativas apresentadas pelos professores ao se intitularem como tal, o que corrobora a visão suscitada inicialmente de que os debates da Academia podem estar passando ao largo do dia-a-dia docente. Dentre os professores da Educação Básica que se intitularam professor-reflexivo e que justificaram tal classificação, assim se colocaram:

Professor A: É ter a visão das situações necessárias para construir o conhecimento.

Professor B: Acho importante levar o aluno a construir as suas próprias conclusões.

Professor C: A universidade não te prepara para a realidade de uma sala de aula, salas lotadas de jovens que querem ouvir música, conversar com os colegas, brincar ... menos assistir às aulas, então a solução que encontrei foi me tornar amiga, conselheira, buscando estratégias para ensinar a este aluno o valor da aprendizagem.

Pelos professores do Ensino Superior sua percepção de professor-reflexivo se funda no fato de que:

Professor D: Porque creio que o conhecimento se constrói na interação diária, considerando todos os fatores humanos e não humanos no processo de ensino-aprendizagem.

Professor E: Sou engenheiro de formação, após terminar o doutorado fui convidado a lecionar, utilizo a experiência de vida e profissional para ajustar o conteúdo dos planos de ensino fornecidos pelas IES para preparar as aulas e lecioná-las.

Professor F: Embora procure respeitar, acolher e aconselhar, também busco melhorar o processo de aprendizagem, buscando adequar metodologias para isso, resultando em aprendizado par mim também.

Já pelos que lecionam tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, obteve-se como justificativa:

Professor G: Reflexivo porque ao mesmo tempo em que leciono eu me avalio e sempre objetivando a melhoria de minha conduta pedagógica, sempre me questionando se meus conceitos abordados são de grande valia para o futuro pessoal e profissional de meus alunos, além de tratá-los como meus “pupilos”, não me furtando de dar-lhes um “puxão de orelha” em certos momentos.

Professor H: Não creio que eu seja uma das opções. Penso que possuímos um pouco de todas as alternativas acima. No entanto, acredito ser uma professora reflexiva, pois tento entender o contexto no qual trabalho e adaptar o conhecimento a realidade do meu aluno.

Professor J: Apresento minhas aulas de modo a criar aos meus alunos, um pensamento crítico levando-os a perceberem as reais questões sobre a matéria e dando soluções verdadeiras as mesmas. Gosto de me intitular também professor-pesquisador, pois estou sempre em busca de novos

conhecimentos e possibilidades na aplicação da matéria. E como base de tudo, sou e acredito que todos somos professores educadores.

De maneira geral, a ideia de reflexividade exposta nos fragmentos não se coaduna com o conhecimento na ação, reflexão na ação e no refletir sobre a reflexão na ação, não se voltando o ato de refletir sobre a prática docente, mas no desenvolvimento de ações que tenham por finalidade fazer o aluno refletir.

Considerações Finais.

Ao que tudo indica, e patente na literatura, a sociedade contemporânea não só viu surgir um novo papel para a escola, como vem desenhando o perfil que se deseja de um dos *locus* em que a educação acontece. O conhecimento que circula neste ambiente formal, a escola, encontra-se diariamente com tensões provenientes não só das novas configurações do trabalho, mas das diversidades que caracterizam a sociedade brasileira e que repercutem na sala de aula. Inevitável que para acompanhar esse cotidiano escolar, também a formação de professores venha sendo alvo de estudos e reformulações curriculares. Entretanto, não se pode perder de vista, concordando com Zeichner (2002), que não é possível fazer do professor um mero executor de políticas, desconsiderado que é ele quem está na sala de aula.

Em entrevista concedida à Revista Nova Escola, Alarcão (2010) pondera que a “ideia de professor-reflexivo pode estar se tornando um slogan alienador”, porque alguns acreditam que basta descrever o que aconteceu na sala de aula para se considerar reflexivo. Neste estudo, os professores participantes que se disseram reflexivos parecem ter se apropriado do termo sem maior cerimônia, tendo em vista as justificativas não só estarem distantes de seu significado original, bem como por poderem ser aplicadas a qualquer adjetivação que se acrescente ao professor. Tal consideração nos remete a Zeichner (op. cit, p. 35), quando afirma que “entre aqueles que adotaram o *slogan*, do ensino reflexivo, existem vastas diferenças de perspectiva de ensino, a aprendizagem, a educação escolar e a ordem social”.

Pimenta (2002), em críticas trazidas ao termo faz menção a um praticismo e individualismo, que aqui se chama a atenção. Embora não se possa inferir que dentre os que se disseram reflexivo haja uma reflexão de suas práticas, no sentido de fazer delas conhecimento nos moldes do que propõe Schön, é possível identificar um fazer que não se revela resultado de um pensar coletivo, mas de ações individuais, que parecem se constituir de ensaio e erro, sem qualquer referencial

teórico-metodológico que lhe dê suporte. Também inegável que o objetivo é tornar o aluno alguém com percepção do mundo em que vive, capaz de pensar, propor intervenções.

Seguindo Charlot (2002), pouco ou quase nada do conteúdo das pesquisas chega aos professores e este dado precisa ser pensado, a fim de que ao pesquisar sobre a formação docente o universo em que a docência se faz possa ser entendido a partir dos professores, caso contrário eles serão sujeitos de estudos, sem que se confira a eles o papel principal. E, acrescentando Tardif (2010), educadores e pesquisadores vêm se constituindo em dois grupos distintos, em que seus saberes seguem cada um para um lado. Assim, apesar da singeleza do instrumento aplicado, a partir do qual se buscou intermediar um diálogo entre o conhecimento científico e sua apropriação no meio docente, se ratifica o desencontro entre estes dois mundos, lembrando que ambos possuem uma única razão de existir: a qualidade do ensino. Uma docência, que ao ser exercida, proporcione independente de metas estabelecidas por organismos internacionais, a construção/manutenção de uma sociedade livre e emancipada.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Formação para o magistério: o discurso dos formadores. *Revista Diálogo Educacional*, v 11, n 32, 2011.

____ A gênese das representações sociais de trabalho docente de professores do ensino fundamental. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.7, n. 15, jul./dez. de 2010.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

____ Refletir na Prática. *Nova Escola On-line* – Fala, mestre! Edição Nº 154, Agosto 2002. Disponível: novaescola.abril.com.br/ Acesso em: 04/07/2011.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 1/2002, aprovado em 18 de fevereiro de 2002. *Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<https://www.in.gov.br>>. Acesso em: 01 out. 2010.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (org). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 89-108, 2002.

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (org). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 129-150, 2002.
- LIBÂNEO, J. Reflexividade e formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: Pimenta, Selma G., Ghedin, Evandro (org): *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, pp. 53-59, 2002.
- _____. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo, Cortez, 2009.
- MAZZOTTI, T. B. *Análise retórica, por que e como fazer?* (no prelo)
- PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G. ; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo, Cortez, 2010.
- PICONEZ (Coord.). *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas, Papirus, 2005.
- ROMANOWSKI, J. P; DORIGON, T. C. *A reflexão em Dewey e Schön*. Disponível em www.Scribd.com. Acesso em 4 de julho de 2011.
- SACRISTAN, J. G. Tendências Investigativas na formação de professoras, In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (org). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 3ªed., p.81-108, 2002.
- SCHÖN, D.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. Antonio. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b, pp. 77-92.
- SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- STIVANI, N. F. *Estágio curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/CE/UFCM*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. 128f. Universidade Federal Santa Maria, 2007.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis -RJ: Vozes, 2010.
- VEIGA, I. P. A ET AL. (org). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 2 ed. Campinas: Papirus, 2010.
- ZEICHNER, K. Formando professores-reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ZACCUR, E.; ESTEBAN, M. T (org). *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 25-52, 2002.

**EL TEXTO ESCOLAR COMO RELACIONES ENTRE SUJETOS, SABERES Y
ARTEFACTOS CULTURALES. UN ESTUDIO DE LA CULTURA ESCOLAR DE NIVEL
PRIMARIO.**

Nancy Romero¹

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

romeronancy@live.com.ar

Introducción

La presente investigación corresponde a un proyecto de tesis doctoral que se encuentra en la etapa de diseño y aborda como problema los usos de los textos escolares en la escuela primaria en medio de un contexto cultural atravesado por cambios en relación con la producción y distribución de conocimiento, la demanda de nuevas alfabetizaciones y la multiplicación de formas de comunicación propias de los modos multimediales y digitales.

Con el término textos escolares se hace referencia a los libros escolares o manuales definidos de tal modo por la intención del autor o del editor (Chopin, 2000:108) y que componen un género, un “modelo editorial diferenciado” (Escolano, 1998). Se trata del texto escolar que suele solicitar el docente, generalmente como libro único, a sus alumnos para el aprendizaje de una o más materias escolares y que ha sido publicado por una editorial. En Argentina los docentes tienen autonomía para decidir si enseñarán utilizando un texto escolar y sobre el tipo de texto a elegir. Es decir, que en cada escuela y hasta en las aulas de una misma institución, frecuentemente se utilizan libros de formatos y editoriales distintas. Contribuye a ello se suma la distribución estatal de textos escolares gratuitos que se llevó a cabo en nuestro país durante siete años en la década del '90 (1993- 1999) y en la actualidad,

¹ Es Profesora de nivel medio y superior en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Magister en Educación (UdeSA) y Doctoranda en Ciencias Sociales en FLACSO- Argentina. Se desempeña como Secretaria Académica y Profesora del Diploma Superior “Curriculum y prácticas escolares en contexto” (FLACSO - Argentina), Profesora del Taller de Materiales educativos en el Profesorado en Ciencias de la Educación del Instituto Joaquín V. González, asesora pedagógica y consultora en instituciones públicas y privadas destinadas a la elaboración de materiales curriculares dirigidos a docentes y a alumnos.

Título del proyecto de investigación propio: Proyecto de tesis doctoral: Redefiniciones del uso del texto escolar destinado a la escuela primaria en un escenario de transición cultural. Directora: Dra. Silvia Finocchio

desde 2003, con la implementación del “Plan nacional de entrega de libros de texto y de literatura” a través del Ministerio de Educación de la Nación, cuyos destinatarios son niños de escasos recursos, de todos los niveles, que asisten a escuelas públicas primarias y secundarias de todo el país.

Este tipo de libros ocuparon un lugar central en la enseñanza desde los inicios de la escuela moderna, una especie de invariante de la cultura escolar logrando una profunda capacidad de adaptación a las tradiciones y a las innovaciones que forman parte de lo educativo. Más allá que, a lo largo del tiempo, recibieron numerosas críticas y objeciones, aun las corrientes más innovadoras no eliminaron los soportes textuales sino que generaron una mutación de los manuales escolares traduciendo dichas críticas en la invención de nuevas composiciones de libros que implicaban un nuevo sujeto lector (Escolano, 2006).

El actual contexto de transformaciones culturales interpela una vez más la permanencia y el uso de los textos escolares impresos y genera posibilidades para la presencia de otros portadores de información como de nuevas prácticas de lectura. En esta investigación el texto escolar se ubica como eje para el estudio de las prácticas escolares. “Un libro no es un ente comunicable: es una relación, es un eje de innumerables relaciones” (Borges, 1952:125). Siguiendo el pensamiento de Borges, se sostiene que los textos escolares como objetos culturales propios de la cultura material de la escuela abren posibilidades para el análisis de prácticas culturales, formas de sociabilidad, producción, circulación y consumo de ideas y bienes.

En este encuadre la investigación se propone analizar las prácticas asociadas al uso de los textos escolares en el nivel primario que llevan a cabo distintos actores: docentes, niños y familias para explicar formas actuales de lectura de niños y de docentes, cambios en la configuración de las disciplinas escolares a partir de los nuevos modos de circulación y soporte del conocimiento, vínculos entre escuela y familia, características de las producciones infantiles respecto del conocimiento y los modos de apropiarse del mismo, entre otros.

En esta ponencia se presentan las líneas generales de la investigación y se plantean las inquietudes metodológicas relativas a esta etapa del diseño de la investigación.

Acerca de las preguntas de la investigación

Una serie de novedades contemporáneas asociadas a la “gran conversión digital” (Doueihi, 2010) vinculadas con la producción y distribución de conocimiento, el predominio de lenguajes audiovisuales -que asumen modalidades originales de composición, transmisión y apropiación de lo escrito, y también de las imágenes, de las palabras y de la música-, impactan en las formas de enseñar y también de aprender dentro y fuera de la escuela provocando transformaciones que se intentan entender, al mismo tiempo que se las vivencia. Estas novedades demandan la redefinición de los papeles de las antiguas formas de la comunicación en las que se soportó la transmisión escolar: oralidad, escritura manuscrita y la publicación impresa primordialmente a través de los textos escolares. La intensidad y variedad de estas reorganizaciones de las prácticas culturales, sostiene Roger Chartier (2007:17) son similares a las ocurridas en tiempos pasados, con la invención de la escritura en el mundo de la oralidad, la aparición del códice en el mundo de los rollos o la difusión de la imprenta en el mundo del manuscrito. Atender estos movimientos en las prácticas culturales nos permite identificar las variantes que se introducen en los contextos escolares afectando los núcleos esenciales de la cultura de la escuela en la que el texto escolar ha sido una clave.

Por tanto, si se parte de las premisas de la centralidad del texto escolar en la vida de las aulas, que su vigencia condensa una multitud de significados respecto de la vida escolar y que como cualquier objeto de la cultura material de la escuela estructura prácticas (Brailovsky, 2011), interesa estudiar en esta investigación cuáles son los usos actuales de los libros que llevan a cabo diferentes actores escolares (docentes, alumnos, familias) en un contexto de transformaciones que afecta tanto la materialidad de los impresos como a las maneras de leer. Más específicamente, se propone analizar las particularidades en el uso de los libros por parte de los *docentes* de acuerdo con la disciplina que se dicta, los modos en que los *niños* usan los libros y las formas en que las *familias* acompañan el empleo de los mismos durante las tareas escolares. En esas prácticas, el interés estará en identificar el lugar que *docentes, alumnos y familias* le otorgan al libro en relación con los nuevos y viejos artefactos culturales (pizarrón, cuaderno, libros, notebooks, celulares, pendrive, etc.) dentro y fuera del aula.

En esta etapa del diseño de la investigación el planteo del problema está acompañado del siguiente conjunto de hipótesis:

- 1) Las familias que acompañan a sus hijos en las tareas propuestas en la escuela tienen una activa participación en los modos en que se usan los libros para la resolución de las mismas. Desarrollan originales prácticas de uso que son poco conocidas por los maestros y que resultan provechosas para el aprendizaje.
- 2) Existen diferencias significativas en el uso del libro de acuerdo con la asignatura escolar que en, algunos casos, implican sutiles modificaciones en la configuración de dichas disciplinas. El tratamiento de algunas asignaturas está orientado hacia el recurso de aprendizaje digital como tal, en tanto que otras están más vinculadas con los libros de texto tradicionales.
- 3) El uso de los textos escolares se combina con una serie de materiales y medios no necesariamente preparados para la enseñanza y generalmente aportados por los alumnos. Resulta de allí nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.

Acerca del encuadre teórico

En esta instancia se acotará el marco teórico a la presentación de las tres categorías teóricas fundamentales que orientarán el análisis: texto escolar, prácticas y cultura escolar.

Como sostiene Johnsen (1996), el texto escolar es un objeto muy complejo porque constituye la condensación de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Resulta del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas y, constituye un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico. Según este mismo investigador la definición de libro de texto puede ser tan general como para incluir otros libros realizados y publicados para fines educativos, o incluso cualquier libro utilizado en el aula. En el marco de este trabajo, limitaré mi propósito a los libros de texto escolar concebidos como “aquellos libros escolares *stricto sensu*, definidos por la intención del autor o del editor”, (Choppin, 2000:108). Los textos escolares componen un “modelo editorial diferenciado (...) por sus peculiares modos de maquetación, composición, edición y encuadernación, así como por la tipografía y las ilustraciones” y de un “modelo textual” propio de los manuales escolares (Escolano, 1998:231). Estas peculiaridades de los textos escolares cobran significado en las prácticas de lectura, las cuales suponen objetos escritos, gestos, espacios, hábitos y palabras lectoras. Así lo entienden Cavallo y Chartier (1998) al estudiar las relaciones entre el texto y el

mundo social, entre las obras y sus inscripciones, entre texto y textualidad, entre el mundo del texto y el mundo del lector, entre la interpretación de los textos y las prácticas de lectura. Dichas prácticas no son sólo acciones sino gestos y comportamientos, ideas y discursos (Chartier, 2007:12). Su reconstrucción es posible a partir de indicios asociados al contenido y al soporte que los textos proponen para la lectura. Las prácticas de lectura pueden ser entendidas, entonces, como actos que se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído.

Acorde con estas ideas, de Certeau (2002) sostiene que no puede entenderse la lectura como una recepción impuesta de un contenido objetivo, como una sujeción al texto o como una actividad pasiva del lector. Desde su perspectiva la lectura designa acciones productoras que al mismo tiempo marcan, alteran y confieren existencia al texto. En esa línea, la lectura y el uso de los textos podrían ser investigadas como tácticas (De Certeau, 2002) – en tanto modo de apropiación– por parte de quienes enseñan y de quienes aprenden, para indagar no sólo cómo los maestros y los niños suelen leer y usar los libros, sino también cómo los pueden leer y usar y cómo producen un nuevo (y propio) texto.

El docente lleva a cabo ese proceso de lectura y apropiación de los libros de acuerdo con su pertenencia a una comunidad de interpretación (Fish, 1998). Del mismo modo debe atenderse a las culturas infantiles propias de una cultura audiovisual y las formas en que comparten modos de ver y representar el mundo. Como comprobé en la tesis de maestría los maestros enfatizan la negociación con los alumnos como una característica fundamental del vínculo pedagógico. Esta observación conduce a la consideración de los niños en tanto actores sociales que negocian, comparten y crean culturas con los adultos y sus pares. Al respecto, las investigaciones derivadas de la Sociología de la Infancia, coinciden en señalar al niño como un participante activo del proceso que define su identidad: junto con el adulto, participa de la constitución de su identidad social, aunque en diferentes posiciones de poder (Montandon, 2005, Delgado y Müller, 2005, citados en Stagno, 2011).

En este sentido, el estudio de las relaciones entre las culturas familiares que colaboran con el aprendizaje escolar y no escolar de los niños, las culturas infantiles y la cultura escolar resulta relevante para interpretar cómo inciden las reglas de las diferentes comunidades interpretativas en el uso de los libros.

Cabe preguntarse, ¿cómo es posible que, siendo tan profundas y radicales las transformaciones que ha ido experimentando a lo largo de los siglos el mundo de la cultura y el mundo de la

comunicación, el artefacto que concreta y presenta el currículum en el interior de la institución escolar, el texto escolar, haya permanecido vigente y casi inalterable desde Comenio hasta nuestros actuales días? Tal vez la respuesta a esta pregunta se encuentre en parte en la comprensión de la noción de cultura escolar desarrollada en el campo de la historia de la educación a fines del siglo XX, y definida como un conjunto de modos de hacer y de pensar aprendidos por medio de la experiencia docente, en los que se conjuga la aplicación de las normas y los intereses y supuestos compartidos de maestros y alumnos (Juliá, 2001). De esta manera, los actores “traducen las reglas en haceres, expurgan directrices que consideran inadecuadas y seleccionan unos dispositivos en detrimento de otros, en una verdadera elección y reconversión de aquello que les es propuesto valiéndose de la experiencia (administrativa y docente) construida social e históricamente...” (Gonçalves Vidal, 2008). Las investigaciones sobre cultura escolar focalizan el estudio de la vida cotidiana de la escuela y sus producciones específicas. Diversos investigadores abocados a este campo resaltan aspectos diferenciales.

Escolano (2005) definió tres culturas de la escuela reconocibles en el marco de la historia de los sistemas educativos modernos: la cultura política o normativa, que regula el funcionamiento; la cultura científica que resulta de la investigación educativa, y la cultura empírica, que incluye los aspectos materiales y prácticos que involucran a los docentes. Con respecto a la cultura empírica de los maestros, dice Escolano que se trata de una “tradición inventada” desde la experiencia, distinta del conocimiento experto.

Por su parte, Viñao Frago (2001) sugiere tres elementos visibles que conforman dicha cultura: los actores; los discursos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar; los aspectos organizativos e institucionales y los aspectos materiales de la escuela. A este conjunto de escenarios y prácticas ritualizadas se le asigna un carácter ceremonial.

Chervel (1995) aboga por la capacidad de la escuela para producir una cultura específica, singular y original. Al estudiar la construcción de las disciplinas escolares, discute la idea de la escuela como simple agente de transmisión de saberes elaborados fuera de ella. Para él, la institución escolar es capaz de producir un saber específico que emerge del propio funcionamiento escolar y cuyos efectos se extienden sobre la sociedad y la cultura.

En las últimas décadas cobraron especial interés los estudios de cultura escolar referidos a los elementos materiales, conformados básicamente por tres variables: el edificio, el mobiliario y los

materiales de enseñanza. Los textos escolares resultan necesarios en el desarrollo de lo que sucede en las aulas y “modelizan” las prácticas escolares (Gonçalves Vidal, 2008), a su vez, a través de los variados usos, los sujetos atribuyen sentidos a esos objetos. Es decir, que las relaciones escolares están mediadas por ellos y que, por tanto, es posible reconocer una dimensión material de la vida cotidiana escolar (Brailovsky, 2010). El texto escolar, como tantos otros objetos que integran la cultura material de la escuela, se inserta en consecuencia en una doble dinámica: constituye una huella, una evidencia de la cultura escolar (sirve para describir representaciones, haceres y saberes escolares, etc.) a la vez que es performativo de esa misma cultura (Brailovsky, 2010).

El carácter de tensión entre permanencia y cambio de la cultura escolar es analizado de distinta manera según los investigadores. Julia (2001) y Chervel (1995) reconocen los elementos perennes de la cultura escolar, también se interrogan por los cambios, hasta los más sutiles, introducidos en la cotidianidad. En esta dirección, se sensibilizan por la singularidad de la cultura escolar y por su permeabilidad al cambio. Mientras que Tyack y Cuban (2001) utilizan el término gramática escolar para referirse al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales acumuladas durante años y pasadas de una generación a otra de maestros. La noción de gramática es útil para pensar cómo la escuela se adapta a los cambios. Según los autores, las prácticas docentes pueden ser concebidas como experimentaciones o adaptaciones de propuestas que recaen sobre los responsables de la enseñanza.

La cultura escolar permite entender por qué se incorporan algunas propuestas de cambios y se rechazan, modifican, reformulan o distorsionan otras. Al mismo tiempo que se produce el cambio como resultado de una mezcla de continuidades y rupturas.

Rodrigo del Valle (2006) entiende que el libro escolar continúa manteniendo el sentido original para el que fue creado: la reproducción de un saber empaquetado y previamente definido. Pero en ese mismo sentido, el libro de texto se convierte en un código del discurso de la escuela que tiene una historicidad. Y aunque las condiciones actuales de producción y distribución electrónica pueden modificar una larga tradición artesana del libro de texto, lo que muestra la mirada pedagógica por el recorrido histórico es que no se han modificado las condiciones que regulan la necesidad institucional del texto escolar. Es decir, parece conveniente revisar las funciones asignadas en la escuela al texto escolar en la actualidad pero también urge, en un escenario de fuertes transformaciones culturales como

el actual, indagar cuáles son las características del libro que se está pensando en las editoriales, cuál es el niño lector imaginado. Al respecto continúa diciendo del Valle (2006) “el uso de paquetes didácticos, materiales experimentales, software educacional, recursos electrónicos dinámicos y actualizados, etc. es fundamental, pero no porque *contienen* conocimiento que debe ser adquirido, sino porque sirven de recursos que ayudan a los alumnos a resolver importantes problemas, a respaldar sus investigaciones dentro del mundo, y a desarrollar sus identidades como miembros de la sociedad.”

Chartier sostiene que “el estudio de los libros y de aquellos que los escribieron y fabricaron, que los vendieron o los compraron, que los descifraron y los manipularon constituye un recurso esencial para pensar de manera nueva la relación entre los textos, las formas que los ofrecen a la lectura y los usos y las interpretaciones que los dotan de sentido” (1994:9). En síntesis, maestros, familias y niños construyen sentidos acerca del libro. Sentidos que se visibilizan en las prácticas contextualizadas en culturas distintas, las cuales responden a lógicas diferentes y que no siempre comparten sus intereses.

Hasta aquí algunas consideraciones relativas al marco teórico en el que se inscribe la investigación.

Acerca de los problemas metodológicos

Acorde con el propósito de estas jornadas, interesa detenerse, en esta ocasión, en las inquietudes de la investigadora en torno a los problemas metodológicos que surgen en esta etapa del diseño.

En principio, conviene aclarar que se asumirá una metodología cualitativa basada en un enfoque interpretativo, el cual implica el abordaje de los fenómenos de investigación en sus escenarios concretos de acontecimientos, de forma holística y conceptual, captando la complejidad propia de la vida social y recuperando la presencia, el papel y el significado de los actores en el desarrollo de los procesos sociales (Kirk y Miller, 1991). Los estudios de corte interpretativo permiten, además, fijar la atención en elementos constitutivos de la subjetividad de individuos y de sectores sociales que viven circunstancias históricas concretas, en sociedades determinadas. Las prácticas de uso de los libros, objeto de interpretación en este estudio, serán producidas por sujetos históricos específicos, en un contexto situado, esto es alumnos, familias y maestros de segundo ciclo de cuatro escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires.

El interés académico por el estudio de los textos escolares se ha centrado fundamentalmente en el análisis de su contenido ideológico, lo que derivó mayormente en estudios de análisis de contenido. No son frecuentes las investigaciones sobre textos escolares que acentúen la importancia de la visión de sus usuarios. Sin embargo, aquellas interesadas en este aspecto suelen ser investigaciones de corte cuantitativo que recurren a la administración de cuestionarios como único forma de recolección de datos, tal es el caso de *Which media do students prefer?* que indagó cuáles medios son considerados por los estudiantes como medios educativos y con qué frecuencia los utilizan. En este caso y en otros similares (Horsley, 2006; Necht, 2009) los investigadores advierten las limitaciones de lo cuantitativo como único abordaje metodológico a la hora de explicar las prácticas y sugieren continuar el estudio con metodologías cualitativas.

De las alternativas metodológicas consideradas para este estudio se encuentra que el estudio de caso es la opción más conveniente dado que más que buscar en los resultados de la investigación criterios homogéneos y generalizables al resto de la sociedad o de las instituciones escolares del país o de la región, de lo que se trata es de reparar en la particularidad de un grupo de actores sociales y de cuatro escuelas específicas, pues desde allí también es posible hablar de la realidad social que, en últimas, es un conglomerado de peculiaridades, de diferencias, de formas de vida que dialogan entre sí, que se complejizan y se afectan mutuamente. Interesa comprender y explicar cuáles son las prácticas de uso de los textos para explicar las formas actuales de lectura de niños y de docentes, la configuración de las disciplinas escolares a partir de los nuevos modos de circulación y soporte del conocimiento, los vínculos entre escuela y familia, las producciones infantiles respecto del conocimiento y los modos de apropiarse del mismo, entre otros.

En línea con las conceptualizaciones de Yin la pregunta de esta investigación empírica gira en torno al "cómo" o "por qué" de un fenómeno contemporáneo, las prácticas de uso de textos escolares en escenarios de transición cultural, en términos holísticos y significativos, en sus contextos específicos de acontecimientos (escuela, hogares). Como sostiene Yin, el estudio de casos concebido de esta forma posee la capacidad de captar la complejidad del contexto y su relación con el fenómeno estudiado, siendo particularmente adecuados en casos como los de esta investigación en los que resultará difícil establecer límites entre los casos y el contexto. Unido a ello es necesario entender que las prácticas escolares exceden en un sentido geográfico a la escuela; así como la escuela no es el lugar al que

usualmente llamamos escuela sino que abarca también al conjunto de relaciones, normas, lazos, etc. que la comunidad que la frecuenta extiende también a otro espacio en los que también (probablemente) se focalizará la observación: el hogar.

Se asumirá un estudio de casos impregnado de una perspectiva etnográfica que buscará enfatizar las perspectivas de los actores. De esta forma una cuestión a atender será la propia posición como investigador-observador y el lugar a conocimiento de la escuela para captar lo “extraño” en tanto, es el propio lugar de desarrollo profesional desde hace muchos años. En ese sentido, el acceso a las escuelas se concebirá como un *regreso*, en el que se procurará el desafío de “poner en suspenso” lo que se sabe de la escuela para poder conocerla de nuevo en su profundidad fáctica desde una mirada etnográfica (Rockwell, 2009).

Recapitulando, se asumirá como metodología un estudio de casos múltiples utilizados para el desarrollo conceptual a partir del método comparativo por considerarse que resulta de suma pertinencia en su capacidad de dar cuenta de las causalidades locales, entendidas como la comprensión de procesos específicos en contextos definidos que involucran a los actores sociales del estudio.

Se tiene previsto desarrollar una variedad de procedimientos, que seguramente se irán ampliando y corrigiendo a lo largo de la experiencia de investigación. Se estiman que las principales técnicas serán:

- La observación no participante en aulas, biblioteca de la escuela, sala de computación y otros subespacios escolares que frecuenten los alumnos de segundo ciclo (4, 5 y 6to grado).
- Las entrevistas en profundidad a maestros y a padres. También entrevistas espontáneas a directores, maestros, auxiliares docentes que puedan resultar útiles a los fines de la investigación.
- Grupos focales de alumnos.
- Análisis de textos escolares y cuadernos u otro tipo de registros de las tareas escolares.

Las **inquietudes en esta fase del proyecto** están referidas a la selección de los casos y particularmente el trabajo con las familias y los niños:

- ¿Qué características deberían tener las escuelas para lograr una mayor comprensión del problema y producir resultados contrastantes?

- ¿Cuáles son las escuelas a las que se podría acceder sin demasiados reparos y donde nuestras indagaciones sean bienvenidas? Este aspecto resulta más que relevante sobre todo por el tema de acceso a las familias cuyo contacto se establecerá a través de la escuela. También se necesitará contar con la aceptación para realizar grupos focales a los niños dentro del horario escolar.
- ¿Cuál es el escenario propicio para indagar las prácticas del uso del libro en el contexto familiar? ¿Cómo acceder?

Cierre

Se ha buscado expresar en esta ponencia las líneas generales que enmarcan el proyecto de investigación en etapa de diseño. Se entiende que el desarrollo de un proyecto supone cierta circularidad que permite repensar lo planeado y ajustar en virtud de nuevos hallazgos, por tanto, se espera capitalizar lo que resulte del diálogo con los colegas investigadores durante estas jornadas.

Bibliografía

- BORGES, J. (1952). “Notas sobre (hacia) Bernard Shaw” *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Sur.
- BRAILOVSKY, D. (2010). Sentidos, disciplinas e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos. Tesis doctoral. UdeSA.
- CAVALLO, G. y CHARTIER R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- CHARTIER, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- CHARTIER, R. (2007) *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa. Barcelona.
- CHERVEL, A. (1995). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en: *Revista de Educación* (295), 59-111.
- CHOPPIN, A. (2000) “La historia de los manuales escolares. Una aproximación global”, en: *Revista Historia de la Educación*, (9), 1-25. 12
- DE CERTEAU, M. (2002) [1980]. *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

DEL VALLE, R. y DUFFY, T. (2006) “El libro de texto del futuro: una construcción del profesor y el alumno”. *Actas del primer seminario internacional de textos escolares*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile - Unesco.

DOUEIHI, M. (2010) *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ESCOLANO BENITO, A. (1998). “La segunda generación de manuales escolares”, en: (dir.) Escolano Benito, A. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

ESCOLANO BENITO, A. (2005). “Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos”, en: *Pro-Posições*, V. 16, Nº1 (46) jun/abr, p. 41-63.

ESCOLANO BENITO, A. (2006). “El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción”, en: Escolano Benito, A. (ed.) *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Márgenes/ Tirant Lo Blanch.

FISH, S. (1998). “¿Hay algún texto en esta clase?”, en: Palti, E., *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

GONÇALVES VIDAL, D. (2008). *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura*. Clase 1. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

HORSLEY, M. (2006). “Didáctica del uso de libros de texto: un análisis sociocultural”. *Actas del primer seminario internacional de textos escolares*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile - Unesco.

JOHNSEN, E. (1996). *Los libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

JULIÁ, D. (2001) “A cultura escola como objeto histórico”. En *Revista Brasileira de História da Educação*.

KIRK, J.& MILLER, M. (1991). *Reliability and Validity in Qualitative Research*, Thousand Oaks, California: Sage Publications.

NECHT, P. (2009). Pupils' Criteria for Textbook Evaluation: A Pupils Perspective on Verbal Representation of Geographical Concepts in Geography Textbooks. In *Peace, democratization and*

reconciliation in textbooks and educational media. Vyd. 1. Tonsberg (Norway): IARTEM and Vestfold College, 2009. IARTEM volume 9. pp. 231-237.

NOGOVA, M. (2009). Which media do students prefer?. In Local, national and international identities in textbook and international media. X International Conference on research on textbook and international media. September 2009. Santiago de Compostela – Spain. IARTEM. pp. 557-563

ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.

ROMERO, N. (2011). *Entre maestros y editores: Sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Universidad de San Andrés.

STAGNO, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, en: Finocchio, S. y Romero N. (comp.). *Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Homo Sapiens /FLACSO.

TYACK, D. y CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

VIÑAO FRAGO, A. (2001). “¿Fracasan las reformas educativas?”, en: SBHE (org.) *Educação no Brasil* (21-52) Campinas: Autores Asociados.

YIN, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*, Thousand Oaks, California: Sage Publications.

INDAGAR EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS EN UNA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Carolina Roni¹

Instituto de Lingüística/ UBA – CONICET

carolinaroni@gmail.com

1. Presentación del Proyecto de Investigación:

El interrogante que orienta este estudio es ¿de qué modos la lectura y la escritura pueden integrarse en una secuencia didáctica como herramientas para la elaboración y apropiación de los contenidos curriculares de Biología en la escuela secundaria, y no sólo como tareas periféricas vinculadas con la evaluación? Este problema se inserta en una de las líneas prioritarias de investigación del MINCyT (2006-2010), tanto por el contenido curricular sobre el que se concentra como por la etapa evolutiva que aborda -la adolescencia-. Asimismo, pretende dar respuesta a algunos de los problemas educativos propios del nivel identificados en la bibliografía nacional, sobre todo el referido a la enseñanza de contenidos que se consideran de “baja relevancia”² como consecuencia de los ritmos y formas actuales de tránsito por la escuela secundaria (Fernández y Carlino, 2010; Terigi, 2009). En este sentido, las actividades de lectura y escritura que se integran en la secuencia proponen, a diferencia de la enseñanza usual, una labor sostenida sobre los contenidos. En efecto, el trabajo con la lectura y la escritura en la secuencia didácticas diseñadas las entrelaza con los contenidos propios del área curricular en vez de emplearlas como recursos periféricos que se exigen o se corrigen pero no se acompañan (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010a). El trabajo integrado de lectura, escritura y contenidos propios del área implica una lentificación del ritmo con el que se presenta nueva información, lo que conlleva la oportunidad de participación “dialógica” (Dysthe, 1996; Wells, 2006). Esta circunstancia permite que los alumnos no sólo reciban datos y explicaciones por parte del profesor, sino que puedan ser guiados para discutirlos, relacionarlos, elaborarlos, utilizarlos y así aprenderlos (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010b). La lectura y la escritura serían empleadas como herramientas de elaboración epistémica y no sólo como habilidades para extraer o comunicar conocimientos acabados (Wells, 1990). Este estudio, por tanto, podrá contribuir

¹ **Título del proyecto de investigación:** *Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Diseño e implementación de una secuencia didáctica en Biología.* **Director/a:** Dra. Paula Carlino

² “Baja relevancia cultural y social de los aprendizajes y experiencias del ámbito escolar”, que no dan respuesta a las aspiraciones y posibilidades de los adolescentes “de incluirse en instituciones educativas de calidad y de acceder genuinamente a los productos culturales, a la información y al conocimiento” (Terigi, 2010: 9).

a entender algunas condiciones didácticas que apunten indirectamente a la retención escolar a través de más y mejores aprendizajes (Terigi, 2010).

Tabla 1

Concepciones en que se basa el diseño de la secuencia didáctica del estudio (columna A) en contraposición a las concepciones subyacentes en la enseñanza usual (columna B)

	A	B
Concepción de lectura	Reconstructiva e interactiva. Comprender los textos requiere para el lector poner en relación sus conocimientos y propósitos con la información que se le presenta, interpretándola.	Extractiva y receptiva. Leer es una habilidad general que permite extraer significados de cualquier texto.
Concepción de escritura	Práctica social situada, propia de una comunidad discursiva. Herramienta epistémica para elaborar el conocimiento. (Carlino, 2006; Russell, 1990). No hay una única forma de escribir sino diferentes maneras según los propósitos, contextos y clases de textos.	Habilidad general y básica para comunicar conocimientos ya adquiridos, y transferible a cualquier contexto.
Concepción de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura	Aprendizaje situado y permanente. El aprendizaje de la lectura y la escritura continúan con cada nueva clase de texto que ha de leerse o escribirse, con los nuevos propósitos con que se lo hace, según las nuevas audiencias que entren en juego. Es decir, para participar en nuevos géneros discursivos, entendidos como actividad situada, no alcanza con haber aprendido a leer y escribir en otros contextos (Bazerman, 1988; Russell, 1997; Russell y otros, 2009). Los géneros académicos y disciplinares no suelen aprenderse espontáneamente sino a través de la participación en situaciones donde colectivamente se los emplee y se reflexione sobre su uso, con la guía del profesor, que tiene experiencia en ellos.	La lectura y la escritura, en tanto habilidades elementales y universales, se aprenden de una vez y para siempre al comienzo de la escolaridad. En las asignaturas disciplinares, lectura y escritura se exigen pero no se plantea la necesidad de seguir enseñando a leer y escribir sino que se da por supuesto que los alumnos ya lo deberían saber y porque no se consideran las especificidades disciplinares.
Concepción de trabajo con la lectura y la escritura en las aulas disciplinares	Integración de la lectura y la escritura con el trabajo sobre los contenidos disciplinares. Se hace lugar en clase a la discusión sobre las diversas interpretaciones del significado de los textos dados para leer y a la revisión y reformulación de escritos solicitados a los alumnos, con intervención del docente durante los procesos de lectura y escritura (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010b). Las tareas de lectura y escritura se realizan al servicio de la comprensión de la materia y no sólo al momento de la evaluación. Este entrelazamiento del leer y escribir para aprender en la asignatura promueve interacciones múltiples entre alumnos y con el profesor, características de la enseñanza dialógica (Dysthe, 1996) y del uso epistémico de los textos (Wells, 2006).	Uso periférico de la lectura y la escritura al solicitar y pautar trabajos o al corregirlos. Lectura y escritura son actividades añadidas a la enseñanza de la asignatura, frecuentemente para evaluar a los alumnos. El docente interviene en los extremos de las tareas de lectura o escritura que solicita, al inicio o al final, ya que durante las clases predomina su exposición monológica. Los alumnos escriben al copiar del pizarrón o para responder cuestionarios y exámenes, y leen con fines similares.
Concepción de aprendizaje	Aprender es expandir el conocimiento que se tiene, con ayuda de otros más experimentados que orientan y dan sentido a la actividad de poner en relación lo que uno ya sabe con una situación novedosa	Aprender es retener datos o “captar” la realidad de los fenómenos.

	y modificarlo a través de la propia actividad cognoscitiva para apropiarse de información nueva presente en esa situación.	
Concepción de enseñanza	Enseñar es plantear problemas que no se hubieran presentado fuera de la escuela a partir de los cuales es posible reelaborar saberes, formular conceptualizaciones y propiciar redefiniciones sucesivas de las propias concepciones (Lerner, 2001).	Enseñar se concentra en la voz del docente o de los textos, quienes “informan”, o de la experimentación que “muestra” los contenidos a ser aprendidos.

Hipótesis

Por tratarse de un estudio cualitativo no se prevé la validación de hipótesis. Sin embargo, es posible señalar algunos supuestos de trabajo que actúan a la manera de hipótesis teóricas.

1.a)- Las secuencias de enseñanza que se diseñan promoviendo usos integrados de la lectura y la escritura, y que responden a las concepciones enunciadas en la columna A (Tabla 1) serían ponderadas positivamente por docentes y alumnos, quienes señalarían que favorecen la comprensión del tema. En contraposición serían señaladas como obstaculizadoras de los aprendizajes por alumnos y docentes las prácticas educativas de la enseñanza tradicional (que se inspiren en la columna B)

b)- Las secuencias didácticas que integran la lectura y la escritura como herramienta epistémica y no sólo con una función comunicativa o evaluativa, serían percibidas por los actores involucrados como útiles para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura Biología (De Micheli e Iglesia 2009, Iglesia y De Micheli, 2008)

2- Los docentes intervendrían en las actividades de lectura o escritura de las siguientes maneras: brindando herramientas para que los alumnos asuman como propio y genuino el problema disciplinar que se les presenta, señalando claves de lectura e interpretación de los textos, interviniendo en las discusiones, reorientando, devolviendo a los alumnos el problema que guía el aprendizaje y reponiéndolo para encauzar la construcción de significados, realizando intervenciones o comentarios que motiven nuevas estrategias de elaboración de los conocimientos de los alumnos.

3- La implementación de la secuencia en el contexto escolar-institucional con bajas expectativas académicas y bajo rendimiento de los alumnos requeriría de mayor duración, de tareas de escritura más breves y recursivas, de situaciones de lectura colectiva –además de discusión sobre las interpretaciones- y de mayor intervención docente, porque, entre otras razones, estas prácticas resultarían aisladas con respecto a las llevadas a cabo en los otros espacios curriculares. El “contrato didáctico” que el docente de biología propondría a los alumnos no resultaría parecido a las otras experiencias de aprendizaje a las que están habituados (Brousseau,

2007). En cambio, en el contexto escolar-institucional con altas expectativas académicas y alto rendimiento, la experiencia con la secuencia propuesta se encontraría acompañada y facilitada por situaciones similares que los alumnos vienen experimentando en otras asignaturas y en cursos previos.

- 4- Un rasgo necesario de las situaciones de lectura y escritura, para que resulten favorecedoras de los aprendizajes de los contenidos de Biología, residiría en la intervención docente para orientar las prácticas de lectura y escritura, no sólo al principio y al final de los procesos (ofreciendo pautas y corrigiendo productos), sino durante su transcurso, es decir, guiando revisiones y reescrituras de producciones de los alumnos y discusiones sobre la interpretación de lo leído (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010a; 2010b).

2. Abordaje teórico/metodológico:

Encontramos dos grandes grupos de investigaciones en contexto de aula vinculadas con el desarrollo de propuestas de enseñanza que indagan sobre el punto de vista del alumno. Si bien estas no enfocan la perspectiva del alumno con respecto a las propuestas de enseñanza sino sobre la construcción del conocimiento, sirven como antecedentes a nuestro estudio. En primer lugar, relevamos una corriente que nace al interior de la Didáctica de las Prácticas el Lenguaje identificada como constructivista, proviene de Latinoamérica (Castedo, 1995; Ferreiro, 1991; Lerner, 2001, et al, 2009; Luquez y Ferreiro, 2003; Kaufman; 2009; Teberosky, 1990; Tolchinsky y Sandbank, 1990; Perelman, 2008). Esta corriente comparte la premisa de que para aprender, es necesario que el alumno se vea interpelado por un propósito comunicativo genuino que otorgue sentido a las tarea de lectura o escritura y despierte su interés. Así, las prácticas letradas constituyen el objeto de enseñanza y la finalidad de la escuela reside en formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita, tomando en cuenta las prácticas sociales de lectura y escritura. Los propósitos comunicativos de las prácticas del lenguaje propuestas deben resultar genuinos para los estudiantes, dispuestos en situaciones de enseñanza, sin explicar necesariamente al alumno el propósito educativo. De este modo, los alumnos ejercen los quehaceres del lector y/o escritor con más proximidad a las prácticas sociales de referencia, evitando se vean interferidas por las expectativas educativas del docente y el oficio del alumno de querer cumplir con ellas, en un “como si” se apropiaran genuinamente de los sentidos y usos propuestos. El punto de vista de los alumnos, en esta línea de estudios, se releva en forma sistemática con respecto a su relación con el objeto de conocimiento, contenido de la enseñanza, tanto en situaciones de aula como en entrevistas crítico clínicas en instancias preliminares y post secuencia.



wondershareTM

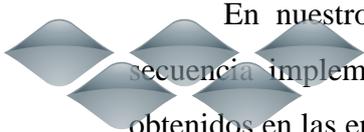
PDF Editor

En segundo lugar, en lo que respecta a la Didáctica de las Ciencias Naturales y Exactas, también podemos identificar encuadres que guían el diseño didáctico de secuencias para la investigación en el aula con la mirada en el alumno. Con origen en la enseñanza de la matemática, hallamos la perspectiva de la teoría de las situaciones didácticas, basada en los principios piagetianos sobre el proceso constructivo del conocimiento y en el concepto de obstáculo epistemológico postulado por Bachelard. En el caso de esta línea de trabajo que sigue las premisas de la ingeniería didáctica, se priorizan instancias de entrevistas clínico críticas para relevar la perspectiva del alumnos respecto de su vínculo con el saber disciplinar y la transformación del conocimiento en ellos en instancias preliminares y post secuencia. (Brousseau, 1997; Brousseau y Warfield, 2008).

Nuestro estudio, próximo a la tradición latinoamericana de la didáctica de las prácticas del lenguaje que, a su vez, retoma los aportes de la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau, se inspira en los principios de la ingeniería didáctica y en la metodología interaccionista de las secuencias didácticas (Dolz, Schneuwly, 1997; Schneuwly y Bain, 1998). Siguiendo estos marcos metodológicos la intervención en el aula se produce a través de la implementación de una secuencia didáctica por parte del equipo de diseño e investigación integrado por dos docentes de biología a cargo de sus respectivas clases y una especialista en didáctica. La secuencia didáctica consiste en un “pequeño ciclo de enseñanza formado por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito, y están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa” (Dolz y Pasquier, 1996: 7). La secuencia didáctica es una forma de relación que el docente plantea entre los alumnos, y entre los alumnos y los contenidos escolares -sectores del conocimiento de una disciplina y de una cultura- en el contexto de la clase, como parte de una institución educativa, con el propósito de que construyan conocimientos sobre los contenidos propuestos (Brousseau, 2007). Antes y durante el desarrollo de la secuencia, el docente promueve diversas acciones con la finalidad de permitir y facilitar la construcción del conocimiento a través de la previsión de condiciones e intervenciones didácticas.

En nuestro estudio, los datos recolectados a través de la observación y registro de la secuencia implementada se triangulan con documentos institucionales y de aula, y otros datos obtenidos en las entrevistas individuales a docentes y alumnos cuyo propósito es relevar el punto de vista de ambos sobre la experiencia de enseñanza- aprendizaje respectivamente vivenciada.

Esta ponencia se enfoca en los datos recolectados en las entrevistas individuales a los alumnos. Las entrevistas fueron realizadas en dos instancias, pre- y postsecuencia, con una duración



WonderShareTM

PDF Editor

aproximada de cuarenta minutos cada una, realizadas una semana antes y una semana después de realizada la secuencia didáctica. En ellas se pretendió recolectar tres tipos de datos:

- Datos del contexto familiar, socioeconómico y cultural.
- Datos relativos a la experiencia y valoración de lo educativo y escolar (presecuencia).
- Datos relativos a las condiciones de enseñanza sostenidas durante la secuencia didáctica (postsecuencia)

Las entrevistas se formularon en base a una adaptación del método de exploración clínico-crítico (Piaget, 1926/1973; Castorina et. al., 1984). Esta adaptación ya fue desarrollada en otra investigación que sirven como antecedente (Diment y Carlino, 2006). Si bien las modificaciones están relacionadas con el cambio de objetivos de la investigación, la metodología de entrevista conserva su esencia en cuanto a elaborar hipótesis que guían las preguntas formuladas por el entrevistador y a su verificación durante el interrogatorio en interacción con las respuestas del entrevistado; instaurándose una dialéctica entre preguntas y respuestas. Para esto, el entrevistador debe saber buscar y observar, en el sentido de no imponer ideas, no desviar ni agotar nada de lo que el entrevistado dice y al mismo tiempo saber buscar algo preciso, tener siempre alguna hipótesis para comprobar. Estas entrevistas se convierten en una vía de acceso a las conceptualizaciones de los estudiantes respecto de un fenómeno, puesto que se solicita que los estudiantes argumenten y justifiquen sus afirmaciones durante el diálogo con el entrevistador/investigador. Para ello se formulan primero preguntas de exploración y justificación para descubrir concepciones y buscar argumentos más allá de la presencia de respuestas afirmativas o negativas. Luego, se formulan preguntas de contraargumentación con la finalidad de buscar estabilidad en las ideas de los entrevistados y de vigilar la propia tendencia verificacionista del investigador, mediante contraejemplos, ideas contrarias a nuestras previsiones, anticipando las “potenciales amenazas a la validez” de los resultados (Maxwell, 1996).

3. Principales avances y problemáticas:

En esta presentación quisiéramos focalizarnos en las definiciones metodológicas y teóricas que enfrentamos al momento de definir qué, cómo y para qué consideramos el punto de vista de los alumnos respecto de la propuesta de enseñanza desarrollada. Nos preguntamos, en suma, si aquello que el estudiante valora respecto de las situaciones de enseñanza puede constituirse en un dato para la investigación didáctica.

A continuación, desarrollamos distintos argumentos que nos permiten responder afirmativamente a este interrogante:

-- ¿Qué es el punto de vista del alumno?

Definimos como punto de vista del alumno a aquellos datos que remiten a las conceptualizaciones –ideas, valoraciones, evaluaciones- que los alumnos formulan respecto de un fenómeno. ¿Qué son estas valoraciones? ¿Cómo se constituyen? Siguiendo a Lahire (2004), entendemos que las valoraciones de los estudiantes sobre la experiencia educativa son en su naturaleza producto de una socialización pasada, y están insertas en relaciones sociales desde las cuales se actualizan.

“[Las valoraciones de los estudiantes] son reacciones que se apoyan relacionalmente en las acciones de los adultos que, sin saberlo, trazan, diseñan espacios de comportamiento y de representación posibles para ellos” (p.18)

En efecto, desde los aportes de Bourdieu (1983), podemos decir que es gracias al proceso de socialización, y al grado en que los sujetos son expuestos durante este a la necesidad -o a la no necesidad-, que se internalizan en mayor o menor medida las condiciones sociales de existencia, en función de las cuales se organiza la vida y los valores de los sujetos. Entonces, ciertas prácticas (determinadas acciones o la tendencia a hacer algo en forma determinada) se desprenden de un sistema de disposiciones que orientan el comportamiento, las prácticas, las acciones y las valoraciones de los sujetos. Es en el conjunto de las prácticas de socialización, en el entramado de los vínculos transmitidos por el entorno familiar, escolar y social, que el reservorio de valoraciones se constituyen, junto con las prácticas y representaciones adquiridas por las experiencias personales y las características psicológicas del estudiante (Bourdieu, 1983; Lahire, 2004). La predisposición a hacer alguna cosa y no otra, por ejemplo valorar o apreciar algo para sí en términos de situaciones de aprendizaje, proviene, por un lado, de la internalización de las condiciones sociales y materiales de existencia. Pero a la vez, cuando los sujetos se agencian de una práctica social o de un intercambio simbólico se convierten, en su relación interactiva con los condicionantes, en protagonistas activos, capaces de reflexión y de re y cocreación de las prácticas y valoraciones (Gee, 1999; Giddens, 1982, 1984).

Asumimos, entonces, que las valoraciones de los alumnos no son ni de carácter innato ni tampoco fruto de determinaciones socioestructurales inamovibles o inquebrantables, sino sentidos que se construyen y se generan en la *interacción* de las personas con el mundo y con los otros. Por lo tanto, las opiniones o conceptualizaciones de los estudiantes no revisten de un carácter meramente individual o que reproduce condiciones sociales impuestas. Las prácticas y valoraciones están atravesadas por relaciones de fuerza, o de poder -no son neutras- y contienen sentidos, que es nuestro propósito develar.

En base a esta visión de la relación entre el individuo y el mundo social, nos preguntarnos respecto de las posibles semejanzas y diferencias entre las valoraciones de los estudiantes pertenecientes a las dos clases estudiadas –D1 y D2-. Asimismo, incluimos en nuestro interrogante qué características de los contextos (educativos y familiares) y de las trayectorias educativas y sociales acompañan las valoraciones relevadas y las posibilidades de reflexión y agenciamiento sobre ellas que manifiestan los alumnos.

Así, podemos dar cuenta de las experiencias de aprendizaje y los sentidos que se les otorgan a través de la voz de quienes participan en la secuencia. En efecto, en el caso de los sujetos estudiados –adolescentes con más de 10 años de experiencia educativa escolar- es lícito pensar que han construido, en el entramado de la red de relaciones de socialización –familiar, escolar, comunitaria-, conceptualizaciones personales sobre lo deseable en términos del propio aprendizaje. Sus valoraciones nos informan de quiénes son y qué esperan del medio educativo. Con esto, pretendemos abordar el punto de vista de los estudiantes como algo que es necesario comprender tanto desde lo que permanece como en lo que aparece como diferente.

-- ¿Cómo indagar el punto de vista de los estudiantes?

Ahora bien, cómo obtener datos sobre la relación individuo-sociedad ya mencionada en las valoraciones de los estudiantes. Para ello nos propusimos realizar entrevistas individuales pre- y post- sobre tres aspectos ya señalados en las definiciones teórico-metodológicas.

Las preguntas que guían el análisis de estos datos y pretenden ponerlos en relación son las siguientes:

- ¿Qué condiciones de enseñanza valoran y no valoran los estudiantes al momento de aprender Biología? (Coincidencias/Desacuerdos)

- ¿Existe alguna relación entre las características de los contextos de socialización, las conceptualizaciones respecto de lo que valoran en el orden de lo educativo-escolar y las condiciones de enseñanza de la secuencia didáctica valoradas por el estudiante? (semejanzas y diferencias con respecto a alumnos de diferentes contextos sociofamiliares)

- ¿Cuáles son las características de las conceptualizaciones alcanzadas por los estudiantes de las dos clases –D1 y D2- respecto de la experiencia de enseñanza? (semejanzas y diferencias con respecto a alumnos de diferentes contextos sociofamiliares)

-- ¿Para qué considerar el punto de vista del alumno en una investigación didáctica?



Wondershare™

PDF Editor

Las valoraciones de los estudiantes sobre las situaciones de enseñanza nos informan de aquellas cosas que les resultan interesantes, que desean, que los motivan. El interés es un elemento indispensable, aunque no único y suficiente, para el compromiso con la tarea cognitiva y para el aprendizaje (Bain, 2007; Carlino; 2005; Vigotsky, 1926). Entonces, si consideramos que la enseñanza es algo que se realiza en colaboración con el estudiante, ni los docentes ni la didáctica pueden mantenerse ajenos a indagarlos. Por lo tanto, conocer la perspectiva del alumno respecto de la forma en que se le enseña y sobre las tareas que se le proponen nos aportaría algunas orientaciones respecto de las condiciones de enseñanza que los estudiantes reconocen como necesarias para aprender. Vamos a detenernos en este aspecto.

Partiendo de las teorías sociohistórica y psicogenética desde las que definimos nuestra concepción de aprendizaje que guía nuestras decisiones teórico-metodológicas, quisiéramos considerar qué lugar tiene el interés al momento de aprender. En su teoría sociohistórica, Vigotsky (1926/2005) señala que el aprendizaje solo es posible si se apoya en el interés del alumno. Y añade:

“No existe otro modo de enseñar. Toda la cuestión radica en hasta qué punto ese interés está orientado según la línea del tema de estudio y no vinculado a influencias ajenas al mismo, como premios, castigos, miedo, deseo de complacer, etc. Pero esta admisión de la omnipotencia del interés infantil de ningún modo condena al maestro a seguir de modo impotente el interés infantil. Al organizar el medio, y la vida del niño en el medio, el maestro se inmiscuye activamente en los procesos del curso de los intereses infantiles e influye en éstos del mismo modo que influye en toda la conducta del niño” (pp. 202-203).

Nuevamente aparece la idea de que el interés es construido, que el docente y la escuela forman parte de la red de relaciones sociales que condicionan y son condición de posibilidad de los deseos del niño. Y agrega un aspecto más, la inevitable presencia del interés para que se produzca aprendizaje bajo la responsabilidad de la acción docente. Para esta teoría, la intervención docente es la que debe hacerse cargo de interesar, de preparar al alumno para la acción y de provocarle expectativa. Entonces, ¿qué condiciones de enseñanza son oportunas para preparar esa acción, para despertar el interés, cuáles son las señaladas por sus protagonistas?

Desde los aportes del constructivismo piagetiano, en compatibilidad con lo anteriormente expuesto, encontramos que cuando el docente enfrenta a un alumno a un problema cognitivo genuino y gestionable (ni demasiado fácil que no produzca desequilibrio en sus esquemas de comprensión, ni demasiado difícil para lo lleve a abandonar la tarea cognitiva) surge la necesidad de sortearlo y de darle una respuesta coherente (Brousseau, 2007). Esta necesidad de construir una respuesta, que impulsa a ir por más conocimiento, a reestructurar los esquemas previos, a aprender,

no es otra cosa que un interés genuino por responder a una necesidad que le impone el medio o situación didáctica presentada. Interés, intervención docente y medio o situación didáctica aparecen nuevamente entramadas. En consecuencia, consideramos que la retroalimentación que los estudiantes puedan brindar a los docentes e investigadores sobre las situaciones de aprendizaje que vivencian, sus pareceres sobre lo que ocurre en las clases, y la racionalidad subyacente a sus valoraciones e intereses, constituye un dato insustituible al momento de concebir, planificar, diseñar y comprender didácticamente la clase.

-- Ahora, aquí les compartimos nuestras inquietudes:

¿Podemos convocar teórica y epistemológicamente la siguiente reflexión, como otra de las razones por la cual indagar sobre el punto de vista del estudiante?

Perspectivas cognitivistas, nos señalan que la percepción de los alumnos de sus propias posibilidades de aprender, de sus propias posibilidades de logros, influyen en el interés por comprometerse con una actividad educativa. En este sentido hemos encontrado que en las entrevistas los alumnos elaboran sus juicios respecto de aquellas cosas que les permitió hacer la secuencia o la intervención del docente. “*Me di cuenta que podía...*”, “*Pude...*”, “*No necesité de...*”, son fragmentos de oraciones que ellos expresan al momento de dar razones de porqué prefieren esto o aquello para aprender. Esta percepción de sus posibilidades nos enfoca en el concepto de autoconfianza como un aspecto que influye tanto en el interés como en el aprendizaje, y que se transforma en dato cuando queremos identificar condiciones de enseñanza. Bandura (1995) considera que las creencias de autoeficacia influyen sobre el esfuerzo, la persistencia y la selección de actividades por parte de los estudiantes. Es decir, los alumnos con autoeficacia alta se comprometen cognitivamente, participan de las tareas con más disposición, se esfuerzan más cuando fallan en el logro de los resultados y persisten más tiempo ante las dificultades. Por el contrario, “las personas que dudan de sus capacidades evitan las tareas difíciles, reducen sus esfuerzos y se dan rápidamente por vencidos” (Bandura, 1987:420). Desde una perspectiva sociológica, Lahire (2004) también apunta en la misma dirección. Aquello que los alumnos expresan en sus juicios de valor no es sólo cuestión de gusto, el acceso o rechazo a determinadas prácticas pueden tener origen en verdaderos obstáculos lingüísticos y culturales como resultado del desajuste entre las experiencias y el capital cultural. Estos desajustes son vivenciados como verdaderas notas de identidad, de autopercepción: “*yo no sirvo para...*”. Cuando un estudiante percibe que pudo, que lo que se le propuso en el contexto escolar/académico no le es totalmente ajeno, se le confirma su pertenencia a un ámbito y se lo habilita a otros afines. Indagar sobre la

autoconfianza, sobre si las experiencias didácticas o las tareas propuestas fueron vivenciadas como positivas, nos informa de las identidades que se van construyendo en las aulas, de las herramientas que se construyen y los habilita a participar y pertenecer a distintos ámbitos de socialización. Consideramos que corresponde también a la investigación didáctica y a la acción educativa indagar sobre las mejores formas de favorecer en los estudiantes sentimientos de autovaloración, para que las experiencias positivas de aprendizaje se traduzca en interés hacia este, y en mejores maneras de enfrentar los desafíos de los contextos escolares (Bonetto y Paoloni, 2011).

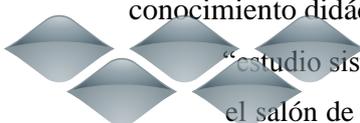
4. Principal aporte que, entiende, podrá realizar su trabajo.

Consideramos que las investigaciones didácticas intervencionistas tienen un desarrollo incipiente en nuestro país. Del mismo modo, es novedosa la configuración teórico-metodológica que se propone indagar sobre el punto de vista de los estudiantes respecto de las condiciones de enseñanza.

Así mismo, los resultados alcanzados sobre lo anteriormente desarrollado, serán puestos en relación con otro tipo de datos, que se apoyan en una tradición teórico-metodológica ya explorada. Nos referimos a la consideración del punto de vista de los estudiantes respecto de su organización intelectual -la construcción del conocimiento en el aula-. Este tipo de dato es alcanzado desde las observaciones de clases, porque en ellas se producen dos tipos de interacciones: a) las interacciones del sujeto con un medio a-didáctico que el docente ha construido para que los alumnos desplieguen y pongan en funcionamiento los conocimientos de un dominio disciplinar y b) las interacciones con el docente que colabora con sus estudiantes para que puedan construir el saber que es necesario aprender (Brousseau, 2007). Necesitamos conocer cómo se transforma el conocimiento que le brindamos a los alumnos en las clases para ayudarlos a irse acercando al punto de vista disciplinar, pero también para conocer el alcance de las intervenciones didácticas que proponemos (Carlino, 2005), en triangulación con los datos relevados en las entrevistas.

Es nuestro propósito sumarnos, con este proyecto de investigación, a la construcción del conocimiento didáctico en tanto producto del:

“estudio sistemático de las interacciones entre los alumnos, el docente y el objeto de saber en el salón de clase. (...) conocimiento que no se construye por fuera de la clase, ni se limita a coleccionar descripciones de clases únicas e irrepetibles, sino que se ocupa de discernir entre lo contingente y lo reproducible de las situaciones sin perder de vista las complejas variables definidas por los contextos” (Castedo, 2007:9).



Este es el marco de trabajo desde el cual nos planteamos en nuestra investigación didáctica. Desde aquí consideramos válida la producción de conocimiento. No sin mirar de frente los desafíos que nos manifiesta, en la búsqueda de antecedentes que los hayan caracterizado, en la posibilidad de capitalizarlos y propiciar nuevos recaudos.

Referencias Bibliográficas

- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: PUV.
- BANDURA, A. (1987). *Fundamentos sociales del pensamiento y de la acción: Una teoría cognoscitiva social*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- BANDURA, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- BAZERMAN, CH. (1988). *Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison (Wisc.), University of Wisconsin Press.
- BONETTO, V. y PAOLONI, P. (2011). Las Creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *En actas del III Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología. XVIII Jornadas de investigación en psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. 22 al 25 de noviembre de 2011. Ponencia publicada en versión digital, CD ROM. (pp.77-81). ISSN: 1669-5097. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1983). Gostos de classe e estilos de vida. En: ORTIZ, Renato (dir.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p.82-121.
- BROUSSEAU, G. (1997). *Theory of didactical situations*. Netherlands: Kluwer Academic.
- BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- BROUSSEAU, N., y WARFIELD, V. (2008). Rationals and decimals as required in the school curriculum: Part 3. Rationals and decimals as linear functions. *Journal of Mathematical Behavior*, 27, 153–176.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CARLINO, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*. Nº 16 pp. 71-117.
- CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2010a). "Lectura y escritura en la formación de profesores de ciencias: tarea periférica o central para la elaboración del conocimiento". *IX Jornadas Nacionales y IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. ADBiA, Asociación de Docentes de Biología, San Miguel de Tucumán, 7-10 de octubre de 2010.
- CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2010b). "Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace". *Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, 9-10 de sep de 2010.
- CASTEDO, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16 (3).
- CASTEDO, M. L. (2007): Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 2 (28).
- CASTORINA, José Antonio; FERNANDEZ, Susana y LENZI, Alicia (1984). "Alcances del método de exploración crítica en Psicología Genética". En CASTORINA, José Antonio et al (1984): *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE MICHELI, A. e IGLESIA, P. (2009) La escritura en aulas de Biología del CBC en el marco de una innovación curricular. Avances y perspectivas de un proceso de investigación-acción. En *Anuario 2008 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- DIMENT, E. y CARLINO, P. (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio. Memorias de las *XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas,*

Métodos y Técnicas" 10-12 de agosto de 2006, Tomo I pp. 202-204. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bvs-psi.org.br/bvsulapsi/argentina/tomo1.pdf>

- DOLZ, J. y SCHNEUWLY, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 11, pp.77- 98.
- DOLZ, J y PASQUIER, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Traducción y adaptación: Pilar Labaien; M^a José Sánchez; Francisco J. Sierra. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- DYSTHE, Olga. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, (13)3, 385-425.
- FERNÁNDEZ, G. Y CARLINO, P. (2010). ¿Es diferente leer y escribir en la universidad y en la escuela secundaria? Perspectivas de alumnos y profesores en Ciencias Humanas y Veterinarias". *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- FERREIRO, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*. 12 (3)
- GEE, J. (1999, 25 de marzo 2012). The New Literacy Studies and the Social Turn, from www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html
- GIDDENS, A. (1982). Hermeneutics and social theory *Profiles and Critiques in social Theory* (pp. 1-14). Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- GIDDENS, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- IGLESIA, P. y DE MICHELI, A. (2008) La escritura como recurso para aprender biología desde la mirada de alumnos ingresantes a la universidad. *Actas VIII Jornadas Nacionales y III Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. La Educación en Biología como respuesta a la demanda social*. Asociación Docentes de Biología de Argentina. Argentina.
- KAUFMAN, A. M.. (2009). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique..
- LAHIRE, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, D.; AISENBERG, B. y ESPINOZA, A. (2009). La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje. En: J. A. Castorina y V. Orce (coords.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- LUQUEZ, S. y FERREIRO, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y Vida*. 24 (2).
- MAXWELL, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London: SAGE.
- MINCYT – SECYT. Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario”(2006-2010) http://www.mincyt.gov.ar/multimedia/archivo/archivos/Plan_Bicentenario.pdf
- PERELMAN, F. (2008). *El resumen sobre el papel Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Miño y Dávila. Buenos Aires
- PIAGET, J. (1973). Introducción: los problemas y los métodos. In J. Piaget, *la representación del mundo en el niño*. Madrid, España: Morata. (Original work published 1926)
- RUSSELL, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, 52-73.
- RUSSELL, D. (1997). Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224-237.
- RUSSELL, D., LEA, M., PARKER, J., STREET, B. y DONAHUE, T. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. En Ch. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 401-429). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- SCHNEUWLY, B y BAIN, D. (1998). Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas en la tarea de evaluar, *Textos*, 16
- TEBEROSKY, A. (1990) El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida*. 11 (3)

- TERIGI, F. (2010). Cuestiones para pensar los desafíos de una educación secundaria obligatoria. Fragmentos de Conferencias. Secundaria en el Bicentenario. *Revista digital de la Dirección de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación. N° 1. Marzo 20101. Presidencia de la Nación. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/secundaria_bicentenario.pdf
- TERIGI, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. y SANDBANK, A. (1990). Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. *Lectura y Vida*. 11 (4)
- VIGOTSKY, L. (1926/2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- WELLS, G. (1990). Talk a bout Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- WELLS, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Educatio. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.



wondershare™

PDF Editor

¿PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

Patricia Rosales y Cynthia Wierna¹

Instituto Provincial de Educación Superior “Florentino Ameghino- Ushuaia, Tierra del Fuego- CUE 940008800.

prushuaia@yahoo.com.ar, cwierna@speedy.com.ar

Presentación

“...la actividad específica del investigador es sólo aparente y superficial si éste no puede indagar reflexivamente de qué manera coproduce el conocimiento a través de sus nociones y sus actitudes y desarrollar la reflexividad crítica acerca de sus supuestos, su sentido común, su lugar en el campo y las condiciones históricas y socioculturales en que lleva a cabo su labor” Guber (2005)

Este trabajo retoma algunos aspectos de una investigación realizada recientemente en escuelas primarias públicas de la ciudad de Ushuaia, en la que participaron profesionales de los campos psicopedagógico y psicológico².

¹Título de Proyecto: “Abordajes pedagógicos de los problemas de aprendizaje. Un estudio exploratorio en escuelas primarias comunes de la ciudad de Ushuaia: la perspectiva de los equipos directivos”

Equipo de Investigación Dra. Flavia Teriggi (Asesor Externa, de la primera etapa) y Lic: Jesica Báez (Asesora Externa de la segunda etapa) Lic. Valeria Murphy. (Directora), Lic. Patricia Rosales, Lic. Cynthia Wierna, Luana Pereira Sosa (Alumna).

²La investigación se realizó en el marco de la convocatoria del INFOD 2010. El equipo de investigadores pertenece al Instituto de Formación Docente “Florentino Ameghino” de la ciudad de Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego. Está compuesto por los siguientes profesionales: Psicopedagoga: Lic. Valeria Murphy (ofició como directora) Psicólogas: quienes suscriben. La Lic. En psicopedagogía Alba Godoy Vergara se incorpora como colaboradora externa. Asesores externos: Dra. Flavia Teriggi: (primer etapa) y Jesica Baez (segunda etapa)

Apunta a transmitir el proceso de problematización de la investigación y aquellos resultados cuya configuración muestra de manera más directa ese proceso.

El tema de la investigación es: Abordajes pedagógicos de los problemas en el aprendizaje.

Un estudio exploratorio en escuelas primarias comunes de la ciudad de Ushuaia: la perspectiva de los equipos directivos

La intención inicial fue construir un mapeo acerca de los modos de abordaje de los problemas de aprendizaje. Dado el contexto educativo actual, signado por políticas nacionales que promueven la atención a la diversidad, la inclusión y acciones tendientes a disminuir el fracaso escolar; las escuelas se encuentran implementando propuestas para el abordaje de las problemáticas de aprendizaje, que dificultan el recorrido escolar de un gran porcentaje de alumnos que no pueden sostener su escolarización de acuerdo a lo prescripto por el sistema escolar. Si bien estas acciones se encuentran en desarrollo, no existía información sistematizada acerca de cuáles son esos abordajes, qué población incluyen, en qué concepciones se fundamentan, qué miradas acerca del aprendizaje y sus problemas encierran. Se espera que el conocimiento que se ha producido genere efectos en las prácticas locales, tanto para delinear acciones generales como por la posible revisión de las propuestas en marcha. En definitiva, hacer un aporte a la toma de decisiones políticas y técnicas.

En primera instancia se estableció una muestra de tres escuelas, sobre un total de catorce. Inicialmente se tomaron entrevistas en profundidad a los equipos directivos. En virtud de la densidad del material recolectado en ese momento y los límites de orden temporal³, decidimos de enfocar la indagación en la perspectiva de los directivos, extendiendo la toma de entrevistas focalizadas a todos los equipos de las escuelas restantes. Los directivos fueron seleccionados como informantes clave, debido a que el discurso desplegado en las entrevistas mostró que su visión constituye una primera aproximación valiosa a la problemática, por el lugar de conducción y gestión que ocupan en la institución educativa.

³ Responder a los tiempos impuestos por el INFOD.

El enfoque desde el que trabajamos es cualitativo, dado nuestro interés por conocer los sentidos que subyacen a las acciones realizadas en la escuela. Nos permitió explorar los abordajes pedagógicos de los problemas de aprendizaje para develar los procedimientos en juego: cómo se elaboran, desde qué concepciones subyacentes, cuáles son los problemas, cómo se describen, qué criterios ponen en juego para definirlos.

En virtud de que no existen conocimientos científicos sobre el problema de investigación en el contexto local, optamos por elaborar un diseño exploratorio. Este tipo de estudios sirve, según Dankhe (1986), para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real (...) identificar conceptos o variables provisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables.

Metodológicamente se recurrió a diversas estrategias para la recolección de la información: entrevistas en profundidad, cuestionarios, entrevistas focalizadas y análisis documental.

Trazos del escenario educativo local

La comunidad de Ushuaia está compuesta por población predominantemente migrante, con un crecimiento constante desde hace unos treinta años, fruto de la Ley de Promoción Industrial 19640. En este contexto, el sistema educativo local presenta algunas notas particulares. Entre ellas es importante destacar:

- Rotación constante de los docentes y directores (por cambio de instituciones o cargos) así como un nivel importante de ausentismo que afecta la continuidad de la tarea al interior de las escuelas y el compromiso con los proyectos que se desarrollan.
- Docentes con formaciones disímiles que dependen de su lugar de procedencia o por ser egresados noveles.

- Creación de una importante cantidad de “nuevos” cargos destinados a ocuparse de diversas problemáticas de la población escolar. El incremento de cargos guardaría relación con la factibilidad económica del sistema local.

Un dato relevante es la conformación dentro del sistema educativo de los Gabinetes de Psicopedagogía y Asistencia al escolar, presentes en todas las escuelas primarias públicas. En cada escuela estos equipos están conformados por un asistente educacional, un asistente social y un psicopedagogo, que asisten diariamente con una carga horaria de 6 hs reloj. El carácter de los cargos de Gabinete es docente y se accede por antecedentes, previa inscripción en la Junta de clasificación y disciplina de Nivel inicial, primaria, especial y adultos primaria. También cuentan con otros profesionales como psicólogos, psicopedagogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, musicoterapeutas y terapistas ocupacionales que dependen del Gabinete, pero no son estables para una sola escuela y el trabajo que realizan es de asistencia clínica: diagnósticos y tratamientos.

La descripción de este escenario⁴ resulta significativa para aportar una visión contextual tanto del desarrollo de la investigación como del campo de la práctica, ante las problemáticas visualizadas y observadas en la población escolar.

Construcción del objeto y problematización

¿Cómo fue desplegándose la problematización durante el proceso de investigación? Diferenciaremos en ella momentos o hitos con el fin de presentar y analizar una de sus dimensiones, la epistemológica.⁵

Partimos de conceptualizar qué entendemos por *aprendizaje y problemas de aprendizaje*, como así también *fracaso escolar*. En principio tomamos aportes de la psicopedagogía clínica para definir problemas de aprendizaje, estableciendo una diferencia entre los problemas de aprendizaje entendidos como un síntoma o inhibición del sujeto y problemas de aprendizaje que aparecen como consecuencia de factores externos al sujeto (cuando es la

⁴ Aporta variados datos uno de ellos es el denominado “circuito de derivación”, por la temática abordada en esta ponencia simplemente lo mencionamos dado que excede su posibilidad de desarrollo.

⁵ Tomamos aquí la teorización realizada por Sirvent M. T. sobre las dimensiones de la metodología de investigación

escuela la que actúa expulsivamente). Rescatamos también en ese momento los aportes de Terigi (2010) quien plantea que cuando la escuela supone un punto de partida igual para todos y se considera al tiempo como un regulador importante de la actividad escolar - *“cronosistema escolar”*- se advierte un supuesto fuerte de la escolaridad moderna. La enseñanza propone secuencias unificadas de aprendizaje sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de forma tal que al final de un período y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. Cuando esto no sucede, se produce el conjunto de evaluaciones y decisiones que configuran el llamado fracaso escolar.

La heterogeneidad de la población escolar que habita las escuelas hoy, hace que éstas deban poner en tensión las relaciones entre los sujetos y las condiciones de escolarización (Terigi, 2010).

La exploración del estado del arte nos confronta con investigaciones que abordan el fracaso escolar subsumiendo en él la categoría *problema de aprendizaje*.

Tal como plantea Boggino (2011) *“...sin dudas el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje son conceptos diferentes, pero no podemos reducir los denominados “problemas de aprendizaje” simplemente a la dimensión singular del sujeto (como lo hacen algunos autores). De hecho no todos los alumnos que fracasan en la escuela tienen problemas de aprendizaje... No obstante en la práctica cotidiana, problemas de aprendizaje y el fracaso escolar en un sentido amplio refieren al alumno que no alcanza las metas, confundiendo de algún modo ambos conceptos”*

El deslinde de ambas nociones se transformó para nosotras en una búsqueda constante ya que también resultaba complejo diferenciarlas empíricamente.

El siguiente hito constituyó el inicio de un sinuoso camino. Las entrevistas iniciales, que colocan en primer plano el discurso de los directivos, relativizaron nuestro objetivo de mapear los abordajes. A la vez, ponen definitivamente en jaque lo anteriormente dicho, en

la medida que redescubrimos –esta vez empíricamente- la insuficiencia de nuestros marcos interpretativos.

Frente a la pregunta⁶ sobre cuáles son los problemas de aprendizaje que observan en sus escuelas, los directivos enuncian multiplicidad de dificultades que en una primera lectura desbordan las categorías teóricas iniciales. En esta etapa, surge como cuestión novedosa, la complejidad de la trama escolar. Problemas de aprendizaje se funden –en nuestra interpretación, se confunden- con otros problemas escolares.⁷ ¿Acaso no tienen relevancia para ellos? ¿No los problematizan? ¿Es una perspectiva para el abordaje y/o la comprensión del problema de aprendizaje en la escuela? Repararnos entonces en aquello que resultaba incomprensible para nuestros marcos interpretativos y que daba lugar a nuevas preguntas.

Como se ve, era necesario resaltar como término definitorio de nuestro tema el problema de aprendizaje escolar. Vale aclarar que, desde el inicio tuvimos en cuenta que el aprendizaje se daba en el ámbito escolar; aquí comenzamos a percibir que nuestra concepción tomaba lo escolar como contexto y no tanto como texto del aprendizaje y sus problemas.

En este punto, la diversidad de problemas escolares, que conforma el universo de los directivos, interroga la categoría “problemas de aprendizaje” de nuestras estructuras explicativas. Sin descartarla, problemas escolares resulta la nominación adecuada ante lo que los directivos planteaban acerca de las problemáticas en la escuela.

Pluralidad de problemas y multiplicidad de abordajes (acciones, proyectos, mecanismos) nos llevaron a trazar bocetos diferenciados de las tres escuelas, respecto de la concepción y el abordaje de los problemas de aprendizaje en la dinámica escolar. Pero resultaba aún oscura la posibilidad de establecer diferenciaciones respecto a los abordajes de los problemas de aprendizaje en la escuela. La diversidad expuesta requería ser ordenada, clasificada. Los ensayos fueron variados: primero establecimos, respecto de los problemas

⁶ Luego de realizadas las entrevistas consideramos que resultaron facilitadoras para el despliegue discursivo de los directivos, y no colocaron en primer plano nuestros esquemas, probablemente porque nuestra experiencia clínica posibilitó habilitar la asociación libre en los entrevistados.

⁷ Término propuesto por nosotros y que a posteriori repensamos a partir de los aportes de Boggino (2011)

enunciados descripciones y explicaciones de las causas que los generaban⁸, los actores que tenían injerencia, modalidades de intervención, población, conjeturas y apreciaciones que se leían.

Luego se continúa con el análisis del material obtenido. Se realizan triangulaciones (Campbell y Fiske, 1959) para cruzar el análisis del material derivado de las diferentes técnicas utilizadas, que finalmente permitió construir modalidades en los abordajes, ciertas formas recurrentes y generalizables que permitían ordenar este vasto abanico de datos, y concretar uno de los objetivos planteados (mapeo).

Se establecieron así los siguientes modos de abordaje: Individual, Grupal, Institucional y Sociocomunitario. Presentándose a través de casos testigo.

El criterio que funda esta categorización, toma en cuenta el objeto al que se dirigen, población, concepción del/los problema/s y de su abordaje. Si bien se los separa con fines analíticos, empíricamente se presentan en forma mixta.

Breve desarrollos de cada uno de los modos de abordaje:

Modo de abordaje Individual:

Desde un nivel descriptivo presenta las siguientes notas:

- Su propósito es generar proyectos y estrategias destinadas a facilitar condiciones que coadyuven a los alumnos en forma individual en sus aprendizajes e integración escolar.
- El abordaje está destinado a sujetos en particular que presentan dificultades o en los que se detectan problemas
- Caso testigo: la asistencia del Maestro Acompañante Esta modalidad se encuentra en la totalidad de las escuelas. Y representan el mejor ejemplo del abordaje “uno a uno”

Desde un nivel interpretativo, la concepción subyacente de aprendizaje en esta modalidad lo considera

⁸ Causa entendida desde la perspectiva de los voceros.

como un proceso dependiente exclusivamente de las posibilidades y/o capacidades del sujeto. Del mismo modo toda dificultad estaría directamente vinculada a la falta de estas capacidades o déficits de orden biológicos y/o subjetivos, perspectiva arraigada bajo la primacía de un paradigma médico.

Modo de abordaje Grupal:

Desde un nivel descriptivo presenta las siguientes notas:

- El abordaje es mediante un grupo, en el cual se propician, por un lado, los intercambios para una mejor convivencia entre los actores de la institución, y por otro, favorecer los aprendizajes en contextos colectivos.
- Esta modalidad introduce modificaciones en las reglas de los intercambios
- Caso testigo: La pareja pedagógica. Esta modalidad se encuentra en franco crecimiento. Y es altamente representativa de una lógica conjunta.

Desde un nivel interpretativo, la concepción de aprendizaje en esta modalidad pone en tensión, e intenta superar la perspectiva individual, instalando lo social. Esto da cuenta de dimensiones no consideradas históricamente en lo escolar, como son las cuestiones grupales, y crea espacios facilitadores no solo desde lo vincular/social sino también en la construcción de otros aprendizajes.

Modo de abordaje Institucional:

Desde un nivel descriptivo presenta las siguientes notas:

- Sus propósitos buscan beneficiar en varias dimensiones institucionales⁹
- Intervienen miembros de la institución educativa que ocupan distintos roles.
- Caso testigo: La escuela I, donde se desarrolla el Proyecto Educativo Institucional (PEI), denominado “Proyecto de Interculturalidad”, adscripto al PIIE¹⁰

⁹ Entendemos por dimensión institucional, siguiendo a Frigerio y Poggi : las distintas sub-estructuras que se pueden diferenciar al interior del campo institucional (comunitaria, pedagógico-didáctica, organizacional y administrativa). A su vez el campo institucional es entendido como “el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado...un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente...”

Desde un nivel interpretativo, la concepción de aprendizaje en esta modalidad es más compleja, en tanto toma: El aspecto procesual del aprendizaje en las trayectorias escolares, lo contextual de la población destinataria y lo grupal e institucional

Modo de abordaje Sociocomunitario:

Desde un nivel descriptivo presenta las siguientes notas:

- Sus propósitos buscan beneficiar a la comunidad educativa
- Establece un intercambio entre la institución (en forma organizada) y los sujetos sociales de una comunidad¹¹
- Caso testigo: Se toman dos proyectos: El Proyecto institucional “La lectura contraataca” (PIIE) y el proyecto “Tejiendo Redes” (PIIE). En esta modalidad se rompe con la lógica binaria dentro- fuera de la escuela

Desde un nivel interpretativo, la concepción de aprendizaje a la que refieren no queda circunscripta a las paredes de la escuela, a la organización, sino que habilita a una circulación de saberes entre la escuela y la comunidad.

Los Modos de Abordaje implican entonces, concepciones implícitas de la dificultad, el aprendizaje y los sujetos. Su diferenciación visibiliza, en parte, la trama compleja que da lugar a la mixtura de los problemas y a su vez desborda “los haceres” individuales, grupales e institucionales.

Por último destacamos otro de los pasajes conceptuales realizados: del problema escolar a los problemas en el aprendizaje escolar.

Visibilizar los problemas en el aprendizaje escolar nos permitió atisbar la importancia de articular una lectura diacrónica de algunos factores que inciden en el aprendizaje -ya que el mismo como sus dificultades, se da en un tiempo - con una lectura sincrónica de los sujetos y del medio escolar, de sus diferentes ámbitos: áulico, institucional, socio-cultural y político.

¹⁰ PIIE Programa Integral para la Igualdad Educativa

¹¹ Siguiendo a Frigerio y Poggi (1993)

Boggino (2011) explica fundadamente esta cuestión: “En este marco, consideramos necesario delimitar la problemática desde otra perspectiva y pensar los problemas *en el* aprendizaje escolar como situaciones esperables y propias de dicho proceso; todo ello a partir de la comprensión de la trama de condiciones de producción de las escenas escolares y de la propia lógica de construcción de las mismas. Es decir, analizar las escenas donde se presenten dificultades desde el paradigma de la complejidad.”

El sujeto pasa a ser considerado como quién llama la atención/llama a pensar en la medida que no entra en la homogeneidad propia de la escuela, el proceso particularísimo de aprender denota avatares, en los cuales la dificultad, los tropiezos no pueden ser excluidos.

Reflexiones e interrogaciones finales

El proceso de problematización no es agotado en estos desarrollos, solo recorrimos uno de los caminos posibles en el cual quedaron de manifiesto ciertos nudos relevantes, donde se imbrican conceptualizaciones, tensiones e interrogantes. Compartimos alguno de ellos:

El primero se relaciona con los directivos, quienes dan cuenta de la complejidad de la trama escolar a través de la diversidad de perspectivas puestas en juego en sus discursos en relación a los problemas y sus abordajes. Desde su decir las escuelas abordan multiplicidad de problemas escolares, en términos de dificultades para llevar adelante la tarea específica de la escuela: la transmisión de conocimientos sociales. Llama la atención cómo esta función de la escuela, vista en la figura del niño/alumno y los problemas en su aprendizaje, no resultan fáciles de diferenciar inicialmente. Parecen ser problemas de aprendizaje tanto las dificultades con un contenido escolar, como la conducta de los alumnos ó su procedencia cultural. ¿Hasta qué punto una visión individual del aprendizaje escolar y sus dificultades invisibiliza la compleja trama que lo constituye?

Un **segundo nudo** refiere a los modos de abordaje. De cada uno de ellos puede inferirse no sólo la concepción de aprendizaje sino también como se leen o interpretan los problemas / dificultades y las formas de resolverlos.

Es así como el modo de abordaje individual, aparece como predominante en este sistema¹². En la figura del maestro acompañante subyace la representación de un docente altamente “especializado” en su intervención. La concepción que traduce es que el problema se reduce a la dimensión subjetiva tomando como modelo de abordaje el médico-clínico.

El modo de abordaje grupal, pone en tensión el predominio de lo individual, abriendo a otras perspectivas la consideración de las dificultades y sus posibles resoluciones. Es un modo en crecimiento, se observa variedad en sus abordajes ya sea para situaciones en donde se encuentre instalada una problemática como también en el aspecto preventivo. Da relevancia a otros espacios escolares, a los vínculos, el juego y otros saberes (pintura, educación física, teatro) poco valorados en la cultura didáctica-pedagógica. La noción subyacente que devela es la consideración de otras dimensiones en juego en el problema y sus posibles resoluciones.

Los modos institucional y comunitario, salen de los abordajes tradicionales, y son los menos instituidos en la cultura escolar local. En los casos testigo se destaca su pertenencia al PIIE, lo que a partir del análisis, comprendemos como ciertas líneas de acción de la política educativa que son tomadas y resignificadas por las escuelas, dado que en ellas circulan inquietudes y/o intereses al respecto. Estos modos ponen de relieve una visión y abordaje multidimensional de los problemas en el aprendizaje, que rompe con concepciones clásicas. Si bien no podemos identificar conceptualizaciones formalizadas al respecto, sí podemos registrar esbozos que describen la construcción de diferenciaciones de los modelos unicausales, como por ejemplo la aceptación de que una cultura de origen en los alumnos diferente a la de la escuela, se transforma en obstáculo en el proceso de aprendizaje, en la medida que los distintos actores institucionales no se impliquen para

¹² En todas las escuelas se presentan los mismos modos. Lo individual refiere a que se trabaja con un solo niño por vez, pero es numerosa la cantidad de niños atendidos por escuela bajo esta modalidad.

incluir sus resistencias con lo diferente a lo propio.¹³ Los enfoques que habilitan la circulación de saberes entre la comunidad y su entorno, posibilitan una escuela que no queda circunscripta a lo instituido sistémico al momento de buscar retroalimentación, y rompen con la ficción de la escuela “dadora” que se aboca a satisfacer las necesidades sociales emergentes según la época. Un aspecto dificultoso de estos abordajes es que probablemente impliquen una temporalidad, a largo plazo, para la resolución de problemas que acucian cotidianamente a alumnos, docentes y directivos. También que llevan a grandes movilizaciones a nivel institucional.

Como afirma Boggino (2011): “Para la escuela constituye un desafío ineludible el abandonar el antiguo modelo médico en lo que respecta a la definición de sus intervenciones, así como diseñar nuevos dispositivos que permitan desvincular la pobreza de los problemas en el aprendizaje, el fracaso escolar y la exclusión” . Los tres últimos modos presentados muestran que las escuelas se encuentran embarcadas en este reto.

Respecto a las posibilidades de los actores para interrogarse sobre este asunto en la vorágine de la acción cotidiana escolar, consideramos que los modos de abordaje menos instituidos propician el pensamiento y ponen en tensión una visión naturalizada. Cabe preguntarse qué factibilidad de crecimiento y despliegue tienen. Su formalización, con el objetivo de divulgarlos y recrearlos, sería una manera de pensar en sus contingencias.

Bibliografía

BAQUERO R. (2000): Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual, en AVENDAÑO F & BOGGINO N (comps.), La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario: Homo Sapiens.

BOGGINO, N. (2010). Los problemas de aprendizaje no existen – Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

¹³ Aquí se considerarían tanto la dimensión individual como la socio cultural e institucional en la construcción de los problemas en el aprendizaje escolar

BOGGINO N. & DE LA VEGA E. (2006). Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares: cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

COFFEY A. & ATKINSON P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

CORDIÉ, A. (1998). Los Retrasados No Existen. Psicoanálisis De Niños Con Fracaso Escolar. Buenos Aires: Nueva Visión.

DEVALLE DE RENDO, A (1998). Una Escuela En Y Para La Diversidad. El Entramado De La Diversidad. Buenos Aires: AIQUE.

FERNANDEZ, A. (2003). Los Idiomas Del Aprendizaje. Análisis De Modalidades De Enseñanza En Familias, Escuelas Y Medios. Buenos Aires: Del Estante

FRIGERIO G. y POGGI M. (1992) Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Bs As: Troquel.

GUBER R. (2005) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Bs. As. Paidós.

SOUTO M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

TERIGI F. & BAQUERO R. (1997). Repensando o fracaso escolar pela perspectiva psicoeducativa, en ABRAMOVICZ A & MOLL J. Para além do fracasso escolar. Porto Alegre: Papyrus. Versión en español.

TERIGI, F. (2004). La Aceleración Del Tiempo Y La Habilitación De La Oportunidad De Aprender Revista Colección Ensayos Y Experiencias

Algunas condiciones para leer y escribir en Ciencias Sociales valoradas por estudiantes secundarios

Natalia Rosli¹
CONICET/ Instituto de Lingüística- UBA
nrosli85@gmail.com

1. Presentación de la investigación

La gran cantidad de estudios que abordan la lectura y la escritura asumen diversos modos de conceptualizar estas nociones, lo que da lugar a distintas líneas teóricas. Comúnmente, en los trabajos académicos se desconoce (u obvia) esta variedad de enfoques y la perspectiva escogida no se manifiesta al lector sino que se da por sobreentendida como si esta fuese la única existente y posible.

Sostenemos que resulta necesario explicitar el enfoque teórico que se asume para el leer y escribir, a fin de fundamentar la visión con la que se investigan estas prácticas y, frecuentemente, se sugieren planteos didácticos.

En tal sentido, Cassany y Aliagas Marin (2009) desarrollan una clasificación que, a pesar de su reduccionismo, ayuda a delimitar macro- visiones acerca del leer. Según los autores, es posible distinguir tres grandes discursos que acentúan distintos objetos de estudio: la codificación y decodificación de símbolos, los procesos cognitivos internos de los actores o sus usos y significados. Estos énfasis refieren a perspectivas lingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales, respectivamente.

Nuestra investigación se alinea bajo la corriente sociocultural, que adopta una mirada etnográfica y socio-histórica de la lectura y la escritura. Por ello, esta visión concibe el leer y escribir como prácticas letradas situadas en contextos específicos. Afirma que la literacidad, en tanto no es universal ni estática, no se reduce a un código escrito cuya comprensión requiere que los actores realicen inferencias y anticipaciones de sentido. Incorporar la variable sociocultural en el análisis implica reconocer que existen múltiples prácticas de lectura y escritura de acuerdo con los diversos contextos y sus grupos sociales. Por ello, esta corriente propone estudiar la variedad de usos y sentidos

¹ Becaria doctoral CONICET. Proyecto de investigación propio: *Leer y escribir para aprender ciencias sociales en la escuela secundaria: estudio de caso en sectores socioeconómicos desfavorecidos*. Directora de beca: Dra. Paula Carlino. Proyecto de investigación en el que se enmarca: Proyecto PICT 2010-0893 *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por la Dra. Paula Carlino.

que los participantes de un determinado contexto social e histórico asignan al leer y escribir.

A su vez, en cuanto a las disciplinas académicas, esta perspectiva sostiene especificidades en la comprensión y producción de textos. Por esta razón, propone que los docentes deberían enseñar a sus alumnos las prácticas discursivas propias de las asignaturas.

Concordando con la perspectiva descripta, nuestra investigación indaga la lectura y la escritura que se llevan a cabo en un área curricular y en un contexto particular. Así, se propone caracterizar las prácticas letradas que se realizan en materias de Ciencias Sociales en una institución a las que asisten estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Para ello, analiza las expectativas, demandas y propuestas de los docentes así como sus intervenciones en las aulas estudiadas. Además, intenta comprender los desafíos a los que se enfrentan estos alumnos a la hora de participar en las tareas de lectura y escritura y dilucidar las acciones docentes que valoran como ayudas en esas situaciones.

En el trabajo de campo, realizado entre mediados de mayo y finales de noviembre del 2011, se observaron 38 clases (58 horas reloj aproximadamente) en tres materias de Ciencias Sociales de un curso de quinto año, se entrevistaron a sus catorce alumnos y a tres de sus docentes y se recopilaron documentos áulicos e institucionales. En esta ocasión, nos centramos en las entrevistas a los participantes e incorporamos algunos fragmentos de observaciones de clases. Los profesores fueron entrevistados en forma individual mientras que a los estudiantes se los interrogó, en su mayoría, en duplas, para fomentar el diálogo y evitar que por timidez no participaran. Esta modalidad había sido probada con buenos resultados en investigaciones previas del GICEOLEM. Ambos materiales fueron desgrabados y analizados a partir de una estrategia de categorización (Coffey y Atkinson, 1996; Maxwell y Miller, 2008).

A continuación, describiremos las características de las condiciones de trabajo con lectura y escritura que valoran los estudiantes y que, al mismo tiempo, promueven su participación en distintas actividades.

2. Principales avances y problemáticas

De acuerdo con nuestro análisis, los alumnos valoran cuatro condiciones para leer y escribir en las materias: (a) *puentes entre universo del alumno y saber disciplinar*, (b)

disponibilidad del docente, (c) realización de tareas en clase y (d) negociación del tiempo.

<p>PUENTES ENTRE UNIVERSO DEL ALUMNO Y SABER DISCIPLINAR</p>	<p>“Puentes” que funcionan como recursos para favorecer el acercamiento de los alumnos al saber disciplinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Introducción al texto -Uso de recursos gráficos en el pizarrón: dibujos y cuadros -Ilustración con ejemplos familiares o casos cercanos -Incorporación del humor
<p>DISPONIBILIDAD DEL DOCENTE</p>	<p>Docente disponible que habilita la posibilidad de “no entender” y medie el vínculo de los alumnos con los textos</p>
<p>REALIZACIÓN DE TAREAS EN CLASE</p>	<p>Actividades de lectura y escritura que se realizan durante la clase y no en el hogar</p>
<p>NEGOCIACIÓN DEL TIEMPO</p>	<p>Participación en la decisión de los tiempos de clase a cambio de sostener el trabajo en las tareas</p>

Las dos primeras categorías han sido objeto de un trabajo anterior (Rosli y Carlino, 2012) y refieren (a) al ofrecimiento de puentes entre el universo significativo del alumno y el conocimiento disciplinar letrado, y (b) a la disponibilidad del profesor para brindar ayudas en las tareas. La primera incluye cuatro subcategorías que representan modos en que los docentes emplean “puentes” para favorecer que sus alumnos se acerquen al contenido disciplinar: introducir verbalmente los textos, usar dibujos y cuadros en el pizarrón, ilustrar con ejemplos o casos e incorporar el humor en las clases. La segunda remite a la presencia de un docente disponible para responder consultas acerca de las actividades pedidas que, de esa forma, habilite el “no entender” de sus alumnos y los guíe. En el trabajo mencionado hallamos que en las materias indagadas está presente la condición b), es decir, se observa que los tres docentes están disponibles para las dudas que puedan surgir y deambulan por el aula monitoreando el desarrollo de las actividades. En cambio, la condición a) que implica el tendido de “puentes” sólo acontece en las Asignaturas 1 y 3. La ausencia de estos recursos en la Asignatura 2, de acuerdo a las entrevistas, genera descontento e incomodidad entre los estudiantes.

En esta presentación, desarrollamos las dos últimas categorías, que informan acerca de situaciones valoradas por los alumnos donde (c) se lee y se escribe durante la clase y no restan quehaceres pendientes para el hogar y (d) se negocian los tiempos de la clase, a cambio de sostener el trabajo en esas tareas.

Realización de tareas en clase

Las tareas de lectura y escritura que pueden realizarse durante la clase constituyen un aspecto que los alumnos valoran positivamente. Según sus expresiones, esta modalidad no sólo les permite consultar dudas con el docente y sus compañeros sino que también los exime de actividades fuera del horario escolar.

“Mayormente lo que tenemos que hacer lo hacemos en la escuela y ya en nuestras casas por ahí tenemos otras cosas más importantes [...] no estamos pendientes de la tarea de la escuela [...] ¿viste que [docente Asignatura 1] nos hace hacer los trabajos acá [...]? Y está bueno por un lado porque lo que no entendemos se lo preguntamos a él, y él nos explica y para mí mejor hacerlo acá en la escuela.”
[Yesica]

“[...] hacerlos en clase es mejor porque si vos tenés alguna duda le preguntas a algún compañero o le preguntas al profe. Cosa que en tu casa no lo podés hacer.”
[Lautaro]

“Trabajos cortos igual, así los podemos terminar más o menos acá. Porque si después nos queda, termina quedando por la mitad. [...] Y después tengo que estar completando carpeta, los trabajos prácticos y eso. Un bajón”
[Denise]

Esta posibilidad de consulta, asimismo, funciona como ayuda esencial para algunos alumnos que proceden de familias con experiencias fallidas en el nivel secundario. Estos estudiantes encuentran que sus progenitores no pueden orientarlos en relación a contenidos curriculares que no han podido aprender. Dos de ellos lo ejemplifican del siguiente modo:

Nadia: [refiriéndose a dudas en un trabajo práctico] *¿A quién le vas a preguntar? ¿A tu mamá? Te va a sacar cagando.*

Lautaro: *No, claro, bueno, pero mi vieja hizo hasta segundo año, ¿qué me podés ayudar?*

Nadia: *No entiende nada, no, mi vieja tampoco. [...] me faltaba una pregunta que no la había marcado yo acá en clase. Solamente tenía que copiar y le pregunté a mi mamá y me dijo “Andá a preguntarle a tu tía”. Así que imagínate, pobre, no debe saber nada, nada, cero.*
[Sonríe]

Además, este requisito de no llevarse tareas pendientes al hogar cobra especial relevancia cuando los alumnos son, a su vez, madres, padres o trabajadores. Así lo expresan:

“[...] hay veces que no tengo tiempo [de estudiar en casa] porque estoy con la nena o porque me encargo de la moto o voy a trabajar [...]” [Lautaro]

“[...] el nene está con la lapicera, me tira...a mí me rompió la netbook [...] le dio con un destapa-latas en la netbook, me la rompió, explotó la pantalla. “Ponéte a estudiar”. “Sí, ponéte vos, te va a romper todo”. [Nadia]

“Generalmente en clase leemos algún texto para analizarlo esa clase o por ahí nos manda a leer pero bueno, en mi caso es un poco más complicado leerlo afuera de mi casa. [...] para leer se me complica mucho.” [Lorena]

“[su hermano pequeño] es como mi hijo más o menos. Y los tiempos no son los tuyos, estás todo el día pendiente de lo que pasa, no le pasa. De que él esté bien, digamos.” [Carla]

La decisión de los docentes de proponer actividades en clase parece deberse a la comprensión de las situaciones de vida de sus alumnos. Uno de los profesores entrevistados, sin negar el valor de leer en casa, lo fundamentó de la siguiente manera:

“En realidad en esta materia tendrían que leer todo el tiempo. Y hay una realidad, los chicos por diferentes particularidades, no es que se llevan el libro y leen [...]. La lectura por la lectura misma se hace en el aula, vos lo habrás visto.” [Docente Asignatura 1]

Por lo expuesto, consideramos que otorgar tiempo de clase para desarrollar las actividades no resultaría una mera decisión didáctica sin fundamento sino que implicaría abrir un espacio para promover una comunidad lectora en el aula e invitar a los estudiantes a participar de ella (Lerner, 2001). Así también, incorporar el trabajo de leer y escribir dentro de la materia permitiría brindar ayudas presenciales a aquellos que no poseen oportunidades de ejercitar estas prácticas académicas en otros espacios y tiempos. Podría postularse entonces una doble inclusión: de las prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza (Lerner, 2001) y de los mismos alumnos como miembros de una comunidad donde estas se desarrollan.

Sin embargo, hallamos fragmentos de entrevista donde el docente de la Asignatura 2 continúa demandando a sus alumnos que traigan leídos ciertos textos a clase, preocupándose porque esta exigencia no se cumple.

“[...] la intención de la materia es leer la bibliografía, me parece. Antes darle una leída a la bibliografía y venir: “Bueno, a ver, ¿leyeron?”. Esto es lo que quiero lograr [...] Esta conducta digamos, los hábitos de la lectura, me parece que es lo que está faltando [...] Hay que leer en la casa, traer el texto leído me parece que es así.”
[Docente Asignatura 2]

Si bien este docente no desconoce las particularidades de sus alumnos considera que, de todas formas, deberían incorporar como hábito la lectura en sus casas. Aunque en ocasiones ordenó trabajos prácticos de investigación para realizar fuera de clase, pudimos observar que cuando los estudiantes le informaban que no habían leído los textos pedidos para una actividad, no los sancionaba sino que proponía leerlos en esa clase.

Registramos que esta condición se presenta en las Asignaturas 1 y 3 y predispone un vínculo más fluido y amistoso con sus docentes. En cambio, en la Asignatura 2, en la que tampoco se establecen “puentes” entre el saber disciplinar y el universo de referencia de los estudiantes, estos mantienen una relación distante con el profesor. En las entrevistas, uno de los alumnos sintetizó estas diferencias:

“Vero [docente Asignatura 3] es acá en clase, es como José [docente Asignatura 1] [...] nosotros hacemos las cosas acá en el colegio. En casa no hacemos nada [...] Nos llevamos mejor con Vero y con José que con Emilio [docente Asignatura 2] que te manda a hacer las cosas en casa [...]” **[Lautaro]**

Como se verá a continuación, la apreciación positiva de estas actividades en clase se encuentra en estrecho vínculo con la posibilidad de participar en la negociación de los tiempos de clase que estas implican.

Negociación del tiempo de clase

En cuanto al horario escolar, se valora una negociación del tiempo que involucra *descansos* entre actividades y *salidas antes* de que finalice la clase. Según los alumnos, cuando el profesor concede sus pedidos y se compromete a otorgarlos se predisponen positivamente con las tareas de lectura y escritura. Los fragmentos siguientes ilustran esta estimación:

“Sí, para mí también influye mucho el horario [...] [docente Asignatura 3] te dicta una banda que ya no das más, que te hace así el

bracito [simula dolor en el brazo] y de repente dice “Bueno, quince minutos de descanso”, “Bueno, pero ¿nos vamos antes?”, “Bueno, vemos.” [Nadia]

“Si [docente Asignatura 3] viene bien [de buen humor], “Todo bien chicos, descansen cinco minutos”, hablamos bien [charlan] y después seguimos.” [Guadalupe]

“Como es la última hora y sabemos que terminamos el trabajo práctico y nos vamos y no sé, es como que estamos más chispita [animados] por ahí porque nos vamos y lo hacemos en grupo.” [Denise]

“Aparte siempre tenemos en las últimas horas y queremos terminar el trabajo rápido para irnos.” [Daiana]

Cuando se aceptan estos *descansos*, advertimos que la clase se distiende y los docentes aprovechan para conversar con sus alumnos preguntándoles, en general, por sus familias y/o parejas. Por otro lado, observamos que en la Asignatura 1 los alumnos deben mostrar su hoja de carpeta antes de retirarse del aula. Así, el docente da una rápida revisión para verificar la finalización de la tarea y la devuelve, autorizando la salida. Se registró que, en general, la puesta en común de estas actividades entre todos los compañeros, se desarrollaba en la clase subsiguiente.

A lo largo de las observaciones notamos que ambas concesiones no requieren extensas negociaciones, sino simples pedidos de los alumnos y el permiso del docente. Esto podría deberse al conocimiento por parte de los estudiantes de las posibilidades que tienen de pactar con cada profesor. El siguiente extracto de clase avala esa presunción:

Docente Asignatura 1: *Vamos a trabajar.*

Alumna: *¡No hicimos nada!* [Se refiere a las otras materias que tuvieron en la jornada escolar, en las que realizaron pocas actividades]

D: *Bueno, no hicieron nada pero hoy van a hacer. Hoy van a hacer, nos vamos más temprano pero trabajamos.*

Alumnos: *Bueno...*

Alumna: *Pero a las 12 nos vamos eh.*

D: *A las 12 no.*

Alumna: *¡Sí!*

[Luego, el docente desarrolla una exposición sobre la Deuda Externa, tras lo cual los alumnos realizan la actividad propuesta en un libro. Mientras van terminando, entregan la hoja y se retiran, alrededor de las 12.30, media hora antes de finalizar el horario de clase.]

Al igual que la anterior condición, se advierte que esta negociación se presenta solo en las Asignaturas 1 y 3. Sin embargo, no conceder *descansos* y *salidas antes* en la Asignatura 2 puede deberse a que, de las materias indagadas, es la que menor carga

horaria tiene –dos horas cátedras semanales- y la única que ocupa la primera hora de la jornada escolar. Estos dos motivos impulsarían al docente a maximizar el aprovechamiento del tiempo y permitir la salida de los alumnos solo cuando comienza el recreo.

Respecto a este requerimiento por parte de los alumnos, formulamos dos hipótesis que podrían explicarlo. La primera conjetura que este deseo de participar en la negociación de los tiempos se relacionaría con una falta de experiencia en las actividades exigidas, por lo que requerirían una inmersión dosificada y progresiva en ellas. Esta situación podría deberse a la discontinuidad en las trayectorias escolares (reiteradas repitencias y abandonos) de la mayoría de los estudiantes, que preludiaría ciertas dificultades para cumplimentar las tareas de lectura y escritura en los ritmos esperados. Por esta razón, de acuerdo a esta idea, estas peticiones se deberían a la necesidad de otros tiempos, distintos a los preestablecidos en el curriculum formal, que tomen en cuenta estas consideraciones.

La segunda hipótesis aboga por la falta de sentido que encontrarían estos alumnos en las actividades de leer y escribir, lo que les produciría aburrimiento y una disposición a cumplimentarlas solo para retirarse de la clase. Al respecto, resta un análisis exhaustivo de las tareas propuestas, que debe en qué medida la lectura y la escritura que se le exige a estos alumnos guarda relación y preserva el sentido de las prácticas sociales (Lerner, 2001). En nuestro trabajo de campo notamos que, principalmente, se proponen tareas clásicas y mecánicas como los cuestionarios de localización y reproducción de información (Aisenberg, 2005), que no motivan el interés ni parecen representar desafíos para la mayoría de los alumnos. Solo en pocas ocasiones los profesores plantearon propuestas diferentes como escribir un trabajo práctico de investigación o leer en pequeños grupos un texto distinto para luego comentar al resto lo leído. Tampoco hemos registrado la propuesta de consignas de lectura abiertas ni globales que, si se plantean para la interpretación colectiva de un texto y junto a una intensa intervención docente, favorecen que se aprenda Ciencias Sociales leyendo (Aisenberg, 2005 y 2010).

Sin embargo, no descartamos que estas demandas, además de las hipótesis planteadas, se relacionen con el cansancio que presentan durante la jornada escolar los estudiantes que trabajan en horario nocturno y que, en algunas oportunidades, pudimos observar que se dormían sentados.

Creemos que próximas revisiones de los datos recabados, que retomen estas suposiciones, permitirán delimitar cuál de ellas representa con mayor exactitud al contexto indagado.

3. Discusión

A lo largo del presente trabajo, y través del análisis de las entrevistas, expusimos las condiciones de trabajo con lectura y escritura en Ciencias Sociales que son valoradas por los alumnos: tareas que pueden realizarse en clase, deteniéndose por momentos a “descansar” y pudiendo retirarse antes si las finalizan. El establecimiento de estas condiciones abre paso a la conformación de una comunidad lectora en la que se permiten las consultas entre pares y con el docente. A su vez, posibilita que los estudiantes negocien los tiempos de clase con su profesor, siendo partícipes de las decisiones que se toman dentro de ese espacio.

Pese a que estas condiciones promueven la participación en distintas actividades, nos preguntamos si por el solo hecho de ser valoradas por los estudiantes deben inexorablemente tenerse en cuenta y promoverse. ¿No sería conveniente también que los alumnos pudieran trabajar en sus hogares con alguna tarea encargada? ¿Es deseable que los estudiantes no quieran permanecer en el aula y pidan retirarse antes? Instaurando estas condiciones ¿se los ayuda a que se conviertan en lectores y escritores autónomos? ¿Se favorece la apropiación de contenidos a través de la lectura y escritura? Estos interrogantes pueden subsumirse a otros dos más generales, relativos a enseñar y aprender. ¿En qué medida las perspectivas de los estudiantes informan acerca de las condiciones de enseñanza? Estos puntos de vista sobre sus experiencias de lectura y escritura, ¿permiten pensar el aprendizaje alcanzado?

Dejamos planteadas estas preguntas que dan cuenta de las problemáticas actuales a las que nos enfrentamos en nuestro equipo de investigación y que esperamos responder próximamente mediante el avance de los estudios. Precisamente, respecto a estas cuestiones, desearíamos recibir aportes de los asistentes a las jornadas.

Bibliografía

AISENBERG, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26(3), 22-21.

- AISENBERG, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y el aprendizaje. En I. A. Siede (Ed.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- CASSANY, D., Y ALIAGAS MARÍN, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany (comp.) (2009), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós
- COFFEY, A., Y ATKINSON, P. (1996). *Concepts and coding. Making sense of qualitative data*. London: Sage Publications.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MAXWELL, J. A., Y MILLER, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp.461-477) New York: Guilford Press.
- ROSLI, N., Y CARLINO, P. (2012). Leer y escribir en materias de ciencias sociales: perspectivas de alumnos secundarios. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. 27 al 30 de noviembre de 2010, Facultad de Psicología de la UBA.

LAS PREGUNTAS DEL DOCENTE EN LA INTERACCIÓN

Rosana Serafini¹

Universidad de Buenos Aires

rosanaserafini@hotmail.com

Presentación general y justificación de la temática

El interés por investigar en el campo de las “interacciones discursivas entre docentes y alumnos en el contexto de la clase universitaria” se remonta algo más de diez años atrás. La preocupación por el tema ha ido surgiendo a través de observaciones de clases y conversaciones formales e informales con los propios protagonistas, docentes y alumnos, recorriendo las aulas universitarias desde un rol docente y profesional.

Llama la atención el modo de intervención de algunos profesores al momento de establecer sus primeros contactos con un grupo de alumnos: para presentarse, para conocerlos, para revisar conocimientos previos acerca de la materia que enseñan. Pero también sorprende la modalidad de interacción que establecen algunos docentes con sus alumnos durante el desarrollo de las clases, particularmente a través del uso de la interrogación, situación que genera en muchas ocasiones escasa o nula participación en algunos alumnos en particular y otras veces en el grupo de aprendizaje en general. En su mayoría, las preguntas que los profesores suelen hacer al “auditorio” sugieren de antemano las respuestas, generando ellos mismos “lo que quieren escuchar”, hecho que obstaculiza la posibilidad de construcción real del conocimiento por parte de sus alumnos universitarios. Sorprende aún más, en algunos casos, la “pasiva” respuesta de los alumnos ante la situación así planteada. Pareciera que con el tipo de preguntas que muchos docentes formulan en el aula no intentan conocer acerca de lo que cada alumno “trae consigo a la clase”, sino generar respuestas previamente pensadas y esperadas por ellos mismos, siendo ésta la conducta que predomina entre los profesores cuando están “en clase”. A partir de todas estas consideraciones resulta interesante estudiar los modos de preguntar del profesor.

Formulación del problema

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de tesis de Maestría en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras. Directora de Tesis: Mg. Rebeca Anijovich

La pregunta por “*el uso que hacen los docentes de la interrogación en la clase universitaria*” constituye el interrogante central de esta investigación. El abordaje de este problema supone intentar dar respuesta a la siguiente pregunta: - ***¿Existe una relación entre los modos de preguntar del profesor y sus concepciones acerca del contenido, del proceso de aprendizaje y de los propósitos de la enseñanza?***

De la pregunta inicial se desprenden sub-preguntas, que a su vez, son de dos tipos:

- Preguntas que apuntan al análisis de la propia situación de interacción didáctica y el uso de la interrogación: ¿Cuál es la naturaleza de las preguntas del profesor? ¿Cuál es el uso que hacen los profesores de las preguntas en clase? ¿Qué buscan con esas preguntas? ¿Cómo las formulan? ¿Cómo reciben las respuestas de los alumnos? ¿Cuál es el modo con el que se dirigen a los alumnos? ¿Qué modalidades de interacción establecen con sus alumnos en clase?
- Preguntas vinculadas a las concepciones del docente con respecto al uso de la interrogación: ¿Qué concepciones tienen los docentes acerca del uso de las preguntas en clase? ¿En qué casos trabajan con preguntas y en qué casos no lo hacen? ¿Cuáles son los criterios seleccionados para trabajar con preguntas? ¿Desde qué concepción pedagógica con respecto a la enseñanza y al aprendizaje lo hacen? ¿Cuáles son los propósitos que persiguen? ¿Las preguntas que formulan, son pensadas con anterioridad o improvisadas en el contexto de la clase?

Objetivos de la investigación

Generales

- Caracterizar los tipos de interacción que se establecen entre docentes y alumnos a través del uso que hacen los primeros de la interrogación.
- Establecer relaciones entre los modos de preguntar del profesor y sus concepciones acerca del contenido a enseñar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Específicos

- Describir las formas de interrogar de los docentes en el aula universitaria.
- Conocer los propósitos que persiguen a través del uso de la interrogación en clase.
- Comprender los intercambios verbales, a través del uso de preguntas por parte del docente, en el contexto de cada clase.

Marco teórico

Parte 1. - Supuestos acerca de la enseñanza en tanto acción social

En este trabajo se parte del supuesto sociológico que refiere a la acción humana como acción con sentido, tomando a Max Weber (1974). Es *acción* toda aquella conducta humana en la cual se pueda determinar un sentido o significado asignado por el actor a su conducta. La *acción social* entonces es un caso especial de acción, aquella en la cual el sentido o significado asignado a la acción está orientado hacia otros. Hay acción siempre que el individuo le asigne un significado o sentido a su conducta, hay un motivo por el cual hacemos las cosas. Cuando este motivo, significado o sentido está en relación con un otro, cuando tiene en cuenta al otro, se constituye en acción social.

La acción social individual se expresa en una *relación social*, en términos weberianos, o *interacción social*, lo que implica una relación de reciprocidad entre las partes. Ninguna acción social se agota en sí misma, siempre supone una relación social. Según Weber, las sociedades son el resultado de las acciones sociales de los individuos a través de las acciones y relaciones sociales.

¿Cómo se ven reflejados estos supuestos sociológicos en el aula? Si la interacción siempre es social, debemos considerar que es decisiva en el proceso de construcción de sentido, el docente es un actor que construye sentidos en interacción con sus alumnos.

Las interacciones con los alumnos constituyen el núcleo del trabajo de los docentes, y por lo tanto, determinan la naturaleza de los procedimientos que utilizan y de la pedagogía. Parafraseando a Tardif, todo docente, al elegir determinados procedimientos para alcanzar sus objetivos, asume una pedagogía, es decir escoge una teoría del aprendizaje y la enseñanza, aunque no siempre exista reflexión sobre ello.

La observación de las interacciones sociales en el contexto de las clases universitarias revela actitudes que se manifiestan a través de distintos modos de comunicación. Si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar (P. Watzlawick: 1976).

Por otro lado, el aprendizaje de los alumnos se cumple al interior de la interacción con los docentes, como mediadores de la apropiación de los contenidos curriculares. Además, en los procesos de interacción en clase, se ponen de manifiesto actitudes. La actitud sintetiza en un sujeto individual el proceso de influencia social. Se destaca por su carácter integrador entre lo social y lo individual (E.Muchnik: 1987).

La enseñanza en tanto acción social es una actividad intencional que aspira a lograr significados compartidos. La enseñanza aspira al logro del aprendizaje y es en este sentido que hablamos de

intencionalidad pedagógica y de conciencia de ese compartir. Pero si uno enseña puede ser que el otro no aprenda, o que aprenda sin que alguien le enseñe (Fenstermacher, 1989). Sin embargo, en todos los casos, están involucradas en esta actividad al menos dos personas: una de ellas sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra. En términos de Fenstermacher (1989) podemos decir que existe una relación semántica o de “dependencia ontológica” entre aprendizaje y enseñanza. El aprendizaje puede producirse después de la enseñanza, pero una cosa no es causa de la otra. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo, se produce en cada uno. La enseñanza en cambio se produce estando presente por lo menos dos personas. El aprendizaje implica la adquisición de “algo”. La enseñanza implica dar “algo”.

Por lo tanto, se parte de considerar a la enseñanza como un logro, como un fin compartido por alumnos y docentes en el contexto de la educación. El alumno puede decidir si quiere aprender o no. Existe la “opción” de aprender los significados compartidos, de “estudiantar” en términos de Fenstermacher y aquí entra en juego la responsabilidad del alumno: cada uno es responsable de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido el aprendizaje es la consecuencia directa de la actividad de estudiar y no de la enseñanza.

Parte 2. – La acción de enseñar. La relación entre “lo preactivo”, “lo interactivo” y “lo posactivo”.

La programación de la enseñanza resulta un elemento imprescindible, tanto para cumplir con aquellos mandatos que provienen de instancias superiores como para alejarse de la pura intuición. Tradicionalmente se ha llamado a ello *planificación didáctica*, lo que incluiría *la programación didáctica* que emana de instancias superiores y *la programación de aula* realizada por el docente en su tarea diaria.

La programación de la enseñanza es elaborada, generalmente, por un equipo docente, con un coordinador, quienes trabajan sobre los siguientes elementos: justificación teórica (filosofía que impregna toda la programación, principios que rigen la acción), contextualización (adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje al entorno social, histórico y geográfico en el que se realiza la tarea docente), objetivos (intencionalidad, metas didácticas), contenidos (qué y cuándo enseñar, lo que implica selección, secuenciación y organización), metodología (cómo enseñar; elección del método, recursos y actividades), criterios e instrumentos de evaluación y atención a la diversidad y a las necesidades educativas específicas.

Al respecto, podemos destacar que Jackson (1975) se refiere a las distintas fases de la enseñanza: preactiva, interactiva y posactiva, habida cuenta que las relaciones entre ellas son complejas y no lineales. A saber:

- **Fase Preactiva:** corresponde al momento de la planificación previa, tareas de diseño.
- **Fase Interactiva:** se refiere a la realización de la enseñanza, fase en la que se producen los intercambios con los alumnos. Las decisiones interactivas son aquellas que los profesores toman durante su interacción con los alumnos, las que en algunos casos se corresponden con las que fueron planificadas y otras veces durante la enseñanza en clase se dan situaciones en las que el profesor debe modificar lo planificado, ya sea transformando, acortando o agregando nuevos elementos. Es ésta una de las características de las decisiones interactivas.

- **Fase Posactiva:** corresponde al momento de la reflexión sobre lo que sucedió en el aula, acerca de lo realizado, ya sea lo planificado o lo llevado directamente a la acción; es una fase de evaluación en la que comienza a generarse nuevamente la preactividad.

Lo expresado hasta acá demuestra que los procesos interactivos o de negociación en el aula implican la captación de sentido y las intenciones en las formas de actuar, en las reacciones y en los mensajes producidos. En la fase activa de la enseñanza se articulan diferentes cuestiones. Los saberes acerca de la disciplina que se enseña, las habilidades y actitudes del docente, la capacidad para crear un clima propicio para la enseñanza y el aprendizaje, para diagnosticar situaciones y pronosticar algunos resultados y la habilidad para cambiar de estrategia o de modos de actuar.

Se intentará establecer a partir de acá el **escenario de la interacción en clase**, revisando las disposiciones hacia la tarea tanto de parte del docente como del alumno, quedando establecida de este modo la relación pedagógica.

Resulta interesante el planteo de S. Delamont en su obra *La interacción didáctica* donde establece el “escenario de la interacción”, donde describe cómo surge el entendimiento entre profesores y alumnos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, considerando los intercambios verbales y no verbales que establecen recíprocamente. Si se pone la mirada en uno de los protagonistas de dicho escenario, el profesor, salta a las claras que *la primer estrategia es imponer su definición de la situación hablando la mayor parte del tiempo. Por eso los profesores hablan. Y no sólo hablan, hablan mucho.* (Villar Angulo, pp. 136) Pero la enseñanza y el habla están en estrecha unión en nuestra cultura, sería casi imposible imaginar a un docente en silencio. La enseñanza es un trabajo que implica en primer lugar, el ejercicio del habla.

Por otra parte, la enseñanza como trabajo implica también el aprendizaje de un rol, por parte del profesor. El concepto de rol, tomado de la sociología, sugiere el desempeño de una función. Brown (1965) se refirió al mismo diciendo: ... *“la palabra rol se ha tomado prestada del teatro y hay muy poco en su sentido socio-psicológico que no esté prefigurado en su sentido teatral”* ... (pp. 152)

Retomando a Delamont, se sabe que la enseñanza es un trabajo, que se va aprendiendo hasta que se llega a ser un profesor, a ocupar un rol. Jackson (1968) en su libro *La vida en las aulas* sugiere varios puntos acerca de la naturaleza de la enseñanza y el rol docente. En el contexto de una clase y en el ejercicio del rol docente aparece aquello que llamamos “macro-decisiones”, aquellas pensadas con anterioridad, programadas. Pero dentro de la clase surge también lo impensado, aquello que obliga al docente a tomar “micro-decisiones”, pensadas en la inmediatez, imprevisibles, que permiten la reflexión en la acción. ¿Cómo se resuelve lo que está aconteciendo en este instante y que no se pudo prever? ¿Cómo se atiende a las necesidades que van surgiendo dentro del grupo? ¿Cómo impacta el “afuera” en las micro-decisiones de la clase? Entonces *“¿cómo se comparte y cómo se construye el conocimiento en el aula?”* Es interesante aquí recuperar la relación entre el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza y la interacción que se da entre el contenido y el método.

Por su parte, el planteo de Nicholas Burbules, en *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, quien analiza en principio las concepciones teleológicas y no teleológicas del diálogo en la enseñanza, resulta interesante en este caso. El autor considera desde los supuestos de Platón acerca del conocimiento, la razón, el lenguaje y el método universal hasta la obra de Freire, quién hace del diálogo el elemento central de su “pedagogía del oprimido”. El diálogo incluye a dos o más interlocutores, genera un clima de participación abierta, produce enunciados de duración variable (preguntas, respuestas, reorientaciones, construcciones), se guía por un espíritu de descubrimiento, por lo tanto el “tono” es exploratorio e interrogativo. Burbules se refiere a la *relación dialógica* no como una forma comunicativa específica de preguntas y respuestas sino como un tipo de relación social que compromete a los participantes. Es una perspectiva que trae aparejada una manera diferente de concebir las relaciones dialógicas. El encuentro dialógico compromete a los participantes en un proceso a la vez simbiótico y sinérgico. Los participantes de esta relación están atrapados, absorbidos, si bien, hasta cierto punto actúan de manera autónoma dentro de ella ya que piensan, eligen, expresan sus sentimientos e ideas, pero son “yoes relacionales”, no individuos separados. (Benhabib, 1987; Whitbeck, 1989).

Parte 3. – Las preguntas en clase.

El interés principal de este trabajo se centra en *las preguntas* como uno de los elementos indispensable en el desarrollo del *diálogo pedagógico*. Burbules se refiere a las movidas del diálogo, al particular “juego” del diálogo que nos atrapa y “*en él son las acciones de nuestros interlocutores las que invitan a nuestras movidas y respuestas, las reglas que seguimos no hacen más que ofrecer a nuestras elecciones una guía y una orientación apenas insinuadas y el objetivo principal es que el juego continúe mientras sea placentero y significativo para todos los que intervienen en él*” (pp.126). Algunas movidas típicas y secuencias de movidas que se dan en el diálogo son las *preguntas*, las *respuestas*, los *enunciados constructivos*, los *enunciados reorientadores* y los *enunciados reguladores*. Las *preguntas* son un elemento esencial en el desarrollo de la relación pedagógica: pueden ayudar a reconocer las condiciones en las que se da el diálogo pedagógico tal como el estado de conocimiento de los alumnos acerca de un tema particular o pueden ayudar a iniciar un diálogo creando una pauta interactiva de habla. Las *respuestas* son los enunciados que se producen luego de una pregunta, por ende los patrones de respuesta se pueden establecer haciendo un paralelo con los patrones de preguntas. Así podemos encontrar diversas formas de respuesta que van desde respuestas breves, directas, informativas, exposiciones de una manera de ver las cosas o de experiencias propias, intentos de satisfacer una indagación, hasta especulaciones. Pero también otra forma de respuesta puede ser otra pregunta. Los *enunciados de construcción* y los de *reorientación* suceden enseguida a otras respuestas contractivas o reorientadoras. Los primeros tienden a llevar la conversación adelante por una línea particular de desarrollo; los segundos, buscan introducir un nuevo tema o reorientar la discusión. Los *enunciados reguladores* se relacionan con la conservación de la calidad y el espíritu de la relación dialógica permitiendo que ésta siga adelante con fluidez, desempeñan un papel fundamental en el diálogo pedagógico.

Pero ¿qué es preguntar? Parafraseando a Gadamer (1982)...”*preguntar significa revelar, poner al descubierto... y “el arte de poner a prueba es el arte de preguntar”*. Quién posea el “*arte*” de preguntar es una persona capaz de impedir que la opinión dominante acalle las preguntas, en otras palabras, preguntar es el “*arte*” de ser capaz de seguir haciendo preguntas, es decir, el “*arte de pensar*”. (pp 140)

Burbules amplía el espectro de preguntas posibles, describiendo así una suerte de tipología: preguntas diagnósticas, directas y simples, unilaterales y forzadas, críticas. Por su parte, Gadamer distingue preguntas “*aparentes*” y preguntas “*auténticas*” o “*abiertas*”: las primeras delimitan de

manera artificial lo que puede ser una respuesta satisfactoria y las segundas quedan abiertas, es decir, en este segundo caso la respuesta no está establecida, si bien la apertura no es ilimitada sino que está delimitada por el horizonte de la pregunta. *“Comprender que el que formula una pregunta, puede, a su vez, ser objeto de una pregunta, es la condición que ayuda a crear y a mantener una relación dialógica de respeto y de confianza mutuos”*. Y en este punto Burbules hace referencia al “método socrático” en el que las preguntas son de tipo unilaterales, quién hace las preguntas es el maestro y quién recibe la enseñanza es el joven (En el Menón, Sócrates pregunta y el joven esclavo responde). Las preguntas de este tipo tienen como fin el hecho de guiar al alumno por los sucesivos pasos de un razonamiento complejo.

La asimetría de una relación así planteada refuerza el distanciamiento entre el docente y el alumno por posición y autoridad del primero, que a la larga, no beneficia la continuidad del diálogo. La expresión más rígida de esta manera de usar las preguntas se puede apreciar en el esquema IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación) que se respalda en los modelos de enseñanza directa (Cazden, 1986).

También hay algo de paternalismo y manipulación en el hecho de hacer las preguntas sólo para conducir al alumno por un camino cuyo “recorrido y destino” ya se tiene en mente el docente, pero no se revela. Dichas preguntas pueden emplearse de manera válida favoreciendo el descubrimiento de cosas, a las que los alumnos tal vez no llegarían solos de antemano, pero de por sí, esas preguntas no servirán para mantener una relación dialógica sostenida. Las mismas preguntas pueden manifestarse en forma más atenuada cuando el docente traza una línea de indagación pero sin tener en mente un resultado definido de antemano. Dicho empleo de la interrogación pretende preservar la forma dialógica, así exige respuestas activas y creadoras de ambas partes, generando que ambos interlocutores introduzcan temas, que hagan a su vez preguntas o modifiquen el curso de la indagación de manera impredecible.

En el libro mencionado, Burbules cita a Wade y Armbruster (1990) quienes indican que pueden beneficiar a los estudiantes preguntas que persigan los siguientes fines: fijar un propósito, guiar el proceso cognitivo, recuperar un conocimiento previo, centrar la atención, promover el seguimiento cognitivo.

Por su parte, Sara Delamont presenta un esquema teórico muy interesante para comprender la “interacción en clase”, valiéndose de datos obtenidos a través de investigaciones sociológicas y psico-sociales. Allí se exponen los principios del interaccionismo simbólico en primer lugar, para luego examinar los recursos que tanto profesores como alumnos pueden utilizar en el momento de

la interacción en clase, sin descuidar la observación de sus actitudes, creencias y perspectivas para centrarse finalmente en la *“forma en que los participantes negocian un mundo compartido...”*, es decir, cuáles son las estrategias que adoptan tanto profesores como alumnos en el proceso de la interacción en clase. Las preguntas que se hacen para comprobar algo “yacen” en la relación entre profesor y la base del conocimiento, más si se considera que el conocimiento es posesión exclusiva del profesor, ya que éste tiene el deber de controlar las versiones de ese conocimiento que adquieren los alumnos. Las cosas luego pueden llegar a cambiar, una vez que el conocimiento se localice en otro sitio: así puede cambiar la naturaleza de las preguntas del profesor.

A lo largo de este trabajo, se desarrollará el tema de las preguntas desde diferentes concepciones y clasificaciones, en relación con el contenido, con las estrategias de enseñanza, con el rol del alumno y del profesor.

Consideraciones metodológicas

Se suele hablar de la investigación como un proceso, como una serie continua de operaciones que no se separan por límites extremadamente rígidos. Se reconocen así varias etapas, que se presentan siguiendo determinada secuencia, sin embargo se sabe que este orden debe ser flexible y que el cumplimiento del plan de trabajo requiere avances y retrocesos.

Dichos avances y retrocesos han permitido hasta aquí, reformular el problema de investigación acotando el campo a estudiar pero a la vez ampliando la perspectiva desde dónde se lo mira, afinar los definiciones de algunos conceptos, realizar una planificación inicial tentativa de todos los componentes del diseño.

Resulta de gran importancia, antes de comenzar la recolección de los datos, preguntar a qué clase de análisis los someteremos. Este trabajo se inscribe en una perspectiva cualitativa, tratándose de un proceso inductivo, que intentará basarse en los datos recogidos: emergencia de la teoría a partir del trabajo de campo, si bien aparece un marco teórico previo con el cuál ir a “mirar”.

La metodología es recoger datos (técnicas de recolección) a través del registro etnográfico/descripción densa, para luego analizarlos (técnicas de análisis). Con tales fines se utilizará la hermenéutica como recurso metodológico, tratando de confrontar, poner en situación de análisis los datos que arrojen las observaciones y las entrevistas con los docentes. Se estudiarán, a modo de “descripción densa”, varios casos, es decir, se trabajará con varios docentes. La idea es ir alcanzando grados progresivos de análisis, con un enfoque de tipo recursivo: la recolección de los datos terminará cuando ciertos datos se mantengan constantes. Si bien el acercamiento al campo se

produce con algunas reflexiones previas, un problema planteado y supuestos, se espera también que de la observación intensiva durante períodos prolongados de tiempo (un cuatrimestre en este caso) en contacto con el fenómeno a estudiar surjan categorías de análisis, que se podrán ir clarificando y refinando.

Así se intentarán establecer categorías con las cuales iniciar el análisis: proceso en el que se podrán construir y depurar las mismas, que mostrarán el significado de los datos, en función del contexto en el que se producen y desde el punto de vista del observador.

La descripción densa busca presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus significados.

Tipo de diseño

Se trata en este caso, de un estudio Descriptivo/Explicativo, según sus objetivos básicos.

Descriptivo porque se propone describir una situación, las interacciones discursivas en el aula universitaria, la situación interactiva que se genera a través del uso de la interrogación por parte de los profesores.

Explicativo porque buscar relacionar los fenómenos a estudiar: explicar las relaciones existentes entre el uso que hacen los docentes de la interrogación en clase y sus concepciones acerca del contenido a enseñar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Técnicas de recolección de datos

1) Fase exploratoria: Entrevistas a docentes universitarios (previas a la observación de sus clases). Una entrevista inicial en profundidad a cada docente seleccionado. Las entrevistas fueron registradas manualmente y grabadas. Para la realización de las mismas se ha considerado:

- a) atención flotante del investigador (modo de escuchar que consiste en no privilegiar de antemano ningún punto del discurso),
- b) asociación libre del informante y
- c) categorización diferida del investigador (se concreta en la formulación de preguntas abiertas que se van encadenando sobre el discurso del informante hasta configurar un sustrato básico, el marco interpretativo del actor).

2) Fase de profundización I (Observaciones áulicas): observación de una o dos clases sobre el mismo tema a lo largo de un cuatrimestre. Para la observación se partió de ideas claras acerca de la situación a observar, intentando registrar de la forma más detallada posible todo lo acontecido en el

aula, especialmente los intercambios verbales a través del uso que hace el docente de la interrogación.

3) Fase de profundización II (Entrevistas a los mismos docentes) posteriores a la observación de sus clases, con la posibilidad de recuperar aquellos elementos que pudieran aparecer luego de la observación y no haberse indagado en la entrevista inicial.

La observación podrá complementar los datos obtenidos en las entrevistas iniciales y a la vez servir como guía para la entrevista final con cada docente.

Las entrevistas serán semiestructuradas sobre la base de un conjunto de áreas de investigación a definir en función de los interrogantes del estudio. A saber:

- Observaciones: para ver qué hacen los docentes
- Entrevistas: para ver qué piensan los docentes (conocer las concepciones de los docentes con respecto al uso de la interrogación, las concepciones que tienen acerca de la interrogación como herramienta didáctica,)

Tipo de análisis a realizar con el material recogido

El análisis se irá haciendo a medida que se va observando, material que a su vez sirve para ir redireccionando la observación. La idea es ir avanzando en el campo a medida que se va analizando. Al analizar las interacciones hay que buscar los patrones de interacción en el ámbito de la clase. Luego deberán buscarse las diferencias, por ejemplo con las interacciones de los docentes “fuera de la clase”. El trabajo consiste en ir ampliando la base empírica, puliendo los supuestos o categorías de análisis hasta que llegue un momento en el que se verá saturada la información. La muestra inicial no es la definitiva, se irá avanzando en función de lo que vaya surgiendo.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S., (2009) *Estrategias de enseñanza*. Bs. As., Aique
- Ardoino, J. (1974) “Prefacio” a la obra de Lobrot, *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*, Humanitas, Bs. As.
- Astolfi, J.P. (1993) “Tres paradigmas para la investigación en Didáctica” en *Revue Francaise de Pedagogie*, N° 103 (Traducción a cargo de Residencia de Traducción I.E.S.en Lenguas Vivas – UBA)
- Batallán, G. (1982) “Talleres de educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo”, Informe de investigación, CIE, tomos I y II.

- Batallán, G. (1999) “La aproximación de la etnografía para la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile”. En Revista del IICE, Año VIII, N° 14, pp. 3-11.
- Burbules, N. () *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Bs. As. Amorrortu
- Candela, A (1991) “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, D.F., en Rockwell E., *La escuela cotidiana*, cap. 5, pp. 173-197
- Candela, A (2001) “Corrientes teóricas sobre discurso en el aula”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, N° 12, pp. 317-333
- Candela, A., Rockwell, E., Coll, C. (2009, enero-junio). “¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula”. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 8. Recuperado el 15 de enero de 2010, de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html
- Cazden, C. B., (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid, Paidós
- Cols, E. y Basabe, L. (2007) “La enseñanza”. En Camilloni, A. et al, *El saber didáctico*. Bs. As., Paidós (2010).
- Delamont, S. () *La interacción didáctica*, Cincel, Kapelusz
- Edelstein G., Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Edwards, V. et al (1993). “Prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de educación media”, Informa final, PIIIE, Universidad Católica de Temuco y Universidad de La Serena, Santiago, Chile.
- Ellsworth, E. (1977) *Posiciones en la enseñanza*. Madrid. Akal. (2005)
- Fenstermacher (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. Ed. Paidós. Barcelona. Apartados 1 y 2
- Gibaja, R, (1994) “*El diseño y las etapas de investigación*”, Documento de Cátedra, Investigación y Estadística Educativa I, FFyL, UBA, Gibaja, R, (1987) “*La investigación en Educación. Discusiones y Alternativas*”, Cuaderno N° 3, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Bs. As.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1995): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Barcelona, Akal.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M. D. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid, 1988
- Gowin D.B. (1981) *Hacia una teoría de la educación*. Ed. Aragón. Bs. As. (1985)
- Gouldner, A. (1979), *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, Bs. As.
- Jackson P. (1991) “*La vida en las aulas*”. Madrid. Morata.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As. Paidós (2008)
- Mercer, N. (1999) “*Reflexiones sobre la investigación educativa y la educación a distancia*”. (entrevista) En Revista del IICE, Año VIII, N° 14, pp. 87-89.
- Pérez Gómez, A. I. (1983) “Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983a) ”Escuela y clases subalternas”, en *Cuadernos Políticos*, N° 37, ERA, México.
- Sarason, S. (2002), *La enseñanza como arte de representación*, Bs. As. Amorrortu
- Sverdlick, I. comp. (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Bs. As. Noveduc.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, Madrid
- Taylor, S.J. y Bogdan, R (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Paidós. Primera parte.
- Weber, M. (1922) *Economía y Sociedad. Esbozo de una Sociología Comprensiva*, 2 tomos, México, FCE, 2ª reimpresión, 1974.
- Weber, M. (1973) *Ensayos sobre metodología sociológica*, Bs. As., Amorrortu.

APRENDIZAJES INFANTILES SOBRE EL SISTEMA DE NUMERACION EN EL PRIMER CICLO DE PLURIGRADOS RURALES. AVANCES HACIA LA COMPRACIÓN ENTRE CONTEXTOS RURALES Y URBANOS

Laura Sirotzky

Universidad de Buenos Aires

laurasirotzky@gmail.com

Presentación

El trabajo que se presenta forma parte de un proyecto de investigación más amplio - proyecto UBACyT 20020100100421- que se propone conocer los avances en los conocimientos sobre el SN en niños de primer ciclo de nivel primario escolarizados en secciones múltiples de escuelas rurales, y compararlos con los avances de niños escolarizados en secciones simples, tanto urbanas como rurales.

La investigación sobre los procesos de apropiación del SN en el contexto del plurigrado rural ofrece la oportunidad de estudiar la dinámica de los aprendizajes cuando los contenidos desbordan la secuencia graduada y cuando niños y niñas que se encuentran en distintos puntos de su escolarización, interactúan a propósito de un mismo contenido. Una de las hipótesis principales de nuestro trabajo es que, debido a las condiciones de agrupamiento de las secciones múltiples, es posible que, al confrontar sus esquemas de conocimiento con contenidos sobre el SN que no siguen la progresión del aula graduada, los niños/as que se escolarizan en plurigrados desarrollan conceptualizaciones que guarden diferencias con las encontradas en el aula estándar.

Son numerosas las investigaciones que abordan la discusión acerca de la efectividad de las escuelas plurigrado, en términos de resultados de aprendizaje, frente a las escuelas de grado simple (Veenman, 1995; Mason & Burns, 1996; Veenman, 1996; Mason & Burns, 1997a; Mason & Burns, 1997b; Veenman, 1997; Burns & Mason, 2002). Dentro de este grupo de investigaciones, algunas consisten en estudios comparativos de los efectos de la clase multigrado y de grado simple en las habilidades de los niños en las áreas de Lengua y Matemática (Russel *et al*, 1998; Wilkinson, Hamilton & Richard, 2003; Mulryan-Kyne, 2007). Varios estudios concluyen que las diferencias en las habilidades dependen menos de la composición de la clase y más de la formación de los maestros.

Ahora bien, cómo aprenden los alumnos en los plurigrados es un asunto poco estudiado. Los trabajos que se encuentran relacionados con este tema se refieren al rendimiento escolar de los estudiantes, generalmente determinado mediante medidas de logro (Burns y Mason, 2002; Russell *et al*, 1998). El proyecto UBACyT 20020100100421 en el que se enmarca este trabajo centra su

atención sobre los aprendizajes del SN en el contexto didáctico del plurigrado rural y presta especial atención al uso social de los números en el contexto de la vida cotidiana de los niños que asisten a la escuela en este contexto.

En el proyecto anterior del equipo (UBACyT X217) se ha construido un instrumento sensible y discriminativo¹ de los avances de los niños en los conocimientos sobre el SN en el primer ciclo de la escuela primaria, tomando como población de base los alumnos y alumnas escolarizados en aula estándar urbana (Terigi, 2010). Los resultados de este estudio constituyen la base para cotejar las elaboraciones infantiles sobre el SN en contextos rurales, para explorar la hipótesis que sostiene que, debido a las condiciones de agrupamiento del plurigrado rural, es posible que los niños/as que se escolarizan en plurigrados desarrollen conceptualizaciones que guarden diferencias con las encontradas en el aula estándar. En el proyecto marco, las progresiones en los aprendizajes infantiles sobre el SN documentadas en el 1er ciclo urbano (estudiadas en el UBACyT X 217) son reexaminadas en el contexto del plurigrado rural.

Este estudio cobra importancia dada la relevancia que tiene en la escolaridad la adquisición y el manejo de la numeración, como base para aprendizajes matemáticos posteriores. La elección del sistema de numeración como contenido de aprendizaje no implica que esta sea un estudio sobre la adquisición de este sistema de representación, sino que se considera que estudiar el aprendizaje del SN en escuelas plurigrado es importante porque la enseñanza de la matemática ocupa un lugar estratégico en la trayectoria escolar diseñada por los *curricula*, porque los indicadores de ineficiencia interna en zonas rurales superan a los promedios nacionales, resaltando la necesidad de revisar el modo en que el conocimiento matemático circula en estas aulas, y porque el proyecto de investigación en el cual se inserta este trabajo tiene una vasta trayectoria en el estudio de su adquisición por parte de los niños (Buitrón, 2010).

Inscripta en este marco de trabajo, esta ponencia explora las conceptualizaciones infantiles sobre el SN en contextos rurales y urbanos en el inicio de la escolaridad primaria, y se propone establecer elementos de comparación entre ambos contextos. Este análisis es un primer paso para luego, en una segunda instancia, poder colaborar en el proceso de establecer las progresiones que presentan dichas conceptualizaciones a lo largo del primer ciclo de la escuela primaria y comparar las elaboraciones producidas por los niños/as que se escolarizan en contextos de plurigrado rural, con las que realizan quienes lo hacen en secciones simples, tanto rurales como urbanas, base para explorar qué efectos puede producir la enseñanza en esos contextos.

Sosteniendo que la experiencia cotidiana con la numeración escrita produce efectos sobre la apropiación de este objeto de conocimiento, y que este contacto cotidiano— incluso antes del ingreso a la escuela— guarda diferencias entre los niños/as que viven en contextos rurales y aquellos que

¹ Se describe el instrumento en el apartado correspondiente a la metodología de investigación.

residen en contextos urbanos, el análisis de los datos que se presenta ha centrado su atención en los conocimientos que presentan al comienzo de su escolaridad primaria los niños/as que ingresan a primer grado en escuelas de los dos contextos.

Objetivos:

- Explorar las conceptualizaciones infantiles sobre el SN al momento de inicio de la escolaridad primaria, en contextos rurales y urbanos.
- Establecer elementos de comparación entre ambos contextos.
- Indagar de qué modos influye la experiencia cotidiana con la numeración escrita en uno y otro contexto en los procesos de construcción sobre el SN al momento de inicio de la escolaridad primaria.

Hipótesis de trabajo:

- Los conocimientos infantiles responden a un doble origen, determinado por las posibilidades de asimilación del sujeto y por las informaciones específicas provistas por el medio.
- El niño conoce el mundo desde sus historias cognitivas, de sus prácticas sociales y su pertenencia cultural. El constructivismo es una teoría de la reorganización de las ideas previas, con ritmos propios de cada historia individual, y asociados a distintos mundos culturales (Castorina 1997: 34).
- Las prácticas sociales funcionan como posibilitadoras de los procesos de apropiación de un objeto de conocimiento, en tanto la interacción entre el sujeto y el objeto sucede en esas prácticas.
- Entre estas prácticas se encuentran las propiamente escolares. La escolarización desde el nivel inicial, que se produce en condiciones diferentes en zonas urbanas y rurales, opera también como práctica posibilitadora de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento.
- Las posibilidades de interacción con el SN en la vida cotidiana, varían entre el contexto rural y el urbano, en la medida en que las prácticas que se construye en torno al objeto varían entre los dos contextos.

Encuadre de trabajo

Las hipótesis presentadas se sustentan en las concepciones teóricas que asume este estudio. La construcción de cualquier sistema de representación suele ser el resultado de un largo proceso histórico. En este sentido, el aprendizaje del SN implica un aprendizaje conceptual y no el dominio de una técnica. La apropiación de este objeto implica para los niños la reconstrucción de los



elementos, las reglas y relaciones de este sistema, que de ningún modo son naturales sino que son el resultado de una larga construcción socio- histórica (Martí, 2003).

Pero además de ser un objeto matemático, el SN es también un objeto social. No solo porque es el resultado de un proceso de construcción histórica, sino porque está cargado de significación social. El SN existe en contexto, está presente en situaciones de la vida cotidiana de los niños donde ofrece informaciones diversas de acuerdo con sus diferentes usos. Por ejemplo, en el dinero, en los precios, en los canales de televisión, en las páginas de un libro, en lo colectivos, en los números telefónicos, entre otros. Sin embargo, no en todos estos casos los números cumplen la misma función: en algunas situaciones representan cantidades, en otras representan un orden, y en otras funcionan como etiqueta.

Siguiendo la caracterización que hace Ferreiro para el sistema de escritura (1999), podemos decir que el SN es un producto cultural con alto “valor social agregado” porque está sumamente presente en la vida cotidiana y, además, porque constituye un contenido curricular de la educación formal.

El *aprendizaje escolar* es otro concepto central de esta investigación. Desde una perspectiva constructivista piagetiana, el término refiere al pasaje de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento en relación con un contenido escolar y en condiciones didácticas específicas (Lerner, 1996). La construcción del conocimiento es un proceso de reinención y redescubrimiento del objeto de conocimiento que pone en marcha el sujeto debido a su actividad estructurante, que tiene lugar en la interacción sujeto-objeto, en la cual ambos se construyen: el sujeto otorga sentido al objeto, transformándolo y transformándose.

Metodología

Para explorar las conceptualizaciones infantiles sobre el SN al momento de inicio de la escolaridad en contextos rurales y urbanos, y para establecer elementos de comparación entre ambos contextos, que a su vez permitan la indagación sobre los modos en que influye la experiencia cotidiana con la numeración escrita en uno y otro contexto en los procesos de construcción sobre el SN, se toma como muestra para esta instancia de análisis, 20 entrevistas clínicas de primer grado, distribuidas de la siguiente manera:

- **10 entrevistas** a alumnos/as de 1° grado que se escolarizan en secciones simples de dos escuelas urbanas de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). Este conjunto de entrevistas forma parte de una muestra mayor de 40 estudiantes en dos contextos didácticos diferenciados según el enfoque para la enseñanza del SN (enseñanza usual y enseñanza centrada en la comprensión de los aspectos conceptuales del SN), distribuidos por curso, de 1° a 4° grados (en 5 escuelas)
- **10 entrevistas** a alumnos/as de 1er grado que se escolarizan en dos escuelas rurales del partido de San Antonio de Areco, Provincia de Buenos Aires (Argentina). Este conjunto de entrevistas

forma parte de una muestra mayor de 40 estudiantes de primer ciclo, de secciones escolares múltiples y simples de seis escuelas rurales, que se encuentren en los mismos momentos de la escolaridad, de 1° a 4° grados.²

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas rurales (una de sección múltiple y una de sección simple) y dos urbanas. Como puede comprenderse, la riqueza de este estudio no pretende fundamentarse en su representatividad entendida en términos estadísticos, sino en su significatividad en términos de la capacidad de la aproximación a nuestro objeto (Eisner y Peshkin, 1990).

El proceso de obtención de datos se realiza a través de entrevistas diseñadas y conducidas según los requerimientos del método clínico-crítico, propio de las investigaciones psicogenéticas. A través de la entrevista clínica, se pretende explorar de qué manera los niños que inician su escolaridad primaria consideran el conocimiento que circula en la clase sobre el SN.

Por su naturaleza clínica, el método que utilizamos permite una exploración de los sistemas conceptuales de los niños, que no pueden deducirse de la observación de sus comportamientos, a la vez que posibilita cierta formulación y puesta a prueba de hipótesis. Esta metodología ha desarrollado además un proceso de análisis que permite examinar la coherencia de las respuestas de cada sujeto, identificar niveles de respuestas, y explorar las filiaciones entre tales niveles (Delval, 2002).

Para la clasificación y categorización de las respuestas elaboradas por los niños/as y comprobar la coherencia entre éstas, cada entrevista es codificada al menos por dos investigadores, habiendo sido previamente conducida por un entrevistador y un observador que registra aquello que el niño/a realiza durante la misma, con especial atención a lo que no pueda luego advertirse en las grabaciones o producciones escritas.

El instrumento de indagación sobre el cual se basan las entrevistas ha sido presentado por el equipo en distintas oportunidades³. El mismo está estructurado en tres partes:

- Un primer apartado “*Encuadre del protocolo*” que tiene por objetivo presentarse a los niños, explicarles el propósito general de la actividad de la que van a tomar parte y lo que se espera de ello, y recabar datos de edad y escolaridad.
- Una segunda parte “*El SN en contextos sociales de uso*” que tiene por objetivo indagar los conocimientos infantiles sobre distintos aspectos del funcionamiento del SN, en situaciones que presentan los números en contextos sociales de uso.

² Es importante señalar que la matrícula de las escuelas rurales bonaerenses es pequeña, razón por la cual construir una muestra de gran tamaño encierra numerosas dificultades prácticas.

³ TERIGI, F (2009). “Construcción de una metodología para explorar los efectos de la colaboración entre niños sobre actividades numéricas en plurigrados rurales”. Ponencia en el Simposio “Conocimientos infantiles sobre el sistema de numeración”, 10° Simposio de Educación Matemática, organizado por la Universidad Nacional de Luján. Chivilcoy (Argentina), 27 al 30 de abril de 2009.

TERIGI, F (2010). “El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio exploratorio de la adquisición del sistema de numeración en los niños y niñas que inician su escolaridad primaria en las secciones múltiples de las escuelas rurales argentinas”. Ponencia en el Encuentro de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje, organizado por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IRICE (CONICET-UNR). Rosario, 25 y 26 de marzo de 2010. /BUITRÓN, V.; TERIGI, F. (2010) El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Departamento de Educación para el Medio Rural. Centro Agustín Ferreiro, Canelones, Uruguay. 28 y 29 de octubre de 2010

- Y una tercera parte “*EL SN en contexto escolar*”, que presenta situaciones equivalentes a algunas de las presentadas en la parte 2 desde el punto de vista de los conocimientos numéricos que se requieren para resolverlas, pero formuladas a la manera de una tarea escolar clásica.

En esta ponencia, el análisis se centra en las elaboraciones que los niños/as han producido en el desarrollo de las situaciones correspondientes a la parte 2 del protocolo, *El SN en contextos sociales de uso*.⁴ La elección del recorte, que deja afuera el análisis de la parte 3 *El SN en contexto escolar*, se debe a que al momento de la escolaridad que los niños/as se encuentran (inicio de primer grado) no tiene sentido buscar efectos de enseñanza o comparaciones entre elaboraciones escolares y elaboraciones en contextos sociales de uso de la numeración. Lo que busca este análisis es indagar las conceptualizaciones sobre el SN que presentan al inicio de su escolaridad niños que viven y asisten a escuelas en zonas rurales, y compararlas con las elaboraciones de niños/as que se escolarizan en contextos urbanos. Por esta misma razón, las comparaciones giran en torno a los contextos urbano y rural, sin distinguir, dentro de este último, la variable que diferencia las secciones múltiples y las secciones simples.

Las situaciones del protocolo que se toman como objeto de análisis responden al siguiente detalle:

1. Situación que indaga los conocimientos de los niños acerca de las funciones de los números en contextos sociales de uso.
2. Situación que indaga cómo los niños producen números del 1 al 20.
3. Situación que indaga los procedimientos de los niños para resolver problemas aditivos y para la notación de cantidades discretas, con presencia de los objetos para habilitar su conteo.
4. Situación que indaga las estrategias que emplean los niños para comparar números en el contexto de los precios.
5. Situación que indaga la identificación de nudos bidígitos y del 100.
6. Situación que indaga encuadramiento de números en intervalos definidos con otros números dentro de la primera centena.
7. Situación que indaga las posibilidades de encuadramiento de un número entre otros dos, en el rango de una misma decena y en dos decenas diferentes

Los sujetos

Detallaremos en este apartado algunas características de la muestra de los sujetos. En el grupo urbano, la muestra de 10 niños/as se conforma de 6 varones y 4 mujeres.

La edad promedio del grupo es de 6 años y 2 meses, teniendo 5 años y 9 meses el de menor edad y 6 años y 6 meses el de mayor edad del grupo.

⁴ En todos los casos para 1 grado, las situaciones que se han tomado son de la situación 1 a la 7. La decisión del punto hasta el cual avanzar con la toma de las situaciones es tomada en cada caso por el equipo de entrevistador y observador, en función del desarrollo de los intercambios con los niños y niñas.

Para el caso del grupo rural, la muestra de 10 niños/as, mantiene la misma proporción de varones y mujeres que el grupo urbano. La edad promedio de este grupo es de 6 años y 5 meses, teniendo 5 años y 10 meses el de menor edad y 7 años y 2 meses el de mayor edad del grupo.

Si bien el de menor edad en cada grupo, corresponde a una edad de primer grado, el niño/a mayor del grupo rural, excede la edad que corresponde a primer grado. Son dos los casos de sobriedad del grupo rural, debido a los fenómenos de ingreso tardío y repitencia que se presentan en mayor medida en las escuelas rurales:

Tabla 1. Edades de los sujetos

Urbano			Rural		
Sujeto	Edad	En meses	Sujeto	Edad	En meses
Leonardo	6;6	78	Valeria	6;1	73
Iván	5;9	69	Florencia	6;5	77
Sofía	5;11	71	Lautaro	6;3	75
Alejandra	6;5	77	Santiago	7;2	86
Demián	6;2	74	Axel	6;5	77
Facundo	6;1	73	Agustín	5;10	70
Florencia	5;11	71	Jimena	6;9	81
Federico	6;6	78	Zoe	6;6	78
Emma	6;5	77	Federico	6;5	77
Felipe	6;2	74	Francisco	6;6	78
Total en meses		742	Total en meses		772

Las edades corresponden al mes de mayo.

- Menor del grupo
- Mayor del grupo
- Sobriedad

Ilustraciones del procedimiento de análisis de las respuestas de los sujetos

A título de ejemplo, se muestra a continuación las categorías de codificación de la Situación 2 del protocolo, que ilustra la variabilidad de respuestas de la situación:

Tabla 2: categorización de respuestas de la situación 2

Sit2: Situación que indaga cómo los niños interpretan y producen números del 1 al 20.

Tipo de representación/Categorías	Producción de los niños/as	Valor
Pone la cifra o el nombre del número para representar la cantidad y usa letras o dibujos para el tipo de objeto.		7
Pone la cifra para la cantidad y dibuja el tipo de objeto por correspondencia		6
Pone la cifra para la cantidad pero no representa el tipo de objeto		5
Hace correspondencia dibujando el tipo de objeto sin utilizar números ni letras		4

Hace correspondencia con la cifra de la cantidad y no representa el tipo de objeto		3
Utiliza marcas gráficas (letras) pero no diferencia cantidad ni tipo de objeto		2
No responde		1

La situación 2⁵ ha requerido la revisión de las categorías iniciales, a la luz de los datos que se advirtieron en las entrevistas de los niños/as rurales. En el proceso de análisis de las entrevistas rurales, se presentaron niveles de respuesta que expresan niveles previos de conceptualización, que no estaban contempladas –pues no habían aparecido- en las categorías surgidas del trabajo con las respuestas de los niños/as de contextos urbanos. Esto hizo necesaria una recategorización que pudiera dar cuenta e incluir la variabilidad de respuestas que se presentaron en ambos contextos.

Así, los tipos de respuestas que corresponden a las categorías del cuadro cuyo valor son 2 y 3 no se han encontrado para los niños de 1º grado urbano, mientras que en el caso de los niños/as de 1º rural dos niños elaboran respuestas de tipo 2 y otros dos elaboran respuestas de tipo 3.

Resultados

El siguiente cuadro (Cuadro 1) muestra los puntajes resumen de cada niño/a en cada situación, donde están resaltados los totales de puntajes resumen más alto y más bajo para cada grupo. El que sigue (Cuadro 2) presenta los promedios de los puntajes resumen de todas las situaciones, por contexto (urbano y rural).

Cuadro 1. Puntajes resumen por situación según sujeto

Sujeto	Sit 1	Sit 2	Sit 3 y 4	Sit 5	Sit 6	Sit 7	Total
Leonardo	0,718	0,5	0,207	0,208	0,0286	0,2	0,311
Iván	0,952	0,9	0,759	0,875	1	1	0,914
Sofía	0,857	0,9	0,655	0,625	0,428	0,2	0,611
Alejandra	0,511	0,4	0,655	0,792	1	0,6	0,659
Demían	0,889	0,95	0,862	0,875	1	0,966	0,924
Facundo	0,889	0,75	0,793	0,75	0,229	0,433	0,641
Florencia	0,889	0,75	0,691	0,625	0,971	0,8	0,788
Federico	0,97	0,95	0,793	1	1	0,833	0,924
Emma	0,905	0,95	0,759	1	0,886	1	0,917
Felipe	0,889	0,95	0,759	0,958	1	0,5	0,843
Valeria	0,571	0,15	0,137	0,291	0,114	0,133	0,232
Florencia	0,851	0,75	0,862	1	1	0,466	0,821
Lautaro	0,809	0,9	0,482	0,708	0,542	0,233	0,612
Santiago	0,809	0,35	0,551	0,541	0,228	0,7	0,529
Axel	0,566	0,5	0,344	0,458	0,685	0,7	0,542
Agustín	0,458	0,1	0,068	0,333	0,2	0,433	0,265
Jilena	0,619	0,8	0,655	0,625	0,542	0,566	0,634
Zoe	0,777	0,95	0,862	0,958	1	0,933	0,913
Federico	0,656	0,55	0,62	0,833	0,428	1	0,687
Francisco	0,666	0,9	0,482	0,875	0,971	1	0,815

Cuadro 2. Promedio de puntajes resumen por situación y puntaje promedio general según grupo

Contexto/Grupo	Sit 1	Sit 2	Sit 3 y 4	Sit 5	Sit 6	Sit 7	Total
Urbano	0,847	0,8	0,693	0,771	0,754	0,653	0,754
Rural	0,682	0,595	0,506	0,662	0,571	0,616	0,605

⁵ La situación 7 Situación que indaga encuadramiento de números con información numérica relativa al intervalo en lenguaje natural, dentro de la primera centena, también debió ser recategorizada frente a las respuestas de los niños y niñas escolarizados en contextos rurales

El **cuadro 2** permite ver que los niños y niñas que asisten a la escuela en contextos urbanos, alcanzan puntajes mayores que sus pares rurales, en todas las situaciones del protocolo.

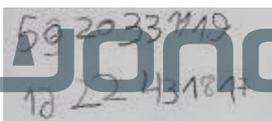
La **Situación 1**, es una situación que indaga los conocimientos de los niños acerca de las funciones de los números en contextos sociales de uso. Para esta situación, el protocolo preveía que, en caso de que los niños no reconocieran la función de los números que se presentaba en cada tarjeta, se les presentara otras tarjetas con función similar⁶. Para el grupo de urbano, fue necesario abrir la exploración con 7 tarjetas (dos niños), mientras que para el grupo rural, se abrió la exploración en 20 oportunidades (los 10 niños) para las que no fueron reconocidas la función de los números en contextos de uso social.

Ejemplo: se le presenta a los niños una tarjeta con la imagen de una caja de fósforos en la que se advierte el número 222, la función que cumple allí el número es cantidad (en este caso de fósforos). En el caso que citamos a continuación, se le otorga otra función:

Florencia, 6 años, 5 meses -Urbano:

27	¿Y acá Flor?		
		28	Fósforos.
29	¿Hay números ahí?		
		30	(Señala los números de la foto)
31	¿Y esos números ahí qué indicaran?		
		32	Para si no andan.
33	¿Por si no andan? ¿Cómo es eso?		
		34	Si no andan vos tenés que llamar a ese número

La **situación 2** busca indagar cómo los niños interpretan y producen números, explorando la diferenciación entre números y letras, el modo de representar cantidades y el conocimiento de los veinte primeros números, incluyendo nudos, y números irregulares, sin el cero. Esta situación también marca una diferencia entre los promedios de ambos grupos, que da cuenta de la variabilidad de respuestas que se comentó en el apartado anterior. Sin embargo, la cualidad de la situación, posiblemente resalte esta diferencia. En la instancia de esta situación que indaga específicamente el repertorio numérico del 1 al 20 que los niños/as conocen – a través del dictado de números telefónicos- más del 50% del grupo urbano conoce el repertorio del 1 al 20, mientras que en el grupo rural, únicamente una niña conoce el repertorio completo y lo escribe convencionalmente.

Para los números 15 20 13 11 19 / 16 12 14 18 17 Florencia (6 años 5 meses) escribe:	Para los números 4 5 7 9 6 8 2 3 Agustín (5 años 10 meses) escribe:
	

⁶ Se le presenta a los niños/as tarjetas con imágenes que contienen números, en contextos de uso social, por ejemplo jugadores de fútbol con los números de sus camisetas, un auto con su patente etc. En cada tarjeta, los números cumplen una función, orden, cantidad, etiqueta etc.

En la misma línea de lo que acabamos de mencionar, en la primera parte de las **situaciones 3 y 4**, que explora las estrategias para la determinación de cantidades y para el agrupamiento de colecciones, se propone a los niños que cuenten y representen cierta cantidad de elementos (16 tapitas de gaseosas) para una posterior tarea de reunión de colecciones. Aquí el 100% del grupo urbano realiza bien el conteo y logra determinar la cantidad precisa de tapitas, mientras que 4 niños rurales del total de 10 que forma la muestra, no logran hacerlo, en la mayoría de los casos por serie oral incompleta, por ejemplo: Valeria (6 años 1 mes, rural) cuenta: “1, 2, 3,4, 5, 8, 9, 12, 4,5, 12, 9, 7, 90, 5” y concluye que hay 5 tapitas.

Las situaciones 5, 6 y 7 permiten indagar acerca de los conocimientos de los niños/as respecto de algunas regularidades del SN. Dentro de ellas, la **situación 7** es una situación que indaga las posibilidades de encuadramiento de un número entre otros dos, en el rango de una misma decena y en dos decenas diferentes. Esta situación ha requerido una revisión de las categorías originales que se construyeron para el grupo urbano. Si bien la diferencia entre promedios de los grupos no resulta significativa, una descripción cualitativa permite ver que los niños del grupo rural utilizan más criterios de encuadramiento en los que aún no se han advertido ciertas regularidades del sistema, que sus pares urbanos. Por el contrario, en el grupo urbano, la mitad de las respuestas del grupo utiliza como criterio de encuadramiento la información de la decena, teniendo en cuenta el valor posicional. De las 60 respuestas de la situación (son 6 números que le presentan a cada uno/a de los 10 niños/as), 17 para el grupo rural muestran que toman en cuenta para el encuadramiento alguna de las cifras del número sin tener en cuenta el valor posicional, mientras que sólo 4 de las 60 respuestas muestran este criterio en el grupo urbano.⁷ Esto es, por ejemplo, que el criterio de encuadramiento para el número 73 es acomodarlo junto al 67 “*porque los dos tienen el 7*”; o el 36 se coloca ordenadamente en el estante del 67 “*porque los dos libros tienen el 6*”:

Santiago, 7 años, 5 meses – Rural:

341	¿Y este libro (36) dónde lo pondrías?		
		342	Acá (al lado del 53)
343	¿Por qué lo pondrías ahí?		
		344	Porque tiene el mismo número
345	¿Cuál es? Mostéamelo con el dedo		
		345	(Señala el 3) El tres... y el seis

En la **situación 6**, que indaga la interpretación de nudos bidígitos y de números de tres cifras, en este caso el 100, si bien la diferencia de puntajes resumen entre grupos de la situación, no marca importantes diferencias, sólo 4 niños rurales localizan -por ejemplo- el número 40, mientras que en urbano lo hacen 7 niños/as. Más aún, a excepción del número 100 (en ambos grupos son 8 los niños que logran localizarlo sin ayuda), para el resto de los números, siempre es mayor el

⁷ Para el caso de Urbano, esas 4 respuestas pertenecen a 2 niños, mientras que para el caso de rural son 6 niños los que utilizan ese criterio, que da cuenta que aún no se ha construido la noción de posicionalidad del sistema

número de niños urbanos que los localizan apoyándose en el análisis de la información contenida en los números (de un centímetro en este caso).

La **situación 5**, que indaga los criterios empleados por los niños para comparar números en el contexto de los precios, tampoco presenta diferencias sustanciales entre promedios de ambos contextos, sin embargo hay dos cuestiones que vale la pena advertir. Por un lado, para el grupo urbano, se presentan 3 oportunidades en las que los niños/as reconocen cuál es el número mayor, pero no logran argumentar su decisión. Para el grupo rural, esto sucede en 8 oportunidades. La otra cuestión refiere a los criterios que emplean los niños para comparar los números. En el grupo urbano, 30 de las 60 respuestas presentan criterios de mayor valor, mientras que en el grupo rural son solamente 19 respuestas que presentan ese tipo de criterios. Cuando hablamos de criterios de mayor valor, estos varían en función de las cifras a comparar, nos referimos por ejemplo: para 40-50 Diferencia (“el 50 tiene diez más”); para 47-87 Orden en la serie (“viene después” “el 80 le gana al 40”); para 111-99 Cantidad de cifras y orden en la serie. Sumado a esto, se advierte que, en el caso del grupo urbano, hay 10 oportunidades en los que no hubo respuesta o no se identifica el mayor, distribuidos en 3 niños/as y para el grupo rural, se presentan 20 oportunidades.

Ejemplo de un criterio cantidad de cifras para comparar los precios 111-99. Zoe 6 años, 6 meses Rural

229	Aahh... Muy bien. ¿Y si nos queremos comprar un triciclo? ¿Dónde sale más caro o más barato?	230	<i>En la primera fila. (\$111)</i>
231	En la primera tienda sale, ¿cómo? ¿Más caro o más barato?	232	<i>Más caro</i>
233	¿Y ahí cómo e das cuenta que ese es más caro?	234	<i>Porque tiene los tres números, no sé cómo se llama ese número.</i>
235	Se llama ciento once. ¿Porque tiene tres números dijiste?	236	<i>Sí, entonces tiene tres onces... unos... Onces...</i>
237	No sabés como se llama pero sí sabés que es más grande	238	<i>Sí.</i>

Discusiones finales

A la luz del análisis que acabamos de presentar, sostenemos que los niños que se escolarizan en contextos urbanos presentan, al inicio de su escolaridad, conocimientos sobre el sistema de numeración más avanzados que sus pares rurales. Las diferencias en los conocimientos sobre este objeto se han presentado de este modo, en todas las dimensiones que el estudio se propone indagar.

Son particularmente notables las diferencias en los conocimientos que los niños y niñas tienen sobre el repertorio de las dos primeras decenas, tanto su interpretación, su producción y la serie oral de esos números, así como los conocimientos de los números en distintas situaciones que los presentan en contexto de uso social.

Con las diferencias que hemos advertido y desarrollado en el apartado anterior respecto de las condiciones en que los niños/as de ambos contextos inician su escuela primaria, y apoyándonos en la hipótesis teórica más general que plantea que los conocimientos infantiles responden a un

doble origen, determinado por las posibilidades de asimilación del sujeto y por las informaciones específicas provistas por el medio, sostenemos que las posibilidades de interacción con el SN en la vida cotidiana, presentan diferencias entre el contexto rural y el urbano. Estas diferencias son relevantes porque esas prácticas sociales funcionan como posibilitadoras de los procesos de apropiación de un objeto de conocimiento. Resulta, entonces, que la enseñanza de los números en la escuela debe considerar sus características en tanto objeto matemático, pero también el análisis de las prácticas sociales de las que son objeto.

Queremos resaltar la importancia que puede tener la enseñanza para ampliar las posibilidades de los niños que viven y se escolarizan en contextos rurales, que llegan a la escuela con conocimientos menos avanzados que sus pares urbanos. La falta de desarrollo sistemático de un modelo pedagógico que rompa con la lógica del aula estándar y tenga en cuenta las particularidades del plurigrado rural, podría potenciar estas diferencias a lo largo de la escolaridad de estos niños/as cuyas condiciones iniciales –respecto de los conocimientos sobre el SN- acabamos de describir.

La necesidad de atender a los problemas que se presentan en la enseñanza en éste y otros contextos didácticos que se alejan del aula estándar, constituye una preocupación no solo de este trabajo, sino que atraviesa a todo el equipo de investigación del que la ponente forma parte. Esta inquietud constituye uno de los motores de los futuros análisis de este equipo respecto de los efectos que produce la participación en situaciones de enseñanza referidas a contenidos avanzados sobre el SN, y la interacción con pares que tienen otros conocimientos sobre este sistema, en los aprendizajes de los niños de primer ciclo de la escuela primaria, en secciones múltiples rurales.

El estudio del plurigrado rural -sus condiciones de agrupamiento, la dinámica de los aprendizajes que allí tienen lugar cuando los contenidos desbordan la secuencia graduada, la posibilidad de los niños/as de confrontar sus esquemas en interacción con pares más avanzado, entre otros- puede constituir un ámbito fértil para la exploración de otros modos de organización de la enseñanza, que den cuenta de la diversidad de las condiciones en que transcurre la vida escolar y que proporcionen a los maestros herramientas que les permitan ensayar nuevas respuestas a los problemas que se presentan en la enseñanza en este y otros contextos.

“La preocupación política por los plurigrados de las escuelas rurales es una necesidad que no debería seguir postergándose. No se trata sólo de una necesidad para la educación rural; se comparte con otros autores la perspectiva de que el desarrollo de la enseñanza en las aulas multi-grado tiene interés para toda escuela. Nos anima la convicción de que las búsquedas y las realizaciones personales de los docentes en el contexto institucional de las escuelas rurales ofrecen elementos que pueden ser incorporados al conocimiento pedagógico de la escuela primaria, y de que la búsqueda en lo particular es valiosa para una mejor comprensión de los problemas generales de la enseñanza” (Terigi, 2010:22. *Cursivas en el texto fuente*).

Bibliografía

- BUITRÓN, Valeria (2010) “El aprendizaje en los plurigrados de las escuelas rurales. La construcción social del sistema de numeración”. Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación. Universidad de Buenos Aires-IICE. Buenos Aires
- BUITRÓN, Valeria; Terigi, Flavia (2011) “El Aprendizaje del Sistema de Numeración: Variaciones según el enfoque de enseñanza y el contexto de uso de los números, en niños de contexto urbano”. VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la Educación: Saberes, Diversidad y Desigualdad. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. 29 y 30 de Junio y 1° de Julio 2011
- CASTORINA, José Antonio (1997). “El legado de Piaget para la educación. El desafío”. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Psicología, año 2, n° 3. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- DELVAL, Juan (2002). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- FERREIRO, Emilia (1999). “Psicogénesis y educación”. En: FERREIRO, Emilia *Vigencia de Jean Piaget*. México Siglo XXI
- FERREIRO, Emilia (1986). "Información disponible y procesos de asimilación en el inicio de la alfabetización". En: *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY; Ana (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires. Siglo XXI
- LERNER, D. (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En Castorina et al *Piaget- Vigotski: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós

- MARTÍ, Eduardo. (2003). *Representar el mundo externamente. La construcción infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid. A. Machado Libros
- TERIGI, Flavia (2009). “Construcción de una metodología para explorar los efectos de la colaboración entre niños sobre actividades numéricas en plurigrados rurales”. Ponencia en el Simposio “Conocimientos infantiles sobre el sistema de numeración”. 10º Simposio de Educación Matemática, organizado por la Universidad Nacional de Luján. Chivilcoy (Argentina), 27 al 30 de abril de 2009.
- TERIGI, Flavia (2010). “El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio exploratorio de la adquisición del sistema de numeración en los niños y niñas que inician su escolaridad primaria en las secciones múltiples de las escuelas rurales argentinas”. Ponencia en el Encuentro de Investigadores en Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje, organizado por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IRICE (CONICET-UNR). Rosario, 25 y 26 de marzo de 2010
- TERIGI, Flavia (2011) “La Invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales”. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, nº 29. Buenos Aires.



PDF Editor

**LINGUAGEM E ESCRILEITURA:
A ESCRITA COMO POTÊNCIA DE VIDA**

Rosiani Teresinha Soares Machado; Carla Gonçalves Rodrigues y Josimara Silva Wikboldt

PPGE-FaE-UFPel/Pelotas-RS

Bolsista CAPES

Departamento de Ensino-FaE-UFPel/Pelotas-RS

zani-sm@uol.com.br; cgrm@ufpel.tche.br; josiwikboldt@hotmail.com

Projeto: *Escrileituras: um modo de “ler-escrever” em meio à vida*

Grande núcleo: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Coordenadora: Profa. Sandra Mara Corazza

Palavras-chave: educação; linguagem; formação de professores; escrileituras; enunciado.

Linha teórica: Educação; Filosofia da Linguagem

Tipo de apresentação: comunicação

Eixo: Estudos sobre formação e trabalho docente

Energizar o corpo para que a escrita se efetive é a proposta do ateliê *A escrita como potência de vida*. Escrever a partir de sensações produzidas por textos literários, vídeos filosóficos, músicas contemporâneas, abrindo caminhos para a percepção, criando movimentos do pensar, promovendo saberes e, assim, concebendo a comunicação em forma de expressão escrita.

A escrileitura é um processo que permite ao leitor-escritor uma diversidade e, ao mesmo tempo, uma composição que garante uma leitura-pela-escrita ou uma escrita-pela-leitura. Visto dessa forma, o texto exige um tratamento diferenciado do leitor, avocando uma versatilidade capaz de refletir em uma co-autoria entre quem lê e quem escreve. A capacidade de interação com o texto que lê faz com que o leitor deixe de ser um simples e mero decodificador do texto, colocando de lado códigos arbitrários de significação, em que algo é o que é porque assim o é.

Inventar, historiar, criar, lembrar, reviver. Verbos? Ação ou estado? Estar atento ao significado, ao verbo, à palavra. A linguagem verbal é ampla – todos nós sabemos –, mas não abrange tudo aquilo que queremos verbalizar. Muitas vezes, é necessário que a linguagem saia da fala, indo de encontro a outras artes – como a pintura, a música, a literatura – para que a expressão se faça.

Na e com a escrita, o leitor ficará intermediado entre o ler e o escrever, passo seguinte à leitura. Ler a imagem e decifrar o código da escrita relatando suas percepções; ler a audição da música e registrar o que ela lhe inspira; ler a poesia e identificar nela a sensibilidade sua e do autor. No entanto, intervenções são feitas simultaneamente ao ato de ver a imagem, ouvir a música ou ler a poesia.

Registrar sentimentos e sensações na escrita depois de tudo ocorrido. Permitir que as sensações perpassem seu corpo, energizando-o para que possa escrever, para que possa verbalizar o sentimento. Um pensamento caótico que despertará seu corpo para que possa tornar possível a escrita.

Pensar ilimitadamente, preenchendo o vazio com ideias e expressões, propiciando a geração de um mundo novo, sustentador de um novo pensar. Nova visão, diferente olhar sobre aquilo que já existia antes, mas que, agora, terá outra significação, outro sentido em sua vida. Isso é trabalhar com sensações e sentimentos, operar consigo e com o outro visto aqui como um texto, uma leitura.

Um processo de sedução: o leitor deseja o texto assim como o texto deseja o leitor. Desejo de outras formas de conceber a escrita, liberando e libertando a força capaz de criar. Trata-se de transgredir regras pré-estabelecidas, usar a palavra em toda sua amplitude para estabelecer contatos e relações com outros corpos. A palavra como meio promotor de uma viagem, uma ida ao campo do imaginário, à terra do infinito para buscar interpretações realizáveis com inspirações múltiplas.

Assim, a linguagem ultrapassa a fronteira do certo e do mensurado. Ela passa a conviver com o leitor de forma a subsidiar sua crença nas diversas possibilidades de leitura. Passa-se a acreditar que existem inúmeras formas de ler algo. Uma música só pode ser ouvida? Não! Uma música *deve* ser ouvida, sentida, lida, degustada, cheirada. Usar todos os sentidos para experimentar e experimentar-se.

O projeto

*Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*¹ consiste considera as atuais metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), mediante o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estipulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é o principal motivo que levou pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil), a reunirem-se pela formação de um trabalho que, por meio de ações envolvendo as três grandes áreas do saber – a Filosofia, a Arte e as Ciências – pudesse contribuir com o trabalho realizado nas salas de aula, tanto em nível de Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior e nível profissional, considerando professores da rede pública de ensino.

Tendo como linha de pesquisa a Filosofia da Diferença, o projeto tem como principais objetivos:

- produzir, em nível de mestrado e de doutorado, estudos relacionados ao conceito de aprendizagem, de letramento e de escrileitura na contemporaneidade;
- investigar as relações entre modalidades de pensar e modalidades do aprender;
- constituir espaços de pesquisa e de in(ter)venção nos modos de ler e de escrever;
- contribuir na formação de recursos humanos em educação, através de experimentações previstas com docentes da rede pública de ensino e com alunos de licenciaturas;
- criar, nas oficinas de escritura, cenários de autoria e leitura junto aos alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos) envolvidos no projeto;
- expandir o conceito de texto para além das noções de registro e prazer, que permita uma possibilidade ao inusitado, à raridade e ao desejo de ler e de escrever, ultrapassando assim as escolhas definidas por territórios identitários.

Coordenado pela professora Sandra Mara Corazza, o projeto vindo sendo desenvolvido desde 2011 e envolve, ainda, mais três núcleos: Universidade Federal de Pelotas

¹ Edital 038/2010, CAPES/INEP, vinculado ao Observatório da Educação.

(UFPEL), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A principal meta do projeto é a criação de propostas de intervenção educacional no que tange ao ler e ao escrever, por meio da articulação de variadas linguagens.

Cada núcleo conta com um coordenador e com uma equipe de estudantes de graduação e pós-graduação – nível *latu sensu* e *stricto sensu* – responsáveis por colocar em prática as oficinas de escritura. Esta implica, necessariamente, o campo do vivido, dos sentidos, das sensações ou das invenções. Cada uma das oficinas compreende um convite à escrita e à leitura: *escrileitura* que se desdobrará em saberes, histórias, aventuras, problematizações, musicalidade, arte, fantasias e fruições.

As oficinas,

ao contrário da incorporação de um ofício, querem a criação de outros modos de pensar o vivido no campo das singularidades, querem a experimentação de outras formas de expressão, de afecções e de modos de enfrentar e ordenar o que não está materializado no campo da aprendizagem. (DALAROSA, 2011, P. 16)

Com isso, talvez o mais coerente seja denominar essas oficinas de ateliês, lugares onde se cria artesanalmente algo. A escrita e a leitura tidas como formas artesanais de linguagem: esculpir a palavra por meio do artista contido em cada leitor.

Esses ateliês autorizam os atravessamentos na ortodoxia para existir a seu modo, reivindicando outras maneiras possíveis de inscrever signos e de escriturar sentidos. Tais mudanças na significação dos códigos e nas próprias codificações, no entanto, abrem passagem também às escritas formais, mesmo que realizadas diferenciadamente; desde que aquilo que é considerado como sucesso escolar implica o exercício de práticas sociais legitimadas de leitura, numeramento, oralidade e escrita. Assim, por meio do Projeto *Escrileituras*, viabiliza-se a aposta na alfabetização e em suas diferentes modalidades de leitura e de escritura como práticas e conceitos que se situam para além da apropriação do código escrito, reconhecidamente indispensável para responder, de maneira satisfatória, às demandas sociais. Para o nosso coletivo pesquisador, os atos de ler e de escrever são tomados como ações criadoras de sentidos diferentes, para cada leitor-escritor, em seus processos de subjetivação, bem como exercem importantes funções sociais, culturais, comunitárias, éticas e políticas.

Metodologia

A força do método proposto por este projeto de pesquisa, inspirado em Nietzsche, Foucault e Deleuze, além de problematizar e desconstruir as noções de letramento vinculadas à filosofia humanista, principalmente aquelas implicadas por conceitos de sujeito, de realidade e de verdade, também nos arremessa à experimentação da terra desconhecida (a ser pesquisada), sem a firmeza do solo platônico-cristão das representações. Foucault, em um devir estrangeiro, nos arrasta à estrangeiridade da pesquisa e ao estranhamento de todo o tipo de convicção quando topamos o convite do arqueólogo em seu “trabalho-viagem” exploratório. É como arqueólogos, então, que nos colocaremos ao lançar mão do método genealógico da dispersão, ou seja, de um método cuja preocupação maior está justamente no jogo do discurso, no jogo que lhe é imanente, no qual seus enunciados aparecem de modo disperso e heterogêneo, em um estado tal de revezamento que permite trocas de posições, supressões, substituições e aparições descontínuas, em estado dançante, molecular e caóide; ao qual pode-se imprimir, a qualquer tempo e interesse, um determinado ordenamento político. Cabe ao método genealógico, então, pesquisar este solo de estabelecimentos conceituais “verdadeiros” e supostamente universais. Ele colocará o conceito em perspectiva genealógica, investigará as variações espaço-temporais e mudará as perguntas generalizadoras que buscam “o que é aprender?”; “o que é ensinar?”; “o que é ler?”; “o que é escrever?”; “o que é pensar?” etc.; em detrimento de “quais as condições possíveis para o pensamento?”; “em que condições acontecem a leitura e a escrita?”; “como e quando surgem leitores-escreitores?”

Ateliê a escrita como potência de vida

Os ateliês de *Escrileituras* desenvolvidos pelo Núcleo UFPel são analisados considerando a metodologia cartográfica qualitativa de pesquisa. Isso implica que cada uma das ações de trabalho descritas resulta em pesquisa feita a partir dos textos e dos materiais escritos pelos participantes. Esses materiais são analisados desde o seu processamento, no instante em que o trabalho acontece e, ainda, após, quando são pensados naquilo que oferecem: como, quando e com que vigor chega-se a uma obra final, que se modifica do início ao fim, tornando-se singular e inusitada, em diversos sentidos para cada um dos escrileitores?

A preocupação está em analisar os procedimentos de criação desses textos, muitas vezes percebidos como poéticos, a partir de pesquisas bibliográficas de autores e estudiosos contemporâneos do campo da Filosofia, da Psicologia e da Educação.

Os processos de subjetivação vêm se mostrando cada vez mais presentes no espaço e no tempo de realização dos ateliês. Abordar a temática da subjetividade exige a composição de um arranjo conceitual, como processos descentrados, referindo-se à multiplicidade de agenciamentos de corpos e de incorporais que um sujeito é capaz de reunir. É uma ideia inseparável da noção de produção e, por isso, compreende-se a subjetividade como fabricada e modelada no registro social como matéria-prima para o desenvolvimento de escrituras. Sendo assim, privilegia-se a produção de Deleuze (1996) para realizar interlocuções quando se concebe que a subjetivação não tem a ver sequer com a pessoa, mas se trata de uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento como modo intensivo e não um sujeito pessoal. Trata-se de uma dimensão específica, sem a qual não se poderia ir além do saber nem resistir ao poder.

O que se pretende como pesquisadores e operacionalizadores da Filosofia da Diferença é traçar meios de produzir essa diferenciação, seja por intermédio do oferecimento de materiais artísticos e filosóficos, seja por meio da proposta de escrita livre, que se diferencie tanto em sua execução quanto em sua obra.

O núcleo UFPel destaca, quanto às dissertações desenvolvidas, uma pesquisa² que tem por objetivo compreender a relação entre a atividade profissional exercida pelos professores e o seu adoecimento, identificado como “Mal-Estar Docente”, manifesto em educadores lotados na Rede Pública Estadual da cidade de Rio Grande/RS. Parte-se do pressuposto que as questões que abarcam a compreensão acerca do mal-estar, afetando os indivíduos de uma forma geral e ao longo do tempo, advêm do caráter de submissão dos sujeitos a uma série de regulamentos pré-estabelecidos que tendem a constituir a ordem imposta, a hierarquização e o controle das situações cotidianas, concretizadas na estrutura social denominada civilização. Acredita-se que, por meio do exercício de escrever, haverá a constituição de meandros norteadores da formação de corpos textuais inéditos, dotados de potência de vida.

² Dissertação de Clara Lisandra de Lima Silva, bolsista do Projeto *Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Educação da UFPel como aluna de mestrado.

Assim, em outubro de 2012, o núcleo UFPel realizará, na cidade de Rio Grande, o ateliê *A escrita como potência de vida*, inserido em um projeto maior denominado *Máquina de guerra para uma existência contemporânea*. Transgredir o inesperado, o incerto, o não-sabido e vivenciar sensações inquietantes são algumas das metas desse ateliê. Para tanto, trabalha-se com a hipótese de que as sensações poderão ser produzidas por meio de cenários que remetem ao ser criancero. Brincadeiras, filmes, poesia, imagens, música, dança, tudo isso fará parte de um conjunto intencionalmente fazedor de experimentações do ser criança para, então, escriturar a leitura dessas sensações.

Dessa forma, acredita-se que dispositivos filosóficos e artísticos permitem por em movimento alguma renovação das formas educacionais. Por meio da relação inicial de vizinhança entre termos heterogêneos e independentes, tanto da Filosofia da Diferença como da Arte Contemporânea, é possível produzir singularidades, incluídas da constituição de novas subjetividades relativas a uma professoralidade

A concepção de saúde adotada será a de Nietzsche (1998; 2006), partindo da compreensão de que não há um padrão definitivo para um homem saudável e de que o corpo está em permanente combate entre forças. O sinalizador da saúde, segundo o filósofo alemão, é o desejo de vida, a capacidade de dizer sim à vida, de enfrentar os combates físicos e existências que compõem a dinâmica fundamental. Não há uma universalização da saúde, um modelo a ser seguido por todos. O bem estar é um estado singular do corpo de cada um: após uma dor, uma derrota, uma perda, a saúde retorna como um renovado desejo pela vida, admitindo os conflitos e a dor como estimulante para a ação, compreendendo o que é melhor para si. Refere-se a uma concepção de saúde que engloba mesmo os momentos de enfermidade, consistindo na força plástica que nos permite ter a potência de vida quando enfraquecidos em algum aspecto.

Quanto à Educação, é tomada menos nas suas formas mais dominantes e visíveis, como transmitir, avaliar, moralizar. Então, é dita como uma ação atenta ao mundo e ao tempo presente, isto é, a vida. Uma tentativa de pensar a Educação imersa e tramada no cenário desta atualidade. Por isso, é tratada como um conjunto de processos pelos quais os indivíduos se transformam ou são transformados por elementos interdisciplinares. Educar é, assim, um ato atento a acontecimentos vitais, uma aventura do pensamento, um investimento na

singularidade em dado espaço; onde possamos realizar experiências com linguagens de todo o tipo: registros da Arte, da Filosofia e da Ciência.

Espera-se que o evento possa contribuir para a formação de novos olhares sobre o pensar e o agir, veiculando saberes passíveis de produzir diferentes linguagens capazes de relacionar escrita, leitura e vida, permeadas por atitudes professorais construtoras de saberes diversos.

Faz-se necessário ressaltar que o ateliê estava previsto para ser realizado em setembro deste ano. No entanto, devido à greve dos professores das universidades federais do país, não foi possível tal efetivação. Dessa forma, não há resultados a serem apresentados neste momento.

Considerações finais

O Projeto executa, sempre, atos pedagógicos e políticos que não assimilam os outros, mas aproximam distâncias e transcriam culturas. Utilizando a Didática-Artista da Tradução, não é um projeto que copia, mas modifica os originais numa heterofilia que desfaz identidades sedentárias. Operando sob o fascínio das interinfluências trazidas pelas linguagens contemporâneas, implica a invenção de um corpus crítico-seletivo que liga, criteriosamente, os conceitos de tradução poética, intertextualidade e regimes de signos. Compartilhando espaços e tempos simultâneos, introduz, nas relações de estudantes, professores e pesquisadores com o mundo, novos modelos, formas, ideias, gostos, vocabulários, sintaxes. Operando com a força motriz de ideias e estilos novos, mudanças e desenvolvimentos, nos atos de ler, escrever e pensar, atribui sobrevida a textos originais da Arte, da Filosofia e da Ciência, que passam a viver mais tempo e de modo diverso. É que, sendo capaz de anamorfoses, quando reescreve e repensa, didaticamente, esses originais curriculares, o Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* considera que todas as vidas, na qualidade de processos de criação, merecem ser honesta e dignamente traduzidas, de maneira científica, filosófica ou artística.

Referências

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. *Por que o projeto intitula-se Escrileituras?* Programa Observatório da Educação, UFRGS, 2012. Disponível em: <<http://escrileituras.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. In: Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias. Ester Maria Dreher Heuser (org.). Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO IDENTIFICADAS PELA REDECENTRO: TRABALHANDO COM A UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Jackeline Império Soares¹

Kelry Alves Gonçalves²

Universidade Federal de Goiás

jackelineufg@gmail.com, kelryag@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata os resultados da Pesquisa realizada como Bolsista de Iniciação Científica no período de agosto de 2011 a julho de 2012. Foi um trabalho orientado pela Professora Doutora Solange Martins Oliveira Magalhães, Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás / Brasil e teve como referência o subprojeto de Pesquisa: “A Produção Acadêmica sobre Professores: um estudo sobre as Concepções de Educação divulgadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação / UFG (período 2005-2009)”.

O subprojeto em questão faz parte da REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre professores (as) do Centro-Oeste, que analisa as dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das instituições vinculadas – UFG; UnB; UFMT, UFMS, UFT, UNIUBE, e UFU³, sobre o tema Professor, no período de 1999-2009. Pautados no materialismo histórico dialético, as análises são elaboradas a partir das seguintes categorias de análise: método, metodologias, tipos de pesquisa, referenciais utilizados e concepções de professor e educação.

Para tanto, a REDECENTRO desenvolveu uma metodologia de trabalho eminentemente cooperativo e formativo. O grupo realiza semanalmente grupos de estudo, orientações coletivas

¹ Estudante do 7º período de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e bolsista de iniciação científica do Projeto de Pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: um estudo sobre as concepções de educação divulgadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFG – período 2005-2009” orientada pela professora doutora Solange Martins Oliveira Magalhães que está vinculado à REDECENTRO (Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste).

² Estudante do 7º período de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e bolsista de iniciação científica do Projeto de Pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro Oeste” orientada pela professora doutora Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza. Este projeto de pesquisa está vinculado à REDECENTRO (Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste).

³ Universidade Federal de Goiás; Universidade de Brasília; Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal do Tocantins; Universidade de Uberaba e Universidade Federal de Uberlândia.

quinzenalmente, palestras, seminários duas vezes ao ano com o grupo todo, e encontros de Bolsistas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, encontros realizados durante os seminários da Rede.

METODOLOGIA

No âmbito maior da pesquisa desenvolvida pela Redecentro, o grupo desenvolveu uma metodologia de trabalho que envolve a identificação, organização e catalogação dos trabalhos que abordam o tema “professor”, nos sete Programas de Pós-Graduação em Educação, conforme já descrevemos, mas agora é importante explicitar detalhamento da metodologia de trabalho desenvolvida pelo grupo.

Os trabalhos (dissertações e teses) que contemplam a temática estudada – Professores(as), são selecionados a partir da leitura do resumo, e caso o mesmo não traga uma definição a partir da leitura somente do resumo, lê-se também a introdução e a conclusão. A partir da seleção do trabalho, inicia-se o processo de *leitura integral* para o preenchimento do instrumento de análise desenvolvido pela Rede, denominada “Ficha de Análise” (SOUZA e MAGALHÃES, 2011, p. 157).

Esse instrumento é de caráter qualitativo por permitir organizar informações que favorecem um diagnóstico sobre as produções. Como já dissemos, a ficha foi elaborada coletivamente e está em constante aperfeiçoamento desde 2006, ano de sua criação. A ficha sistematiza as categorias de análise: Temas estudados; Referencial teórico; Modalidade; Problema; Questões da pesquisa; Objetivo principal e específico; Abordagem do trabalho; Método; Tipo de pesquisa; Procedimento de pesquisa; Concepção de educação; Concepção de professor; Resultados e Conclusão.

Como a base epistemológica do grupo é o materialismo histórico dialético, os bolsistas estudam em grupo para melhor compreensão dos passos metodológicos, são acompanhados pelo orientador, mestrandos e doutorandos. A proposta do estudo do método é importante para que possamos compreender os trabalhos desenvolvidos pela Rede.

É importante lembrar que os resultados referentes ao ano de 2005, obtivemos a partir da “Ficha de Análise” já preenchida disposta no Banco de Dados, a Rede já havia concluído sua primeira fase da pesquisa, que ocorreu no ano de 2009, tendo analisado os trabalhos defendidos entre os anos de 1999-2005.

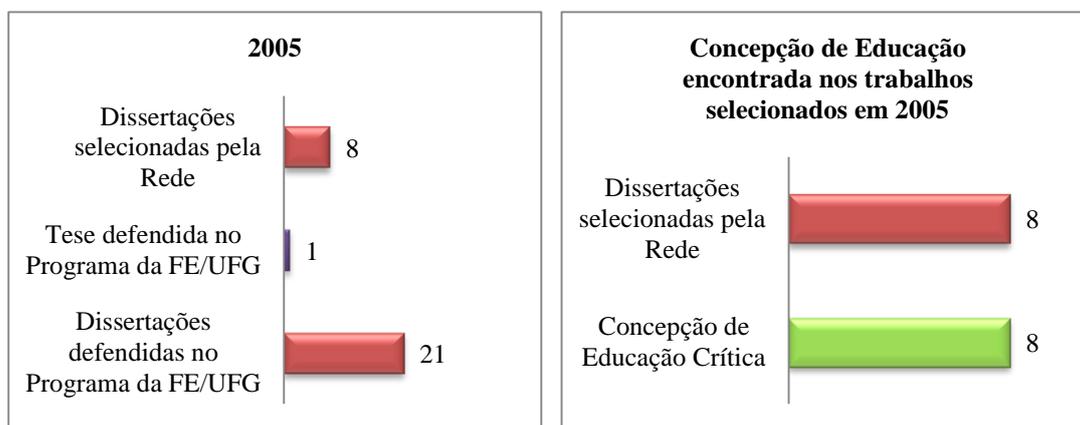
É importante ressaltar que a Rede trabalha coletivamente e caminha em acordo com as demais instituições, se o grupo necessita rever o percurso teórico-metodológico, o trabalho tende

atrasar um pouco, mas ao mesmo tempo ganha-se muito com as discussões teórico-metodológicas, aspecto que valoriza muito os trabalhos da Rede e a formação dos bolsistas de iniciação científica.

RESULTADOS

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação /UFG / Brasil foram defendidos um total de 22 trabalhos no *ano de 2005*, sendo 21 dissertações e 1 tese. Desses 22 trabalhos 08 foram selecionados pela Rede, pois tratavam sobre a temática estudada - professor(a). Desses 08 trabalhos analisados com os dados obtidos com a “Ficha de Análise” (SOUZA e MAGALHÃES, 2011, p. 157), todos apresentaram uma *concepção de educação crítica*. Vejamos os gráficos abaixo:

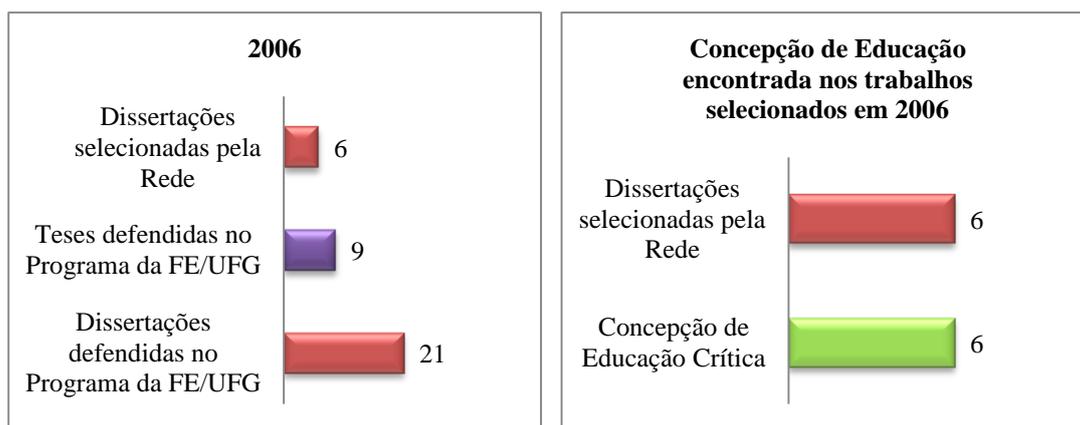
Gráfico 1 – Ano de 2005.



Fonte: Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste

No *ano de 2006* foram selecionadas e analisadas 06 dissertações de um total de 30 trabalhos defendidos pelo Programa, sendo 21 dissertações e 9 teses. Dos 06 trabalhos que contemplavam a temática professor(a), todos mantiveram a *perspectiva crítica de educação*. Vejamos o gráfico 2:

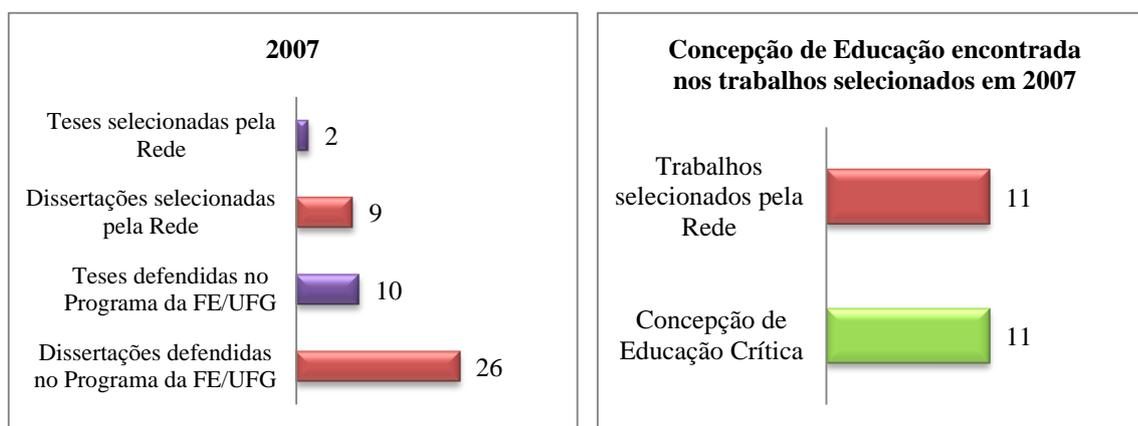
Gráfico 2 – Ano de 2006.



Fonte: Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste

Em 2007 foram defendidos pelo Programa 36 trabalhos, sendo 26 dissertações e 10 teses. Desse total foram selecionados por estudarem o tema “professor(a)” 11 trabalhos, sendo 09 dissertações e 02 teses. Desses 11 trabalhos selecionados tivemos novamente a *perspectiva crítica de educação*. Vejamos o gráfico 3:

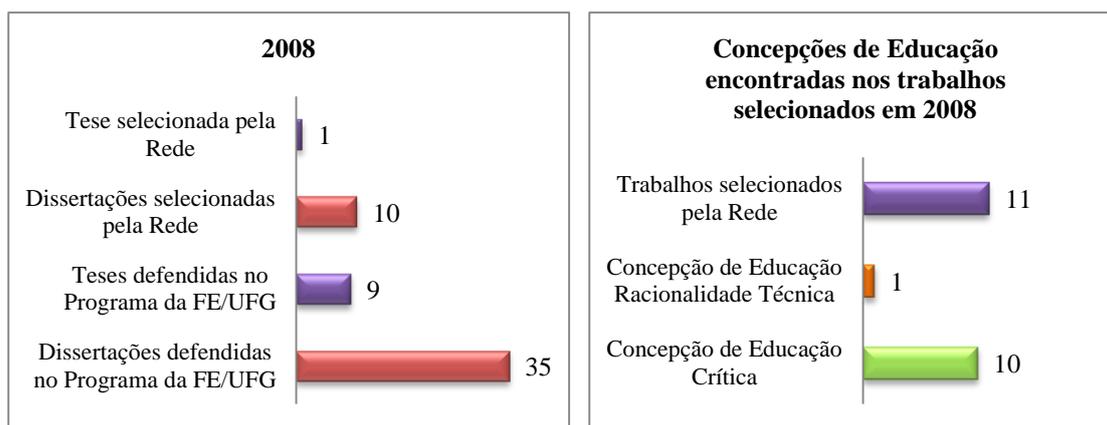
Gráfico 3 – Ano de 2007.



Fonte: Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste

E em 2008 foram selecionadas e analisadas 10 dissertações e 1 tese; de um total de 44 trabalhos, sendo 35 dissertações e 9 teses. A partir de 11 trabalhos preenchidos foi possível constatar diferenças nas concepções de educação, foram identificadas a concepção de educação pautada na Racionalidade Técnica em 1 trabalho, e novamente a *concepção de educação crítica* esteve presente em 10 trabalhos. Vejamos o gráfico abaixo.

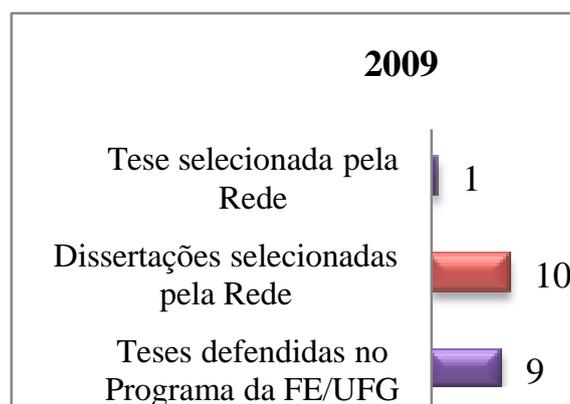
Gráfico 4 – Ano de 2008.



Fonte: Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste

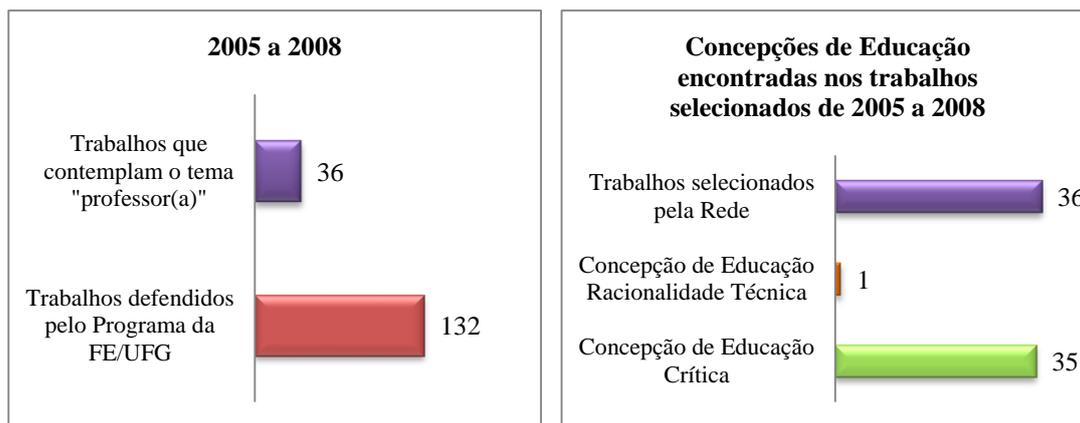
Apesar de ainda não termos preenchido as “Fichas de Análise” referente ao ano de 2009, os trabalhos já foram localizados e catalogados. Temos 35 trabalhos defendidos, sendo 22 dissertações e 13 teses. Desses 35 trabalhos apenas 07 abordam a temática, são esses que vão compor nosso próximo passo (junto ao grupo), nessa pesquisa. Vejamos o gráfico 5 abaixo

Gráfico 5 – Ano de 2009.



Todos os trabalhos defendidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG, entre os anos de 2005 a 2008, temos um total de 132 trabalhos entre dissertações e teses. Desses 132 trabalhos apenas 36 trabalhos estudaram sobre o tema “professor(a)”. Isso comprova que a produção sobre o professor se faz presente em minoria, não sendo a temática mais escolhida para estudar, o que se torna contraditório em Programas de Pós-Graduação em **Educação**. De 36 trabalhos analisados, temos a forte presença da concepção de educação crítica, que foi apontada em 35 trabalhos. Vejamos o gráfico 6

Gráfico 6 – Total de trabalhos analisados nos anos de 2005 a 2008 e concepções de educação identificadas.



Fonte: Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste

DISCUSSÃO

O estudo sobre as concepções de educação se faz necessário, segundo Gadotti (2000), para que possamos compreender as perspectivas atuais da educação, no nosso caso, como estudantes de Pedagogia e bolsista de iniciação científica, interessa-nos saber qual concepção de educação é capaz de ajudar na “transformação” de nossa sociedade.

Podemos considerar que estudar a concepção de educação proposta no processo formativo constitui-se como fundamento essencial que se articula com os demais conhecimentos que compõem os saberes do futuro professor. Ainda orienta a prática pedagógica, definindo o modo como se concebe o que é ser um aluno, processo ensino-aprendizagem, trabalho docente, relações em sala de aula, conhecimentos, e, em última instância, como se entende e valoriza a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

As concepções de educação além de definirem o *como* se compreende os processos de ensino-aprendizagem, também articulam um projeto de sociedade, definindo a forma como o professor concebe e ensina, quais valores e conhecimentos priorizam, se os considera historicamente produzidos, e isso tudo incide na produção da vida humana, transformação ou manutenção das formas hegemônicas de nossa sociedade.

Retomando os dados, na “Ficha de Análise” utilizada pela Rede, as concepções de educação são assim definidas: Educação Tradicional; Educação Escolanovista; Educação Tecnista; Educação Crítico-Produtivista; Racionalidade Técnica; Educação Crítica e Educação Pós-Crítica. Abaixo uma pequena síntese dos estudos realizados sobre cada uma dessas concepções.

A partir dos estudos desenvolvidos com o grupo, é possível assumir que construímos conhecimento sobre o significado de cada concepção, assim, resumidamente, temos que: a

concepção de *educação tradicional* as teorias que têm como pressuposto ser a função social da educação. Segundo Libâneo (1985) a educação nessa proposta pedagógica é eminentemente ideológica, sua tarefa é a adaptação dos sujeitos à sociedade. Ela expressa o caráter disciplinatório da educação, do ensino e, principalmente, da escola no que diz respeito à adaptação não-crítica dos sujeitos educandos ao projeto hegemônico de sociedade. Nesta concepção, a educação preocupa-se com a transmissão de conhecimentos e valores sociais produzidos pelos grupos sociais dominantes, sendo imprescindível a retenção e a memorização, para que o aluno responda a situações novas de forma semelhante às situações anteriores.

A concepção de *educação escolanovista* ou da Escola Nova tem com o objetivo de consolidar a democracia. Essa concepção é corretora da marginalização, está preocupada com o ajustamento e adaptação dos indivíduos à sociedade, fazendo com que seus membros se aceitem e se respeitem em suas diferenças. De acordo com Saviani (1990) o princípio norteador da concepção de educação escolanovista é a congruência, aceitação incondicional do aluno, o respeito mútuo. A educação deve inculcar nos alunos o sentido de aceitação dos demais e pelos demais. A proposta dessa educação deve levar necessariamente a uma mudança.

A concepção de *educação tecnicista* tornou-se um modelo empresarial: fundamentada na organização que se baseia na divisão do trabalho, na mecanização do processo e na operacionalização de objetivos. Introduzindo as técnicas e os instrumental técnico, dando primazia ao alcance de metas, ao produto. Assim, é o produto almejado que define o que os professores e alunos farão, como e quando. Esta perspectiva é sustentada por um dos paradigmas da Psicologia: o behaviorismo ou comportamentalismo. Para essa abordagem “O processo tecnicista buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2003).

A concepção de *educação no modelo crítico-reprodutivista* limita-se às análises profundas da determinação social da Educação. A educação nesta concepção é instrumento de discriminação social, critica mas reproduz o sistema social onde se insere, ou seja, sempre reproduz as desigualdades sociais. Traz a visão da sociedade dividida em classes antagônicas e da marginalidade como fenômeno inerente a própria estrutura da sociedade. Essa educação dependente da estrutura social, é geradora, reforçadora e legitimadora da marginalidade. A educação nessa concepção, segundo Saviani (2003) cuida dos condicionamentos sociais, o papel da escola seria reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

A concepção de *educação da racionalidade técnica* promoveu uma “autêntica divisão do trabalho” (GÓMEZ, 1998), assentada numa espécie de naturalização de uma organização do

trabalho docente tal como o modelo taylorista da organização do trabalho industrial (CORREIA, 1999). Essa concepção impôs uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que se acentuam as condições para o isolamento dos profissionais. Nessa perspectiva a educação faz do homem um produto objetivo, negando-lhe a historicidade e a capacidade de produção autônoma, gerando a racionalidade técnica.

A *concepção de educação crítica* decorre da constatação de sua intencionalidade e da impossibilidade de sua neutralidade. A educação crítica situa-se no horizonte da “ação política” da educação voltada para a transformação social, como reflete Guimarães (2004, p. 25): estamos num momento em que existe a “[...] necessidade de resignificar a educação como crítica”, porque já se compreende que é necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, coloca nossa sociedade em uma grave crise.

No caso da análise desenvolvida por este subprojeto, temos que a base teórica do materialismo histórico-dialético, auxilia na construção de indicadores essenciais para compreensão da concepção crítica. Segundo Tozoni-Reis (2007) são eles: a totalidade, concreticidade, historicidade e contraditoriedade. Estes indicadores, num movimento dialético, orientam a compreensão dos processos educativos, permitindo a superação da compreensão linear, ajudando-nos a estruturar uma compreensão concreta da realidade.

Por fim, a concepção de *educação pós-crítica* aponta para a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional. É uma concepção que não visa explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, opta claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (SILVA, 1993a).

De acordo com Corazza (2001), na concepção pós-crítica de educação não há a preocupação com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas”. Prioriza-se a invenção, a criação, o artefato, a produção.

Após realizarmos os estudos referentes a todas as concepções de educação presentes na “Ficha de Análise”, passamos a analisar os indicadores da concepção predominante, qual seja, a concepção de educação crítica.

Com pauta na lógica metódica e a metodologia que orienta, traçamos um caminho epistemológico para a interpretação das concepções de educação.

Nesta primeira fase deste subprojeto, assumimos a postura de Freire:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1975, p. 42).

Concordando com Freire, Guimarães definiu que a educação na perspectiva crítica decorre da constatação de sua intencionalidade e da impossibilidade de sua neutralidade, bem como a clara postura política. Neste sentido, é eminentemente política, conscientizadora e transformadora da realidade social.

Ainda observamos que a educação crítica pauta-se na conscientização e formação da autonomia, no pensar e propor a participação da educação no processo de mudança dos homens, da sociedade, do mundo. Mudanças que possibilitem a formação integral, sólida, crítica e ética, articuladas com as políticas sociais.

Assim, construímos por meio de nossos estudos das propostas de Freire, Guimarães e, principalmente com Tozoni-Reis (2007), nossa definição de concepção de educação crítica:

[...] A educação crítica é voltada para a formação humana plena, compromete-se com a prática social transformadora, com a construção de relações sociais plenas de humanidade. Trata-se, portanto, de educar para a transformação, não do sujeito individual, mas das relações sociais de dominação (TOZONI-REIS, 2007, p. 190).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de educação predominante identificada no período analisado foi a *Crítica*. Entendemos que a perspectiva educacional crítica deve buscar relacionar a teoria com a prática, desencadeando assim a práxis educativa:

uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VAZQUEZ, 1968, p. 108, *apud* SILVA, 2011, p. 22).

Essa concepção sugere uma ação política que exige comprometimento frente a um processo de ensino-aprendizagem consciente e crítico, podendo gerar a transformação social por meio de ações efetivas. Assim, a educação pode ser entendida como fator de superação das desigualdades sociais. Afinal, com Saviani entendemos que:

[...] a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1987, p. 69).

Ainda é preciso acrescentar que a perspectiva crítica pauta-se numa educação para a cidadania que tenciona formar no sujeito ações transformadoras, possibilitando a compreensão de sua situação histórica, das situações de opressão que deve partir da formação política, e esta, acreditamos, liga-se invariavelmente ao exercício pedagógico pautado numa postura crítica e reflexiva.

Entendemos que para se desenvolver uma democracia cidadã, a educação precisa trabalhar o conceito de igualdade e democracia, e educar para a cidadania é praticar uma postura, é lutar pela justiça, postura esta que exige uma atitude crítica diante da nossa realidade.

Portanto, como concepção de educação predominante identificada nos trabalhos defendidos no Programa de Pós-Graduação da FE/UFG, parece-nos que ela tem auxiliado os pesquisadores na constituição de novos marcos para a formação docente, o que poderá melhorar, em longo prazo, a educação do futuro.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. et alii. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68/especial. Campinas/SP: CEDES, dez, 1999.
- BICUDO, Maria Aparecida V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. Cortez, 2012.
- BRZEZINSKI, I. & GARRIDO, E. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 18. Rio de Janeiro: Anped, Campinas: Ed. Autores Associados, set/out/nov/dez, 2001.
- FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. Ed.. São Paulo: Cortez, 2002.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. In: **São Paulo em perspectiva**, vol. 14, nº. 2, abr./ jun 2000.
- GAMBOA, S. S.. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Dissertação de Mestrado. (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas). Campinas, 1996.
- GUIMARÃES, Valter S. G.. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004.
- _____. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter S. G. (org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** - o papel da universidade. Campinas: Papyrus, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo. SP. Editora pedagógica e Universitária LTDA. 1986.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: _____ (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Editora Hucitec/UNESP, 2001 (p. 17 a 26).

SILVEIRA, M.; SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O.; GUIMARÃES, V. S.. Professores em foco: pesquisas acadêmicas na região centro-oeste. **VI Seminário da REDESTRADO** – Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O.. **Professores e professoras**: Formação – poíesis e práxis. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011a.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **Pesquisa sobre professores(as)**: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011b.

TOSCHI, M.S. et al. O professor na região centro-oeste: o estado do conhecimento. **Anais do VI EPECO**, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 a. edição. São Paulo: Atlas, 1992.

_____. Breve introdução ao método dialético materialista na pesquisa em ciências sociais. In: TRINIÑOS, Augusto N. S.; NETO, Vicente Molina. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Editora Sulina, 2012a.

_____. Dialética e pesquisa em ciências sociais. In: TRINIÑOS, Augusto N. S.; NETO, Vicente Molina. **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Editora Sulina, 2012b.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 454p.

ZEICKNER, K; FLESSNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica**: análise Internacional. Artmed, 2011. p. 331-348.

VARAL LITERÁRIO NO ÂMBITO ESCOLAR: EVENTOS DE INCENTIVO À LEITURA

Samy Zulmira Lôbo de Carvalho¹, Suellen Soares Altrão y Morgana de Fátima Agostini Martins ²
UFGD/CAPES

RESUMO: O PIBID Psicologia (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem realizado em duas escolas de ensino médio eventos de incentivo à leitura. Dentre eles, destacam-se os chamados Saraus. A palavra sarau vem do latim, e significa “ser eu”, e é exatamente essa a ideia proposta na realização desse tipo de ação dentro da escola, com o objetivo de proporcionar aos alunos momentos nos quais eles possam ser eles mesmos tendo a oportunidade de se expressarem e tudo isso pôde ser feito por meio de músicas, poesias, teatros, danças, mímicas. Por saber que possivelmente os alunos têm a escola como única motivadora da prática grandiosa no qual a leitura está inserida, acredita-se que seria de grande valia estimular estes no processo de descobrindo da leitura. A importância deste trabalho se dá ao fato de em suas casas, não ocorrer essa força motivadora que os impulse a viajar pelo mundo novo e fascinante proporcionado através da narrativa de cada autor. Os bolsistas do PIBID Psicologia já realizaram vários saraus em ambas as escolas em que tem trabalhado e puderam então criar um momento de interação e ao mesmo tempo de diversão com os alunos. Inicialmente, os bolsistas apresentaram músicas que traziam em suas letras, mensagens importantes e de interesse dos alunos de cada escola. Em outro sarau realizado, os alunos ampliaram suas ideias e promoveram um varal literário, no qual os alunos puderam escrever frases, bilhetes de amor e podiam expor suas imaginações e criatividade. Além disso, foi exposta no pátio da escola uma mesa com livros da própria biblioteca, tudo com o intuito de incentivar a leitura entre os alunos. Por meio das atividades propostas nas escolas, percebemos um nítido interesse dos alunos ao deparar-se com o varal literário, no qual sentiam-se à vontade para arrancar as frases que mais lhe interessavam, além da exposição de vídeos com teor educativo e a mesa repleta de livros da biblioteca, pois muitos ficavam encantados ao perceber tantas possibilidades de leitura. Quando o contato com a leitura é realizada de maneira mais atrativa, o aluno terá uma visão mais satisfatória sobre a mesma, tornando-se um hábito constante de sua rotina. Esta prática despertou certa curiosidade dos estudantes, já que em suas casas há certa carência de incentivo à leitura, considerando que esta pode ampliar os horizontes culturais e críticos dos cidadãos, pois através dela

¹ Bolsistas PIBID UFGD/CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Acadêmicas do Curso de Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas - FCH - Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Rodovia Dourados - Itahum, km 12. Caixa Postal 533, CEP 79.804-970, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mails: samyaufgd@hotmail.com; suellenaltrao@hotmail.com

² Coordenadora do PIBID Psicologia UFGD/CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Psicóloga, Docente do Curso de Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas - FCH - Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Rodovia Dourados - Itahum, km 12. Caixa Postal 533, CEP 79.804-970, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br

as pessoas podem desenvolver senso crítico e questionar o que há de errado na sociedade contemporânea, além de ser o meio de desenvolver habilidades de interpretação, expressão, visão de mundo, melhoria e enriquecimento de vocabulário e fazer o leitor viajar para dentro do livro durante a sua prática. Pretende-se ao final de nossas indagações, motivar os profissionais e futuros bolsistas a esta atividade grandiosa no qual a leitura se enquadra. Pelos varais é possível ter uma leitura lúdica e dinâmica de forma a incentivar o educador e o educando a auto-reflexão.

Palavras-chave: Varal literário; Leitura; Ensino médio; Atividades educativas.

INTRODUÇÃO

Os varais literários podem viabilizar tanto ao educador quanto ao educando a oportunidade de se integrar no mundo da linguagem e de se inspirarem na leitura de cada frase e pensamento retirado do varal. A escola é um dos pontos culminantes para a inserção do indivíduo, crítico e transformador, sendo este o próprio autor de suas histórias aumentando a facilidade que este terá para explicar suas ideias, anseios e sentimentos.

Cabe ao educador e aos bolsistas do PIBID Psicologia, incentivar por meio de varais literários o ato de ler ou através de outras práticas, de forma que insira o adolescente dentro de sua realidade, atiçando a curiosidade e o valor dessa prática para os mesmos. Desse modo, acredita-se que a escola tem o papel fundamental de incentivar tais práticas de leitura nas escolas, visto que, a leitura favorece um bom cumprimento de atividades futuras nas diversas áreas do conhecimento.

Atualmente, é visível a mudança da metodologia de ensino em decorrência de que esse processo foi ampliado, pois o professor não só educa, mas também, tenta compreender a realidade do aluno, e observar se esse aprendizado está sendo satisfatório através das ações do mesmo.

Nessa perspectiva, é interessante que o educador leve para suas aulas textos informativos e nessas condições, este deve pedir para que os alunos levem também, tais materiais de suas casas. Isto estará motivando o indivíduo a ler e se interessar mais por questões sociais. O varal literário é uma atividade que desenvolve o ânimo para criar e conhecer os tipos variados de textos. Paralelamente, ao observar os trabalhos expostos nos varais os alunos sentem-se atraídos e com isso “apegam-se a leitura” e isso pode se consolidar num hábito e no prazer de ler.

A história da literatura em nossa sociedade e as condições sociais para o acesso a mesma iniciaram de maneira diferenciada, a classe popular era discriminada da classe burguesa, no qual a última deteve o poder do discurso além do econômico. Assim, a classe popular continua atrasada e alienada a esses sistemas de dominação que foram determinadas pela sociedade capitalista atual. Todas essas questões citadas fizeram com que a classe popular não alcançasse a sua libertação

social e, conseqüentemente, o dilaceramento dos obstáculos deparados socialmente, tendo em vista que a quebra desses obstáculos provocaria uma discussão das estruturas da sociedade atual.

Por não ter esse alicerce em suas casas, resta apenas a escola para auxiliar os adolescentes a iniciarem esse processo de leitura. A psicologia social concorda com esses pontos levantados, pois grande parte da aprendizagem humana se sucede por meio da observação do comportamento de outros indivíduos. E, contudo, os adolescentes tendem a seguir o exemplo dos adultos para guiar suas próprias vidas. Dessa forma, conclui-se que a formação do leitor se dá por meio não só das aptidões físicas (dimensões materiais), mas também, e de grande relevância das interações sociais no contexto familiar onde o aluno se encontra.

Com a ausência na prática da leitura, conseqüentemente, isso refletirá na dificuldade de muitos alunos até mesmo no ensino superior. Assim, se a leitura não iniciar de forma precoce enquanto o aluno ainda está frequentando a escola, possivelmente este terá dificuldades futuras de uma leitura com um livro denso e também, com uma linguagem mais rebuscada.

Ribeiro e Garcia (2009) corroboram quanto à prática da leitura, que nem sempre é incentivada pelos pais ou professores e é parte importante da formação das crianças como cidadãos pensantes e atuantes. Devido a essa falta de estímulo durante a formação básica, muitos jovens, quando chegam à universidade, acabam enfrentando dificuldades, pois o curso de graduação tende a explorar o conteúdo literário ao máximo.

Ao ler um livro, o leitor faz parte de um grupo social, pois depois de sua leitura, certamente este levará suas perspectivas para este grupo e também, a leitura trará experiências advindas da vivência individual do mundo e de sua essência. De acordo com Paulo Freire (2003, p. 69), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O indivíduo constrói seu próprio universo por meio da imaginação, elaborando cenas, inventando os próprios personagens, ações, experiências e situações diversas. Com o passar do tempo, o leitor passa a adquirir um vocabulário plausível e amplo, pois este terá um domínio extenso sobre várias informações, fará analogias sobre este conhecimento adquirido e possivelmente vai ser base de seus argumentos em várias situações.

No Brasil, observa-se uma carência em relação ao ato de interpretar os textos, pois muitos indivíduos sabem ler e escrever de maneira correta, porém não entendem o que o texto está transmitindo. De acordo com Silva, é imprescindível a importância do papel da escola na formação do indivíduo, esta deve inicialmente auxiliar na aprendizagem da leitura por meio do “aprender a ler” até finalmente “ler para aprender”, dessa forma, o aluno se tornará apto a entender os textos com suas diversas características.

Por meio dos varais, é possível incentivar os alunos a ter um senso crítico acerca do que é exposto, pois a leitura não deve ser compreendida apenas como o entendimento do sentido de cada palavra, ela deve causar transformações no indivíduo e também, por meio dela ele será capaz de solucionar diversos problemas futuros principalmente após sua inserção no mercado de trabalho.

A leitura favorece em muitos aspectos a nossa sociedade, o desempenho da cidadania, o despertar de um olhar crítico, a adaptação social e a ampliação do conhecimento e do vocabulário, formando seres pensantes e competentes. Vale ressaltar que ninguém se torna um leitor por dever e ninguém se constitui gostando da leitura. O gosto vai surgir apenas com o exemplo dos adultos, principalmente pais e professores.

CONCEITO DE LEITURA

De acordo com Martins (1994, p.22), o conceito de leitura está restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, todavia, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo e a sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural.

A leitura pode abrir um leque de conhecimentos, pois se obtém contato com pensadores, culturas diversas, história de determinado país, assim, a leitura pode ser comparada a uma “mina de conhecimentos”, no qual o leitor terá contato com algo valioso.

Segundo Ferreira (2002), ler significa decifrar e interpretar algo e o sentido de tudo, a leitura é uma arte ou hábito de ler, ou seja, ler faz com que o leitor tenha uma proximidade com a informação. Conforme nos afirma Leffa (1996), o valor da leitura está na vivência do leitor com o texto, e também, o significado do texto não está na mensagem que ele traz, mas nos acontecimentos desenvolvidos por meio do texto na mente do leitor.

“Ler é uma habilidade que faz parte do nosso dia-a-dia, entretanto, por mais comum que possa parecer a realização de uma leitura, essa tarefa não é tão simples como pode ser julgada. A leitura pode ser sinônimo de apenas decifrar os signos do alfabeto, juntar as palavras e sentenças e esse tipo de leitura é suficiente para que haja o mínimo de comunicação entre as pessoas. Porém, dentro de uma visão mais abrangente, ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido. Não basta somente decodificar, é preciso que o leitor se contextualize e atribua significado à sua leitura. Quando um leitor atinge esse nível de compreensão é considerado fluente ou proficiente, desde que também sejam agregadas outras habilidades relevantes, tais como, a velocidade, a criticidade, a criatividade e a motivação”. (Kopke Fº, 2001; Santos, 1990a; Vicentelli, 1999)

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O ponto do qual desejamos partir para iniciar uma reflexão temática do incentivo à leitura no contexto escolar que atualmente se apresenta, diz respeito a um questionamento que se enfoca, no lugar em que esta ocupa na vida do jovem em nossa sociedade. Para tanto se faz necessário situar o histórico, o significado e a noção deste tema que têm avançado e adquirido uma nova estrutura com o passar dos tempos.

Desde os primórdios tempos da Antiguidade, a humanidade sempre se preocupou em criar meios de expressão, justamente pelo fato de haver a necessidade de comunicação entre humanos. O homem utilizou os mais diferentes tipos de materiais para registrar a sua passagem pelo planeta e difundir seus conhecimentos e experiências.

O livro tem, em média, seis mil anos de história para ser contada. Há 40.000 anos, desde as pinturas nas paredes da caverna (pictografia) e durante seu desenvolvimento, o homem foi aos poucos substituindo a representação visual, pela sonora, assim, a linguagem foi adquirindo sua verdadeira natureza, que é a oral. Portanto, a humanidade tem o domínio da razão, tornando possível a comunicação e o relacionamento com os outros homens.

Diversos povos do mundo utilizaram de seus próprios recursos para a confecção de livros, como os sumérios que guardavam suas informações em tijolos de barro, os indianos em folhas de palmeiras e os maias e os astecas faziam seus livros em um material macio existente entre a madeira e as casca das árvores. Os romanos se comunicavam por escrito em tábuas de madeira cobertas de cera e os egípcios usavam o papiro, uma planta ciperácea cujas folhas tinham superfície resistente e nelas escreviam.

Segundo dados da revista Espaço Aberto da USP, o papel como conhecemos surgiu em meados do início do século II, na China. O material utilizado foi produzido a partir do córtex de plantas, tecidos velhos e fragmentos de rede de pesca. Posteriormente, depois de um processo de cozimento, iam formando-se fibras resistentes que eram misturadas com água em uma caixa de madeira e se transformavam em pastas. Por conseguinte, tal processo permitia a escrita ao final de sua composição.

Ao final da Idade Média, o papel veio adquirindo notória importância, ampliando sua influência na expansão do comércio europeu e restituiu-se produto indispensável para a administração pública e divulgação literária. A educação formal entrou em crise e acabou ficando limitada somente ao clérigo. Nessa época, a igreja manteve em seu poder todos os livros e quaisquer formas de comunicação que nada tivessem a ver com seus interesses religiosos. A partir dessa época na história, a leitura passou a ter cunho somente religioso, restringindo a educação apenas para àqueles que seguiriam vocação religiosa.

Unicamente depois do século XV, a igreja foi perdendo a sua “força” no que diz respeito ao ensino, devido ao crescente aumento das atividades comerciais e manufatureiras, favorecendo assim, o aumento das zonas urbanas. Devido a tal progresso econômico e social, foi-se necessário instruir cada vez mais a população e com isso, acarretou o surgimento das primeiras escolas públicas.

A figura do leitor como conhecemos hoje, dos textos impressos é recente e surge na Europa, aproximadamente, no século XVIII, quando a impressão dos livros passa do modo artesanal para o modo empresarial, possibilitando assim um maior acesso e um número de livros maior do que no período anterior, com a invenção da imprensa. (SILVA, 2009, p. 44)

Infelizmente, a escola comete o erro em não preparar o aluno como leitor, e aos poucos, este vai criando desgosto pelo ato de ler, como diz Daniel Pennac:

Ele (o jovem) é um público implacável e excelente. Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de por à prova sua competência; estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar; acompanharem seus esforços, sem se contentarem de pegá-lo na curva; consentirem em perder noites em lugar de ganhar tempo; fizerem vibrar o presente sem brandir a ameaça do futuro; se recusarem em transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretanto esse prazer até que ele se transforme em dever, fundindo esse dever na gratuidade de todo aprendizado cultural, fazendo com que encontrem assim, eles próprios, o prazer nessa gratuidade. (PENNAC, 1993, p. 55).

A grande dificuldade é tentar mudar essa triste realidade que assola a população no geral, pois lutamos tanto para que nos fosse garantido o livre acesso aos livros e à leitura, mas aparentemente não estamos sabendo usufruir do que nos foi alcançado.

PROCEDIMENTOS

As atividades de incentivo à leitura, tais como varais e vídeos foram realizadas em duas escolas estaduais do Estado de Mato Grosso do Sul com alunos do ensino médio e do EJA. O PIBID de Psicologia dividiu-se em dois grupos para trabalhar nestas escolas, um dos grupos trabalhava na segunda-feira no período de aulas noturno e o outro grupo na quarta-feira, também no período de aula noturno. As atividades eram organizadas e planejadas com antecedência junto ao

PIBID e a coordenação da escola. Chegávamos às escolas logo no início do horário de aula, com o intuito de montar as atividades programadas e deixar os materiais expostos no pátio, nos espaços que pudéssemos aproveitar.

A partir dessa iniciativa, eventualmente quando os alunos saíssem de suas salas, seja para ir ao banheiro ou beber água, eles já se deparavam com o ambiente escolar diferente, de maneira que, chegado o momento do intervalo, eles já haviam tido um contato inicial com a nossa proposta. Os intervalos têm em média quinze minutos, e é nesse curto período de tempo em que desenvolvemos nossas dinâmicas.

Os materiais utilizados foram: livros, jornais, revistas e gibis da biblioteca, retroprojetor para passarmos vídeos legendados de teor educativo e por fim, fizemos um varal de pensamentos confeccionado com barbante e como suporte nós utilizamos os pilares da escola, no qual amarrávamos o barbante de uma ponta à outra e prendíamos com grampeador alguns pedaços de papéis com várias frases reflexivas, letras de música, bilhetes de amor, poemas e trechos de livros da literatura mundial.

ESTRATÉGIAS

No varal de pensamentos, deixávamos propositalmente alguns papéis em branco, para que se porventura os alunos se sentissem à vontade para escrever algum pensamento, eles podiam destacar um pedaço de papel, depositar suas emoções e em seguida fixá-lo de volta no varal. Do mesmo modo, os alunos podiam destacar do barbante as frases que mais gostavam e guardá-las para si. As frases que selecionávamos para o varal eram sempre de teor educativo, afetivo, poético, reflexivo e crítico-social.

Em relação à seleção de vídeos para exibição, escolhíamos geralmente os que tinham o idioma inglês, fazendo-se necessária a leitura da legenda, em português, com o objetivo de incentivar a interpretação de determinado conjunto de informações dos vídeos através do ato de ler.

Apropriamo-nos de uma mesa onde seriam inseridos alguns livros de forma que motivasse os alunos a se sentirem livres para folheá-los, ou até mesmo ler para os colegas que estariam presentes. Na exposição de livros, havia uma imensa variedade de *Best-Sellers*, como o “O Código da Vinci”, “O Caçador de Pipas” e “A menina que roubava livros”, alguns de fantasia e ficção como “O Senhor dos Anéis”, “Harry Potter” e “Crônicas de Nárnia”, alguns livros de crônicas do autor Luís Fernando Veríssimo, além de livros da literatura brasileira, como “Dom Casmurro”, “Senhora”, “Brás Cubas” e “Macunaíma”. Também expomos livros de poemas, vários gibis da “Turma da Mônica”, “Zé Carioca”, alguns quadrinhos da *Disney*, diversas revistas da atualidade e jornais da cidade.

Ao iniciar essa atividade no horário do intervalo, deixávamos claro para os alunos que eles poderiam pegar qualquer livro, gibi, revista ou jornal da mesa. Caso houvesse um maior interesse pela história em questão, precisariam ir até a biblioteca da escola e pedir autorização para que pudessem levar o livro para casa a fim de fazer uma leitura mais profunda.

Além de incentivar a leitura, percebemos como os adolescentes se mostraram curiosos diante de tantas alternativas, desde histórias em quadrinhos a revistas e jornais. Através da leitura no espaço escolar, contribuímos para que ocorra o desenvolvimento grupal, pois favorece a interação dos membros por meio dos questionamentos e das descobertas ao ter um contato com o livro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No geral, os alunos não possuem o hábito de ler, e para que isso aconteça, é necessário que seja motivado, encaminhado, caso contrário acaba engolido pela acomodação e facilidades apelativas de outros meios de comunicação como a Internet, a televisão e seus programas que o tornam cada vez mais alienado e resignado com seu “mundinho”.

A partir das atividades propostas nas duas escolas, observamos o notório interesse dos alunos tanto pelos varais literários, quanto pela apresentação dos vídeos e exposição de artigos da biblioteca na mesa montada. Nos dias em que elaborávamos os varais, percebemos que os alunos olhavam primeiramente de longe, depois chegavam bem devagar, e aos poucos, iam lendo frase por frase até que num determinado momento sentiam-se livres para arrancar aquelas que mais gostavam ou se identificavam. Alguns até teciam comentários com os outros colegas sobre determinada letra de música, trecho de livro, poema, entre outros.

Houve momentos bem interessantes em que alguns alunos se dispuseram a destacar do varal papéis em branco e escreveram seus bilhetes de amor, pensamentos e poemas, na esperança de que seu (sua) amado (a) encontrasse e lesse. Numa ocasião como essa, uma aluna andava próximo ao varal e repentinamente caiu ao seu lado, no chão, um pedaço de papel com uma frase que havíamos pendurado. Observando a situação, a garota pegou o papel do chão, leu silenciosamente e depois disse em voz alta para que pudéssemos ouvir: “Nossa, passei pelo lugar certo. Essa frase foi feita para mim”. Em seguida, ela guardou o pedaço de papel no bolso e saiu para comentar com uma amiga sobre o ocorrido.

A classe dominante tende por meio do discurso, incutir sua força política e social diante do trabalhador que se mantém submetido a este poder. Para tanto, percebemos como o discurso atualmente, é uma forma de manter o domínio, pois por meio deste que o indivíduo se impõe diante de algumas injustiças que é submetido.

No Brasil, é visível como o ensino é insuficiente, pois os profissionais não são devidamente preparados e capacitados para lecionar, além disso, o salário baixo que recebem, não satisfaz nem suas próprias necessidades e tende a ser mais uma desmotivação para a prática. Assim, estes educadores tendem a lecionar desmotivados, não auxiliando os alunos a aumentar a autoconfiança e a acreditar que são capazes de alcançar o que realmente almejam para suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mas o que é preciso ler, afinal? Cada um deve descobrir o que gosta de ler, e vai gostar, talvez, pela vida afora. Não é preciso que todos amem os clássicos nem aprecie romance ou poesia. Há quem goste de ler sobre esportes, explorações, viagens, astronáutica ou astronomia, história, artes, computação. Independente do que está lendo o importante é que faça exercitar o cérebro. Se o aluno iniciar-se com o que gosta, passará a ter o hábito de leitura e, conseqüentemente, estará lendo gêneros variados com maior complexidade.” (URSINIO, 2011, p. 10)

Os jovens do novo milênio querem falar de seus sentimentos, ansiedades, dúvidas e emoções compartilhadas e é no espaço escolar que esse adolescente deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade, formulando conceitos científicos. Sendo assim a escola tem um papel insubstituível e importante nessa apropriação do saber, pois, enquanto agência formadora da maioria da população deve ter a intenção e compromisso explícito de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento.

Como a leitura e o conhecimento faz o indivíduo transcender obstáculos, então que este seja efetuado de forma satisfatória em todas as escolas públicas, tornando os seres ativos e pensantes, de forma a alcançar a verdadeira cidadania.

Podemos concluir que as ações educativas em ambientes educacionais tornam-se efetivas e necessárias na medida em que partem da necessidade da comunidade escolar e ampliam as possibilidades de parceria, diálogo e respeito. É necessário desenvolver ações que viabilizem o acesso a conceitos e reflexões frente às diferentes manifestações de incentivo à leitura no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, ano/vol. 12, número 002, 1999.

CAMARGO, F. P; ALVES, E. C. A prática social da leitura literária e a formação do sujeito leitor: desafios e perspectivas. *Travessias (UNIOESTE. Online)*, v. 01 n.4, p. 01-19, 2009.

FERREIRA, S; DIAS, M. A escola e o ensino da leitura. *Psicol. estud.* vol.7 no.1 Maringá Jan./June 2002

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, Renata Braz; PERES, Elaine Teresinha. Práticas de incentivo à leitura nas escolas da rede pública municipal de educação: o caso de Pelotas/ RS no final do século XX. *UNirevista*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-8, 2006. Disponível em:
<http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNirev__Goncalves_e_Peris.pdf>. Acesso em: 29/07/2012.

JOLIBERT, J. *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219 p.

KOPKE, F., H. *Estratégias em compreensão da leitura: Conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. São Paulo, SP. 2001.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção: Primeiros Passos: 74).

NEUBAER, A; NOVAES, F. *Literatura e a escrita como forma de desenvolvimento*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, outubro de 2009.

OLIVEIRA, K; SANTOS, A. *Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários*. *Psicol. Reflex. Crit.* vol.18 no.1 Porto Alegre Jan./Apr. 2005

PENNAC, D. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993, p.55.

PULLIN, E. MOREIRA, L. *Prescrição de leitura na escola e formação de leitores*. *Ciências & Cognição* 2008; Vol 13 (3): 231-242

REVISTA ON-LINE DA USP, *Espaço Aberto*, edição nº 24, outubro de 2000. Disponível em:
<<http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2002/espaco24out/vaipara.php?materia=0varia>> Acesso em 02/08/2012.

RIBEIRO, Ana Cláudia; GARCIA, Daniel Xavier. *A importância da leitura para os futuros profissionais da informação*. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v.8, n. 1, p.72-86, jul./dez. 2010. Disponível em:
<http://www.ufg.br/this2/uploads/files/74/A_import_ncia_da_leitura_para_os_futuros_profissionais.pdf>. Acesso em: 20/07/ 2012.

SANTOS, A. A. A. *Leituras entre universitários: Diagnóstico e remediação*. São Paulo, SP. 1990.

SILVA, D. *Leio sim, não duvide de mim!* *Revista Práticas de Linguagem*. V.1, n. 1, jan./jun. 2011.

SILVA, Klyvia Larissa de Andrade. Formar Leitores: um desafio da escola. Revista ABC Educatio, 2009, p. 42-46.

URSINIO, Evani Alvares de. A prática de leitura na escola: a leitura e a formação do leitor (aluno). Monografia (Graduação em Letras). Instituto Superior de Educação, Faculdade Alfredo Nasser. 48p.

VICENTELLI, H. Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. Psicologia Escolar e Educacional, 3,195-202. 1999.

¿ENSEÑAR GRAMÁTICA O NO ENSEÑAR? UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN ESCUELA SECUNDARIA

Ingrid Sühling, Silvana Garófalo y Marta de San Vicente¹

Instituto Superior De Formación Docente y Técnica N° 35 "Profesor Vicente D´Abramo"

isbridge@speedy.com.ar

Resumen

Los fundamentos epistemológicos de los diseños curriculares vigentes de Prácticas del Lenguaje (PdL) y de Lengua Extranjera (LE) para la Escuela Secundaria (ES) privilegian la perspectiva comunicativa en la enseñanza de la gramática. Este nuevo paradigma ha generado el desconcierto de los docentes ya que se pone en tensión las perspectivas de los profesores con las prescripciones del diseño.

Los objetivos de la investigación han sido indagar sobre cómo se enseña la gramática en las clases de PdL y de LE en la escuela secundaria e identificar las similitudes y las diferencias entre los enfoques de la enseñanza de la gramática en las clases de PdL y LE.

La presente investigación es un estudio exploratorio dentro del paradigma cuanti cualitativo. Se realizó una triangulación de enfoques, utilizando técnicas cuantitativas y estrategias cualitativas. Los instrumentos aplicados fueron entrevistas y encuestas a docentes de ES de Lengua Extranjera y Prácticas de lenguaje; observación no participante y registro etnográfico focalizado en la enseñanza de la gramática en las clases de PdL y LE en tres escuelas secundarias de la región V de la provincia de Buenos Aires.

Los resultados más relevantes fueron que la enseñanza de la gramática casi no está presente en las clases de PdL y, contrariamente, se constituye en el eje de las clases de LE. En general, los docentes, tanto de PdL como los de LE, le adjudican un valor instrumental a la gramática. Una gran parte de los docentes de PdL y LE dicen conocer los cambios de perspectiva en la enseñanza de la gramática propuestos en los Diseños Curriculares, pero manifiestan concepciones en las que aún perduran enfoques de paradigmas que desde la didáctica de las lenguas se intenta superar.

¹ Título del Proyecto: El rol de la enseñanza de la gramática en la enseñanza de las lenguas. Un estudio exploratorio en escuelas secundarias. Directora. Ingrid Sühling. Proyecto de investigación Nro. 1076 INFID "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas" 2010.

Este estudio plantea un problema a resolver ya que si bien los docentes expresan acordar con y ejercer un enfoque comunicativo, poco se ve de éste en las aulas. ¿Qué implicancia tiene esto sobre las acciones pedagógico-didácticas de los Institutos de Formación Docente? ¿Cómo se podría concientizar a los docentes sobre las divergencias entre lo expresado y lo realizado en las aulas?

Nuestra participación en la jornada tiene un doble propósito. Por un lado la comunicación del trabajo de investigación. Por otro el poner en tensión el trabajo realizado especialmente con respecto al aspecto metodológico.

Introducción

El propósito de esta investigación fue indagar cómo los docentes del nivel secundario enseñan la lengua estándar/materna y la lengua extranjera. Se centró en la necesidad de indagar sobre lo que acontece en el aula para realizar propuestas innovadoras fundamentadas para la formación y capacitación de docentes.

En los años setenta surgieron distintas teorías lingüísticas y pedagógicas que dieron lugar al denominado *Enfoque Comunicativo*. Esta nueva mirada sobre la problemática de la enseñanza de las lenguas se centralizaba en el desarrollo de las competencias comunicativas de los aprendices (Dell Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980 y 1983). El impulso de los estudios de la pragmática y la sociolingüística, por un lado, y el surgimiento de las lingüísticas funcionales, por otro, plantearon nuevos problemas que debía asumir la didáctica de las lenguas.

Los diseños curriculares vigentes para la escuela secundaria en la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje (PdL) y de Lengua Extranjera (LE) se focalizan en el uso del lenguaje más que en la descripción del sistema y en consecuencia, redefinen el papel de la enseñanza de la gramática.

Este cambio de paradigma en las propuestas curriculares genera en los docentes conductas contradictorias, las que oscilan entre la eliminación de toda mención a contenidos gramaticales en las clases, o la continuación de concepciones estructuralistas por las cuales se tratan los contenidos gramaticales descontextualizados de toda situación comunicativa.

Los alumnos de la escuela secundaria evidencian dificultades en el desarrollo de las competencias comunicativas, tanto en Prácticas del Lenguaje como en Lengua Extranjera, las cuales se manifiestan en la oralidad, la lectura y la escritura, especialmente en situaciones comunicativas de creciente complejidad que requieren el uso de la lengua estándar, los registros formales y la constitución de textos coherentes y cohesivos. Esta dificultad plantea la necesidad de indagar sobre sus causas.

Dado que el tipo de intervención didáctica es el emergente del paradigma subyacente sobre la enseñanza de las lenguas al cual suscriben los docentes y el que refleja las creencias de los mismos y pone de manifiesto las elecciones pedagógico-didácticas que realizan, entonces esta problemática puede tener su origen en el tipo de intervención didáctica

Dado que el relevamiento de investigaciones relacionadas con esta temática a nivel local, llevado a cabo por el equipo, no ha arrojado resultados positivos en cuanto a su disponibilidad de lectura, es que proponemos a este trabajo como un aporte para el estudio de la problemática en el área.

En relación con estas problemáticas nos formulamos preguntas que orientaron la focalización del objeto de la investigación. En primer lugar, indagamos qué rol le adjudican los docentes a la enseñanza de la gramática en sus clases. Luego, averiguamos cómo los profesores de Prácticas del Lenguaje y de Lengua Extranjera enseñan los contenidos gramaticales. Por último, nos preguntamos si existe alguna relación entre la enseñanza de la gramática en las clases de Prácticas del Lenguaje y en las clases de Lengua Extranjera.

Este estudio tuvo como objetivos generales indagar sobre cómo se enseña la gramática en las clases de Prácticas del Lenguaje y de Lengua Extranjera en la Escuela Secundaria (ES) e identificar las similitudes y las diferencias entre los enfoques de la enseñanza de la gramática en las clases de PdL y LE. Además, como objetivos específicos se propuso caracterizar las prácticas pedagógicas en el aula, indagar sobre qué rol le adjudican los docentes a la enseñanza de la gramática en PdL y LE, establecer las intervenciones didácticas más frecuentes en las clases PdL y LE; y establecer correlaciones entre las prácticas de enseñanza de la gramática en PdL y LE.

En cuanto a la dimensión metodológica, la investigación se constituyó en un estudio de caso exploratorio, encuadrado en el paradigma cuali cuantitativo. Desde esta concepción se realizó una triangulación de enfoques, utilizando técnicas cuantitativas y estrategias cualitativas.

Se aplicaron encuestas y entrevistas semi-estructuradas a docentes de Prácticas del Lenguaje y de Lengua Extranjera de escuelas secundarias del conurbano bonaerense. Se realizaron registros etnográficos de observaciones de clases focalizadas en la enseñanza de la gramática en diferentes cursos.

El análisis de los datos surgidos de la aplicación de estos instrumentos se efectuó a partir de distintas categorías organizadas en cuadros en los que se volcaron los resultados para su posterior entrecruzamiento. Se confrontaron los resultados obtenidos en ambas lenguas. Esta comparación dejó en evidencia algunas similitudes y discrepancias en el tratamiento de la enseñanza de la gramática en PdL y LE.

Marta Marín (2008) explica que la gramática es el nombre de una disciplina, pero también, la palabra que designa el objeto que esa disciplina estudia. Como objeto de estudio es el sistema formado por los principios y leyes de una lengua. La gramática se propone entonces, el estudio de los principios generales que rigen el comportamiento de las unidades que forman una lengua. En este sentido es abstracta, porque analiza, clasifica, describe los componentes y las funciones que están presentes en las expresiones de los hablantes que son concretas.

Las categorías de análisis se determinaron a partir de las teorías pragmáticas que se centran en las distintas manifestaciones de la lengua en uso. La lingüística sistémico-funcional de Halliday (1979, citado en Menéndez, 2006) aportó el concepto de valor significativo de los elementos gramaticales en un contexto comunicativo. Desde este enfoque se define el texto como “*una unidad semántico-pragmática*” que está “*determinado a partir del uso*”.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras describe a la interpretación analítica o formal de la enseñanza comunicativa de una lengua como el enfoque funcional o el análisis funcional del lenguaje y se basa en los aportes de la semántica, del análisis del discurso, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación y la gramática (Stern, 1984). Siguiendo a este autor (ibid) también nos remitimos a los aportes de Wilkins (1976) sobre el concepto de 'Notional Syllabus', el Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (Trim, 1980; van Ek 1975); el enfoque comunicativo del lenguaje de Widdowson (1978) con su énfasis en el uso más que la forma; el modelo de Munby (1978) para la definición de programas de propósitos especiales y finalmente el aporte de Canale y Swain (1980) los cuales analizan la competencia comunicativa como la base para el desarrollo de evaluaciones y del estudio del nivel de manejo de una lengua.

A principio de la década de los setenta Krashen (1993) desarrolla una teoría de aprendizaje de segunda lengua que rechaza el valor de la enseñanza de la gramática e implica que toda instrucción de gramática es inútil y 'periférica y frágil'. McLaughlin (1987, citado en Cowan, 2008) critica duramente esta teoría y así surge, en los noventa, evidencia empírica a favor de la inclusión de la gramática. Además, Master (1994, citado en Cowan, 2008) ha demostrado que la enseñanza de la gramática mejora la precisión del mensaje de los alumnos que aprenden inglés.

Otros estudios citados en Cowan (2008) como los de Carroll y Swain (1993), Fotos (1993), Lightbown (1991), Nassaji y Swain (2000) evidencian que la instrucción que focaliza la atención de los alumnos en las formas gramaticales promueve altos niveles de precisión. Norris y Ortega (2000 citado en Cowan, 2008) realizaron el análisis de 49 estudios sobre la efectividad de la

instrucción donde encontraron que la enseñanza de la gramática produce logros sustanciales en el aprendizaje de una segunda lengua que se sostienen en el tiempo.

La fundamentación teórica de esta investigación se desarrolló desde la perspectiva sistémico-funcional del lenguaje, según la formuló Halliday (1982), quien determinó que el objetivo principal del estudio de la lengua debe centrarse en el modo en que la lengua crea significados y cómo permite intercambiarlos socialmente. Estos significados son de naturaleza sociocultural.

Se partió también del concepto de secuencia didáctica propuesto por Zabala Vidiella (1995, citado en Iglesias Cortizas y Sanchez Rodríguez, 2007) que se constituye como la clase de orden en que se proponen actividades en el aula y su forma de articularse. La secuencia didáctica implica la sucesión predeterminada de actividades que se desarrollan a través de un período de tiempo y cuyos parámetros son un orden y un ritmo determinados.

El diagrama ACR, desarrollado por Jim Scrivener (1994 y 2005) desarrolla una herramienta que puede utilizarse para describir lo que acontece en una clase. Este instrumento parte de una concepción dinámica y flexible para la descripción de los diferentes tipos de intervención didáctica. Está conformado por tres componentes: A R C. El componente A se refiere a actividades de uso auténtico, por ejemplo, una discusión libre o la lectura de un artículo de un diario. El componente R indica actividades de uso restringido del lenguaje, por ejemplo cuando los alumnos realizan un ejercicio sobre un tiempo verbal. El componente C se relaciona con la clarificación y focalización, donde, por ejemplo, los alumnos comprenden el significado, forma y uso de un ítem lingüístico.

Metodología

Este estudio exploratorio de corte etnográfico tuvo como universo de estudio tres escuelas de las Regiones Educativas V de la provincia de Buenos Aires. La muestra correspondió a cursos de Escuela Secundaria Básica para PdL y Escuela Secundaria Básica y Superior en LE. Como éste es un estudio exploratorio que no pretende generalizar los resultados, la muestra ha sido elegida al azar tomando en cuenta la accesibilidad a las instituciones por parte del equipo de investigación.

Esta investigación se centró en la triangulación metodológica de técnicas del paradigma cuantitativo, como la encuesta (Anexo A) y estrategias del paradigma cualitativo, tales como la observación no participante (Anexo B) y las entrevistas (Anexo C).

El tratamiento y análisis de los datos se centró, en el caso de la encuesta a los docentes, en los valores que asumieron las variables y la extracción de los estadísticos descriptivos correspondientes, y en el caso del análisis de las observaciones de clase y las entrevistas a los docentes, el establecimiento de categorías de análisis en función de los referentes conceptuales.

El muestreo fue al azar simple ya que cada miembro de la población en estudio tenía la misma oportunidad de ser seleccionado.

El corpus está constituido por los registros etnográficos focalizados en la enseñanza de la gramática tomados a partir de las observaciones de clase realizadas en dos escuelas de la localidad de Monte Grande, las que denominaremos: Escuela Secundaria A y Escuela Secundaria B y en una escuela secundaria de Almirante Brown: Escuela Secundaria C.

En prácticas de Lenguaje se observaron 68 módulos, es decir, 34 clases en 8 cursos de primero a tercer año de ES. En lengua extranjera se observaron un total de 40 módulos, es decir, 22 clases en 9 cursos, de primero a cuarto año.

La Escuela Secundaria A se encuentra ubicada a ocho cuadras de la calle principal de la localidad de Monte Grande. Los alrededores de la institución poseen asfalto, gas natural, agua corriente e iluminación pública. La actividad socio-económica de la zona se concentra en comercios de diferentes ramas. En las cercanías de la escuela encontramos otras instituciones educativas: otra escuela secundaria, una escuela técnica, una escuela de educación especial y un Instituto Superior de Formación Docente y Técnica. Los alumnos que concurren a esta escuela, generalmente, no proceden de la zona antes mencionada, sino que la mayoría provienen de una escuela primaria ubicada en un barrio más alejado y carenciado, desde el punto de vista económico.

La Escuela Secundaria B, está ubicada en una zona céntrica de la localidad de Monte Grande. Se encuentra en un edificio amplio, prolijo y con comodidades suficientes para todos los alumnos. Algunos cursos cuentan con una matrícula de hasta 46 alumnos, en su mayoría, procedentes de zonas cercanas a la institución, especialmente, de una escuela primaria céntrica que se caracteriza por tener un buen nivel educativo.

La Escuela Secundaria C está ubicada en la zona céntrica de Alte. Brown, Adrogué. Se encuentra en un edificio típico de siglo XX, escuela cuartel, donde los dos o tres pisos de aulas dan a un patio en el centro de las mismas. Los alumnos proceden de ciudades cercanas a la institución, pero no siempre dentro del partido. Las aulas en su mayoría tienen pupitres de principio de siglo.

Los sujetos a los cuales se les aplicó la encuesta semi-estructurada (Anexo A) anónima fueron: 50 docentes de Práctica del Lenguaje y a 44 docentes de Lengua Extranjera (inglés).

En cuanto a la edad, el 50 % de los encuestados (PdL) y el 65% (LE) están entre los 30 y los 49 años. El resto se reparte entre los más jóvenes y los mayores en relación con esas edades. De estos datos se puede concluir que en la muestra hay amplio rango de edades. Los docentes encuestados en su mayoría, 88 % PdL y 90% LE, pertenece al sexo femenino.

En las encuestas a docentes de PdL el mayor porcentaje de antigüedad en la docencia y en la escuela secundaria se ubica en el rango de 1 a 9 años. Pero, hay docentes con mayor antigüedad en la docencia que en la escuela secundaria. El 29% de los docentes de LE encuestados tiene una antigüedad de entre 11 y 19 años y un 20% entre 6 y 9 años en la docencia, pero el número de años baja notoriamente en los años trabajados en el nivel secundario (20% en 11-19 años y 18% el rango de 0-5 años).

El 78 % de los docentes encuestados de PdL y el 56,81% de LE ejercen solamente en instituciones estatales, mientras que el 22% (PdL) y el 25% (LE) trabaja en instituciones privadas y estatales.

En síntesis, reuniendo estos datos podemos decir que el grupo de docentes que respondieron la encuesta es lo suficientemente heterogéneo y representativo, lo cual permite pensar que se manifiesten representativamente el funcionamiento de las distintas variables. De todos modos, como ya fue mencionado, esta investigación se constituye en una exploración descriptiva y no pretende llegar a una generalización de las conclusiones.

Se realizaron 6 entrevistas en profundidad, tres a profesores de PdL y 3 a profesores de LE. La selección de los profesores entrevistados se realizó teniendo en cuenta la disponibilidad de los profesores observados.

Las estrategias utilizadas para el procesamiento y análisis de los datos fueron:

- Cuadros descriptivos de las prácticas pedagógicas en PdL y LE.
- Cuadro de coincidencias y contradicciones entre lo expresado en las entrevistas por los docentes y lo observado en las clases.
- Cuadros descriptivos de la enseñanza de la gramática en PdL y LE.
- Cuadros descriptivos de las estrategias didácticas de la gramática.

Algunos resultados

A partir de los resultados obtenidos del entrecruzamiento de datos se procederá a su discusión tomando como ejes la importancia de la gramática, la caracterización de las prácticas y el enfoque epistemológico de la enseñanza de la gramática en PdL y LE.

La concepción comunicativa de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua propuesta en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) recoge los aportes de varios campos de investigación tales como la lingüística funcional británica (J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (J. Austin y J. Searle), se centra en el desarrollo de las competencias

comunicativas de los alumnos. Los diseños curriculares vigentes en Argentina, en provincia de Buenos Aires para la escuela secundaria en la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje y de Lengua Extranjera adhieren a esta concepción y focalizan en el uso del lenguaje más que en la descripción del sistema y, por lo tanto, el rol de la enseñanza de la gramática se presenta subordinado al uso de la lengua.

Con respecto a la importancia de la gramática en la enseñanza de PdL y LE encontramos que la mayoría de los docentes consideran a la gramática importante, aunque ésta tiene mayor presencia en la clase de LE que en PdL. Así se confirma que las representaciones de los docentes acerca del rol que cumple la gramática en la enseñanza de la lengua, claramente presente en las respuestas a las encuestas y en las entrevistas personales, se contraponen a lo que realmente acontece en el aula.

También acuerdan ampliamente en que la enseñanza de los contenidos gramaticales favorece el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos. Del mismo modo los docentes de PdL y LE reconocen el rol destacado de la gramática como “*herramienta*” y “*organizadora del discurso*”. No obstante, en las clases de PdL se pudo observar que hubo varias clases en las que no se trabajó ningún contenido gramatical y en otras, se realizaron menciones muy superficiales de estos contenidos. En cambio, en LE la enseñanza de la gramática tuvo mayor presencia ya que en casi todas las clases se abordaron contenidos gramaticales. Por tanto podemos concluir que hay mayor coincidencia entre lo expresado por los docentes de LE en las encuestas y lo realizado en las clases que observamos que en PdL.

Con respecto a los factores que pueden obstaculizar el aprendizaje de los contenidos gramaticales los docentes, tanto en PdL como en LE, apuntan a las dificultades del profesor para gestionar una adecuada transposición didáctica e implementar estrategias didácticas que permitan relacionar la enseñanza gramatical con las situaciones comunicativas. Los problemas se relacionan con la inadecuada intervención didáctica e incluyen varios aspectos: las dificultades de los docentes de relacionar la gramática con el uso del lenguaje; el hecho de que la gramática presenta conceptos abstractos y en consecuencia, que este aprendizaje esté alejado de los intereses de los alumnos.

Estos factores podrían neutralizarse con adecuadas estrategias didácticas utilizadas por los profesores. De modo que si se analizara el contenido gramatical desde los usos comunicativos el estudio de la gramática perdería el carácter de abstracción, en cuanto se lo presenta en forma más concreta. De hecho este tratamiento del conocimiento gramatical podría resultar más interesante para los alumnos porque se parte de situaciones comunicativas cercanas a ellos. Esta estrategia es la

que eligen los docentes de LE como facilitadora de aprendizajes, pero que rara vez se vio utilizada en el aula.

La ausencia de conocimientos de años anteriores que mencionan los docentes de PdL como factor problemático afecta, especialmente, si se piensa que la enseñanza de la gramática consiste en un ordenamiento sistemático de contenidos que se deben enseñar en una progresión independiente de los textos. De modo tal que haya contenidos que le corresponden a primer año, a segundo, y así sucesivamente. Este problema no existiría si los docentes trabajaran los contenidos gramaticales tal como lo indica el Diseño Curricular, es decir, en función de los textos que se reciben o se producen, de modo tal que se vayan introduciendo los contenidos gramaticales como recursos lingüísticos en relación con las distintas prácticas comunicativas. La mayoría de las intervenciones de los docentes presentaban el contenido gramatical descontextualizado, por lo cual se operaban con conceptos abstractos que no promovían el interés de los alumnos. Por otro lado, los profesores en LE señalaban un problema más complejo, ya que dicen que el desconocimiento de los alumnos de la gramática de su lengua materna impacta directamente sobre el aprendizaje de la LE dado que se transforma en obstáculo para el desarrollo de la reflexión metalingüística de Lengua 1 a Lengua 2 y viceversa.

Cuando se interrogaron a los profesores de PdL y LE acerca de los factores que pueden facilitar la tarea de enseñanza, la mayoría de docentes de PdL los relacionaron con estrategias acordes a paradigmas comunicativos, ya que un alto porcentaje de docentes de PdL eligieron la opción: *“promover la reflexión de los alumnos”*, en cambio, fueron pocos los profesores de LE que la seleccionaron.

Un porcentaje menor de docentes de PdL y LE eligió acciones que se corresponden a enfoques estructuralistas, tales como dar definiciones sencillas y ejemplos claros. Sin embargo, una vez más no se correspondieron los dichos de los docentes de PdL y LE con lo actualizado que la mayor parte de las clases de PdL y LE correspondía a acciones propias del tratamiento estructuralista de la gramática: verbalización de definiciones, análisis sintáctico de oraciones descontextualizadas. Tendencia que se confirmó en las entrevistas pues las docentes enunciaban sus posturas favorables a la realización de ejercicios de los manuales y la enseñanza del análisis sintáctico de oraciones y sus elementos constitutivos en PdL y de ejercitación mecánica y el acento en la práctica descontextualizada en LE.

Por otra parte, en su mayoría los alumnos trabajaban en forma individual en las clases de PdL y LE. Esta modalidad de trabajo corresponde a formas tradicionales en las que no se fomenta la

intercomunicación y la realización de las tareas en colaboración. No obstante, los docentes prefieren la organización en parejas, situación que casi no se pudo constatar en la realidad de las clases de PdL y de LE.

Correlativamente, las formas de interacción más frecuentes eran las que tenían al profesor en un papel predominante. En escasas situaciones se promovieron instancias en las que los alumnos debieran interrelacionarse para llevar a cabo alguna tarea en común.

En cuanto a las estrategias didácticas utilizadas en PdL, se pudo concluir que, en términos generales, existe cierto desconocimiento de los docentes de estrategias innovadoras en la enseñanza de la gramática. Por otro lado, los conceptos de la gramática textual son mencionados de un modo general y poco específico, de modo que parece que se explicitan por el solo hecho de nombrarlos, pero no se realizan en forma concreta como contenidos desarrollados en las clases de esos docentes. En el caso de las clases de LE prevalecieron estrategias orientadas a la práctica de tipo de fijación y también a la sistematización de la regla y la traducción.

En el análisis de las clases utilizamos la categorización de las estrategias según el momento y la finalidad de las mismas. Fue muy notable la coincidencia en las clases de PdL y LE en cuanto a la escasa frecuencia de estrategias pre y posinstruccionales y la alta frecuencia de utilización de estrategias coinstruccionales. Las estrategias preinstruccionales preparan y alertan al alumno en relación a qué y cómo va a aprender, mientras que las posinstruccionales permiten al alumno formar una visión sintética, integradora o crítica del material trabajado. Por su parte, las estrategias coinstruccionales son las que directamente apoyan los contenidos durante el proceso de enseñanza.

Igualmente hubo total coincidencia de predominio de actividades del tipo R, es decir, restringidas según el esquema ARC. La misma coincidencia entre PdL y LE se dio en la casi ausencia de propuestas del tipo A definidas como auténticas desde el punto de vista comunicativo. Los tipos de estrategias más empleadas responden a un paradigma de enseñanza conductista en cuanto se centran en la reiteración y la fijación de los contenidos. No obstante, algunas estrategias responden a una perspectiva comunicativa, en cuanto los elementos de la gramática surgen de situaciones contextualizadas y se analizan desde su funcionalidad textual.

Solo una profesora de PdL en su explicación evidenció una perspectiva más comunicativa, en cuanto consideró que los elementos de la gramática surgían de los textos contextualizados.

Se puede suponer que la diferencia más notable entre la enseñanza de la gramática de la lengua estándar/ materna y la gramática de una lengua extranjera radica en estos saberes que tienen los aprendices sobre esas lenguas. El aprendiz de una lengua extranjera carece de los conocimientos

de la gramática implícita o los adquirió en forma parcial. Se puede pensar que los docentes de PdL tienen una ventaja en la enseñanza de la gramática en cuanto pueden apelar a los saberes que tienen los alumnos de la gramática de la lengua que usan. En cambio, los docentes de lenguas extranjeras no pueden apelar a los saberes gramaticales de la lengua objeto/meta, aunque, en algunas instancias, pueden recurrir a comparaciones o contrastes de aspectos gramaticales entre la lengua estándar/materna y la lengua meta. Además, esta diferencia implica que la enseñanza de contenidos gramaticales sea más necesaria en LE, especialmente en contextos formales de aprendizaje, como el aula.

Efectuando el análisis de los registros de las clases observadas en PdL pudimos ver que son escasas, sino nulas, las situaciones en las que los docentes apelan a los conocimientos que tienen sus alumnos de la lengua que usan en sus intercambios sociales. Esto nos demuestra la dificultad que tienen algunos profesores para promover reflexiones sobre la lengua que utilizan los estudiantes. Por lo que pudimos observar en la enseñanza de la gramática en PdL predomina la forma declarativa y verbalizada, del mismo modo que la enseñanza de la lengua extranjera. Podría ser interesante analizar la razón por la cual los profesores de PdL no se apoyan en los conocimientos que ya tienen los alumnos de la lengua en tanto usuarios de la misma.

Conclusiones

Este estudio exploró y avanzó sobre el rol de la enseñanza de la gramática en las lenguas en escuela secundaria. Se encontró que el rol de la enseñanza de la gramática es más importante en las clases de LE que en las de PdL dado que se constituyó en el aspecto casi exclusivo alrededor del cual se desarrollaron las clases. Esta relevancia se fundamenta en varias cuestiones. La enseñanza de contenidos gramaticales tiene mayor presencia en contextos formales de aprendizaje. Por otra parte, si comparamos al sistema gramatical con el sistema lexical o el funcional, observamos que la gramática es un sistema finito, no incorpora nuevos elementos y, por lo tanto, es asible. En consecuencia, a la hora de seleccionar qué contenido enseñar de la lengua extranjera en el contexto escolar, los docentes eligen aspectos gramaticales ya que, en algún momento del trayecto escolar, se podrán completar o en todo caso, se logrará abarcar los más esenciales. Finalmente, esta selección se fundamenta también en el presupuesto de que el conocimiento de la gramática de una lengua equivale al conocimiento de esa lengua y, por lo tanto, para algunos docentes enseñar la lengua extranjera implica casi exclusivamente enseñar su gramática, en detrimento de los demás sistemas del lenguaje y las habilidades comunicativas o sus instancias de uso.

El análisis de los registros de las clases observadas en PdL mostró que son escasas, sino nulas, las situaciones en las que los docentes apelan a los conocimientos que tienen sus alumnos de la lengua que usan en sus intercambios sociales. La aplicación didáctica del enfoque comunicativo funcional para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en nuestras escuelas, como pudimos ver a partir de la investigación, se encuentra aún en construcción. Está más presente en las representaciones de los docentes que en las acciones.

La ausencia de actividades de la categoría A (uso auténtico) en las clases de PdL y LE podría sugerirse como una de las causas del bajo desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos, dado que la carencia de instancias de uso real de la lengua estándar/materna y de la lengua extranjera dificultaría el desarrollo de las competencias relacionadas con el uso de las lenguas de los estudiantes. Esta ausencia está dada por la implementación casi exclusiva de actividades de tipo R (uso restringido) y de tipo C (clarificación), las cuales si bien permiten un acercamiento al conocimiento acerca del lenguaje éste es limitado, dado que las actividades de las categorías R y C no favorecen posibilidades de apropiación ni tampoco promueven el conocimiento en la lengua a aprender.

Con respecto al enfoque epistemológico y pedagógico existen correlaciones entre la enseñanza de la gramática en clases de PdL y LE ya que los contenidos, las estrategias de enseñanza, las formas de agrupamiento de los alumnos, los patrones de interacción y las formas de sistematización de la regla desarrollados responden a un enfoque basado en la lingüística estructuralista y el aprendizaje conductista.

Al ser este un trabajo exploratorio se ha realizado una primera aproximación al campo temático y las problemáticas que se vinculan con la enseñanza de la gramática en las lenguas. Por lo tanto, a partir de este estudio quedan abiertos algunos interrogantes que podrán ser abordados en futuras investigaciones. Por un lado, se podría ahondar en las razones por las cuales los docentes no aplican el enfoque prescripto en los diseños vigentes. Por otro lado, también, nos preguntamos cuáles son las causas de la falta de uso de estrategias innovadoras, si se relaciona con la ausencia de planificación o con la escasa coordinación y seguimiento de los cursos dentro de la institución.

También este estudio plantea un problema a resolver ya que si bien los docentes expresan acordar con y ejercer un enfoque comunicativo, poco se ve de éste en las aulas. Esto dejaría nuevos interrogantes a profundizar como por ejemplo: ¿Qué implicancia tiene esto sobre las acciones pedagógico-didácticas de los Institutos de Formación Docente? ¿Cómo se podría concientizar a los docentes sobre las divergencias entre lo expresado y lo realizado en las aulas?

Bibliografía

- Austin, J. L. (1982). *Cómo Hacer Cosas Con Palabras: Palabras Y Acciones*. Barcelona: Paidós.
- Cowan, R. (2008). *The Teacher's Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camps, A., Zayas, F. (2006). "Hacia una gramática pedagógica". Camps, A., Zayas, F. (Coord.) *Secuencias Didácticas Para Aprender Gramática*. Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa (2001) Marco de Referencia Para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Extraído el 24 de marzo 2012, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm
- Ellis, R. (1994). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ghío, E. y M. D. Fernández (2008) *Lingüística Sistémico- Funcional*. Santa FE: Universidad Nacional del Litoral.
- González Nieto, L. (2001) *Teoría Lingüística y Enseñanza De La Lengua*. (Lingüística Para Profesores). Madrid: Cátedra.
- Instituto Nacional de Formación Docente, (2008). *Documento Metodológico para la Investigación Educativa*, CABA, Ministerio de Educación de la Nación.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El Lenguaje Como Semiótica Social*. México: Fondo De Cultura Económica.
- Iglesias Cortizas, M. J. & Sánchez Rodríguez de Castro M. (2007). *Diagnóstico e Intervención Didáctica del Lenguaje Escolar*. España: Netbiblo.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1986). *La Enunciación. De la Subjetividad en el Lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Krashen, S. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*, 27, 722-725.
- Marín, F. M, J., Sánchez Lobato, J. (1988). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Marín, M. (2008). *Una gramática para todos*, Voz Activa. Buenos Aires: Tinta Fresca Ediciones.
- Menéndez, S. M. (2006). *¿Qué Es Una Gramática Textual?* Buenos Aires: Litera Ediciones.
- Milian, M. y Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Ricci, C. Sühring, I., Garofalo, S. (2011) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de la Escuela Primaria*. Buenos Aires: De los Cuatro Vientos.
- Shrum, J., & Glisan, E. (2005) *Teacher's Handbook. Contextualized language instruction*. Boston: Thomson Heinle.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Stern, H.H. (1984). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

**La Mediación del Lenguaje escrito y otros sistemas semióticos en la enseñanza de las
disciplinas escolares. La situación en las aulas.**

Ana María Surdá y Mabel Virginia James

jamesvirginia@hotmail.com; anamariasurda@yahoo.com.ar.

Universidad de General Sarmiento

Resumen:

*Diagnóstico de situación producto de la investigación exploratoria de carácter cuali-
cuantitativo, realizada en los años 2008-10, parte del proyecto: “La mediación del
lenguaje escrito y otros sistemas semióticos en la enseñanza y el aprendizaje de las
ciencias en la escuela”, radicado en la UNGS. Se partió de la hipótesis de que “Si bien la
calidad del aprendizaje en las diferentes disciplinas escolares está asociada a diferentes
variables condicionantes, es posible suponer que el tipo de estrategias didácticas utilizadas
en el proceso de enseñanza es una variable de fuerte incidencia”. Los principales objetivos
de la ponencia son informar las conclusiones más relevantes obtenidas respecto al uso del
lenguaje que los profesores secundarios de ciencias Naturales, Sociales y Humanidades
dicen emplear en sus clases, a partir de una encuesta aplicada a 71 profesores
pertenecientes a escuelas oficiales y privadas, medias y técnicas de la zona de influencia de
la UNGS y compartir algunos avances superadores del diagnóstico que implicaron
profundizar estrategias de enseñanza que rescatan desde la LSF, el uso del lenguaje como
mediador del aprendizaje en las distintas disciplinas, a partir de las instancias de formación
que la universidad brindó paralelamente.*

Producto del diagnóstico se pudo identificar que los profesores no plantean en sus
propósitos y en sus prácticas la reflexión lingüística para favorecer el aprendizaje de las
ciencias. Se pudieron conocer cuáles son las principales estrategias didácticas utilizadas en
disciplinas de las ciencias naturales y ciencias sociales y comparar el curriculum real con el
prescripto respecto al abordaje del discurso y la enseñanza de las disciplinas científicas y
humanísticas.

El desafío es formar usuarios competentes de la lengua escrita que sepan elegir los textos
de acuerdo a sus propósitos, que puedan interpretar la información implícita y que puedan

asumir una posición personal. Lograr que los alumnos usen la lengua autónomamente contribuye a la democratización de la sociedad.

-Palabras claves : Lenguaje. Disciplinas escolares

Introducción

La cantidad creciente de información y producción de conocimientos necesita de lectores autónomos, críticos, capaces de buscar, seleccionar e interpretar la información presente en la gran diversidad del material disponible. No obstante en los resultados de numerosos diagnósticos educativos referidos a los niveles secundario y superior se muestra la dificultad de los estudiantes para comprender y producir textos en las diferentes disciplinas. Las causas se atribuyen a distintos factores tales como la complejidad del proceso de lectura, las características propias del campo de estudio, la dudosa base respecto a la temática por parte los estudiantes, las formas de enseñanza aplicadas por los docentes, etc. (Anunziata y otros, 2003).

Al analizar las características específicas del lenguaje contenido en los textos de las disciplinas se observa que los conceptos científicos y generalizaciones pertenecientes a teorías que se apoyan en determinados paradigmas, por lo tanto, aportan una interpretación particular de los hechos, fenómenos, procesos, etc. Al decir de Halliday & Martin (1993) esa mirada sobre el mundo sólo es posible en relación con un uso particular del lenguaje.

Pero no basta con que los estudiantes incorporen nueva terminología para comprender los textos de ciencias, sino que se apropien de las características lenguaje científico que además del alto grado de uso de tecnicismos, posee densidad léxica, abstracciones y una organización del discurso compleja por las nominalizaciones y metáforas gramaticales que emplea (Halliday, 1993). Además de los obstáculos que representa el lenguaje escrito-oral de la ciencia es necesario considerar los provenientes de su carácter *multimodal* (Lemke, 1998).

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Una de las preocupaciones actuales del sistema educativo argentino es la inclusión educativa y la mejora de la calidad de los aprendizajes en el nivel secundario, cuya obligatoriedad se conquistó a partir del 2006 con la Sanción de la Ley de Educación Nacional. La reciente modificación de los diseños curriculares del nivel incorpora el objetivo de la alfabetización científica y tecnológica, desarrolla un conjunto de orientaciones didácticas en función de cada disciplina y acentúa el valor del lenguaje como mediador del aprendizaje.

Por los antecedentes hallados respecto a las dificultades de comprensión y producción de textos en la universidad y la educación media. UNLU, 2001, Michelli, Donato, Otero, 2005, Moyano 2005, Carlino, 2006, Nigro, 2006, García 2008; suponemos que hay pocas prácticas que introducen de manera explícita la temática de la lectura y escritura de textos científicos en el ámbito de la escuela secundaria y en general las existentes no consideran la enseñanza explícita de géneros y recursos lingüísticos. Para el presente diagnóstico partimos de la Hipótesis planteada en el proyecto que le dio origen:

“Si bien la calidad del aprendizaje en las diferentes disciplinas escolares está asociada a diferentes variables condicionantes, es posible suponer que el tipo de estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza es una variable de fuerte incidencia” (Moyano, 2008:2)

En función de lo expuesto, reviste un enorme interés investigar de qué manera los profesores de nivel secundario tienen en cuenta la incidencia del lenguaje y otros sistemas semióticos en el proceso de aprendizaje de sus disciplinas y cómo se manifiesta esto en las estrategias diseñadas para sus clases. A partir de ello establecimos los siguientes objetivos

Determinar cuáles son las estrategias de los docentes de nivel secundario de humanidades y ciencias en la enseñanza de sus asignaturas.

Identificar la incidencia del lenguaje y otros sistemas semióticos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las asignaturas de humanidades y ciencias.

En una segunda etapa de la investigación nos propusimos, junto a un grupo de docentes

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Reflexionar respecto a la implementación de estrategias de enseñanza que rescataron el uso del lenguaje como mediador del aprendizaje.

Abordaje Teórico Metodológico

El presente trabajo de investigación parte fundamentalmente de un diseño exploratorio. A partir de la aplicación del método de la encuesta se relevaron opiniones de docentes secundarios acerca de sus prácticas de enseñanza. La muestra a la que se aplicó dicha encuesta estuvo conformada por 71 docentes de las escuelas medias y técnicas de la zona de influencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se complementó dicha información con el análisis documental una muestra de las carpetas de clases de alumnos correspondientes a algunos de los docentes encuestados y el análisis de planificaciones anuales.

Para el diseño del objeto empírico (Samaja, 1993), es decir para la determinación de las variables relevantes del diagnóstico, sus respectivas dimensiones y sub-dimensiones, se consensuaron con el equipo de trabajo formado por lingüistas y especialistas en educación las unidades de información a considerar en el estudio y los instrumentos a utilizar en función de los objetivos del proyecto, previamente determinado. Esto implicó partir de cuestiones ya establecidas en el PICTO N° 36533. Estos objetivos se centraban en dos puntos fundamentales, las prácticas áulicas y los aprendizajes de los alumnos.

Por lo anterior se estableció como la principal variable de la investigación la *práctica de enseñanza*, pero considerando la enseñanza en su doble dimensión: por un lado la intencionalidad propia de toda enseñanza en el marco educativo y por otro lado el aspecto de cómo se lleva práctica dichas intenciones. Resultaron así sub-dimensiones de esta variable principal: los *objetivos* y las *estrategias didácticas*. En relación a los *objetivos* interesaba conocer de qué forma los profesores manifestaban comunicarlos a sus alumnos: *oral o escrita* y si ellos de consideraban de algún modo al lenguaje verbal u otros sistemas semióticos en relación a la disciplina en cuestión. por ejemplo: *que el alumno logre comprender los conceptos específicos de la disciplina y sus relaciones o logre interpretar gráficos*; si los objetivos apuntaban a la adquisición de habilidades lingüísticas de análisis, producción escrita de géneros escolares o vinculados con el campo académico. Ejemplo: *que el alumno logre realizar un informe de experiencia de laboratorio*.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

En relación a la segunda sub.-dimensión o sea las *estrategias* se tuvieron en cuenta las *consignas* utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las *fuentes bibliográficas* para consulta de los alumnos y los *criterios de evaluación* que los profesores priorizaban para la evaluación de los trabajos escritos de los alumnos. A fin de relevar información respecto a estas variables se decidió que la principal unidad de información sean los docentes, aspecto que se complementó con el análisis de carpetas didácticas como elemento de triangulación y planificaciones didácticas anuales.

¿Qué se pretendía con dicha triangulación? Comparar por ejemplo si los objetivos que los profesores plantearon en la encuesta eran los mismos que aparecían en sus planes o si estos objetivos eran dictados a sus estudiantes y copiados por estos en sus carpetas de clases.

También sirvió para evaluar si los aspectos vinculados al uso del lenguaje en la propia disciplina aparecían implícitos o el docente trabajaba en el aula de una manera explícita.

Para sistematizar el análisis de las carpetas de alumnos se elaboró una rúbrica que permitió profundizar la indagación y sistematizar la información de una pequeña muestra de las mismas. La mirada estaría puesta en tres aspectos, tal como se planteó, las consignas de lectura y escritura, la organización de la clase, la corrección y las fuentes.

Se presentarán las fases sucesivas desarrolladas a lo largo del mismo, las que fueron facilitando la profundización de la indagación a partir de distintas formas de acceso al campo de la enseñanza de las ciencias en las escuelas secundarias. Estas etapas son desarrolladas a continuación.

La Encuesta

La elaboración de la encuesta tuvo como finalidad realizar un diagnóstico cuantitativo y cualitativo respecto del modo en que los docentes conceptualizan sus prácticas áulicas y su relación con el uso del lenguaje y otros sistemas semióticos.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El enfoque cuantitativo permitió conocer, por ejemplo la frecuencia con que los profesores manifestaban usar el lenguaje oral y escrito y otros sistemas semióticos, las fuentes bibliográficas más utilizadas en el aula, los criterios priorizados a la hora de evaluar producciones escritas de sus alumnos, los problemas observados con más frecuencia en el aprendizaje de la disciplina, etc.

El abordaje cualitativo brindó información sobre el sentido didáctico que los profesores atribuían al uso de textos escritos en general, a la intencionalidad pedagógica perseguida en la enunciación de los objetivos de las asignaturas y su relación a procesos cognitivos, habilidades o actitudes y las posibles soluciones que los profesores encuentran frente a las dificultades de sus alumnos.

La encuesta semi-estructurada combinó preguntas cerradas, fácilmente cuantificables con otras abiertas, que permitieron generar un conjunto de información propicia para un análisis interpretativo. Antes de la confección del instrumento fue importante definir varias cuestiones tales como: su estructura, forma de administración, destinatarios, tipo de análisis aplicado y distribución de las tareas explicitadas.

Dado que el encuadre del proyecto se refería a las escuelas medias del área de influencia de la UNGS, debimos decidir un tipo de muestra que diera cuenta de la heterogeneidad poblacional de dicha área que abarcó cuatro distritos del conurbano bonaerense: San Miguel, José C. Paz, Malvinas Argentinas. El universo poblacional se recortó entonces en: profesores de ciencias naturales: Física, Química, Biología y profesores de ciencias sociales: Historia, Geografía, Economía de las escuelas medias y técnicas, oficiales y privadas de los distritos mencionados.

A fin de seleccionar una muestra que controlara las variables mencionadas se eligió el muestreo no probabilístico, intencional y por estratos.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El primer estrato estuvo compuesto por las escuelas secundarias de la zona de influencia de la universidad y fue determinado por el equipo del proyecto, considerando escuelas de distintas categorías (1ª, 2ª)¹, distintas modalidades (Técnicas, Medias y Polimodales), distintos distritos (tres escuelas por distrito) y distinto tipo de gestión (6 escuelas públicas y 3, privadas). El segundo estrato fue seleccionado por el directivo de cada una de las escuelas elegidas en función de algunas variables determinadas por el equipo, como elementos de control. Fundamentalmente el directivo debía considerar que la muestra de su escuela comprendiera profesores interesados en colaborar, varones y mujeres, novatos y experimentados, y con diversas trayectorias de formación académica.

En relación a la tarea de campo existieron algunos factores obstaculizadores en la aplicación y recepción de Encuestas. Uno de ellos fue la suspensión de clases por la epidemia de gripe AH1N1 en 2009, que afectó la etapa de administración. Por tal motivo el número de casos de la muestra inicial sufrió una variación, algunas encuestas se perdieron y hubo que asistir a las escuelas en varias oportunidades. No obstante, también hubo aspectos facilitadores, tales como la comunicación a través de distintas vías y vínculos profesionales, dado que algunos de los participantes en el Proyecto también trabajan en algunas de las escuelas de la muestra.

El análisis cuantitativo de los datos obtenidos mediante las encuestas permitió describir con qué frecuencia los profesores, por ejemplo, explicitaban sus objetivos, o en qué medida utilizaban determinadas estrategias lingüísticas y multimodales. El procesamiento de los datos se dio a través de Excel (tabulación, reducción y ordenamiento y graficación).

¹ Según el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires CAAP. III Artículo 7.- Los organismos que rigen las distintas ramas de la educación clasificarán los establecimientos de enseñanza: I. Por las etapas y tipos de estudio en: a) Institutos de enseñanza superior; b) Establecimientos de enseñanza media y diferenciada; c) Establecimientos de enseñanza primaria. II. Por el número de alumnos, grados, divisiones o especialidades, en: a) De primera categoría; b) De segunda categoría; c) De tercera categoría. III. Por su ubicación, en: a) Urbana; b) Alejadas del radio urbano; c) De ubicación desfavorable; d) De ubicación muy desfavorable. Fijará, asimismo, la planta orgánica funcional de cada establecimiento, de acuerdo con las disposiciones de este estatuto,

Consideramos además del enfoque cuantitativo un abordaje cualitativo el modelo de Miles y Huberman (1994), dado que puede implementarse con cualquier concepción teórica y responde a distintas lógicas de investigación esto es con una mayor aproximación hipotética deductiva o llanamente inductiva. Para estos autores el proceso de investigación es cíclico y recursivo antes que secuencial e involucra cuatro tipos de actividades que pueden identificarse en el trabajo: 1) La obtención de información. 2) Transcripción ordenamiento de la información 3) codificación de la información y 4) Integración de la información relacionándola con las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos (Echevarría, 2005).

El Estudio de Casos: análisis de las carpetas de los Estudiantes

En otra etapa de la investigación se planificó el análisis de carpetas de los estudiantes de los profesores que participaron en la encuesta. La modalidad de indagación fue planteada como estudio de casos se eligieron carpetas de Historia, Biología y Química de estudiantes de los profesores encuestados.

Los propósitos de la investigación requerían el diseño de un instrumento que permitiera recolectar datos directos sobre la manera en que los profesores de las disciplinas incluían la reflexión sobre los textos en sus prácticas áulicas, para la confección del instrumento, al igual que en el caso de la encuesta se diseñó el objeto empírico, determinándose como principales variables: las *consignas* del profesor ya que se trata de instrucciones, es decir de un discurso orientado a la ejecución práctica de acciones que supone una tarea de aprendizaje.. Se incluyeron tres dimensiones de la principal variable que hace referencia a las diferentes prácticas que involucran el lenguaje: *lectura, escritura, oralidad*

Las principales problemáticas con las que nos hemos enfrentado en nuestro proceso de investigación ha sido compatibilizar un abordaje tan específico como el de las Teoría Sistémico Funcional del campo lingüístico y el abordaje metodológico. Esto implicó la necesidad de aprender los elementos fundamentales de la teoría LSF y trabajar en equipo con lingüistas ya que proveníamos de las ciencias de la educación y de la metodología de la investigación.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Consideramos que el principal aporte que el trabajo podrá realizar es brindar elementos diagnósticos actualizados y contextualizados respecto a la formación docente, prácticas de lectura y escritura en las aulas de ciencias naturales sociales y humanidades en las escuelas secundarias de la zona de influencia de la UNGS.

Compartir elementos metodológicos a partir de la elaboración de instrumentos de indagación cuanti-cualitativa que permitan recoger información referida a aspectos fundamentales que se consideran relevantes en las prácticas de la enseñanza de las ciencias en la Teoría Lingüística Sistémico Funcional.

Conclusiones

Más allá del ámbito escolar, la sociedad contemporánea exige competencias diversas que nos permitan aprender muchas cosas distintas, en condiciones cambiantes, donde no hay verdades absolutas. En este contexto las estrategias de aprendizaje deben ser un contenido fundamental de la educación escolar, al igual que la iniciativa, la capacidad de trabajo grupal, de planificación, de resolución de problemas y de comunicación a través de diferentes lenguajes.

A partir del diagnóstico realizado y pese a las recomendaciones de los documentos curriculares pudimos identificar que los profesores no plantean en sus propósitos y en sus prácticas la reflexión lingüística para favorecer el aprendizaje de las ciencias. El acento está puesto en general en el contenido de las distintas disciplinas; si bien reconocen que una de las principales problemáticas a la que se enfrentan a diario radica en las dificultades de comprensión lectora de sus alumnos, no asumen responsabilidad en su modificación considerándolo una falencia proveniente de niveles educativos anteriores y en especial del área de la lengua.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Luego de transcurridas distintas etapas del proyecto, entre las que figuraron encuentros presenciales de reflexión y elaboración de propuestas didácticas en las que participaron profesores de ciencias y de lengua, los docentes expresaron que la reflexión lingüística sobre los textos de ciencias y el trabajo de deconstrucción textual con los alumnos había favorecido ampliamente el proceso de aprendizaje.

Los profesores reconocieron que a la hora de implementar este tipo de propuesta a menudo encuentran ciertas resistencias y condicionamientos propios de la dinámica institucional (horarios, simultaneidad de proyectos, falta de espacios de encuentro con colegas, el cambio vivido como una amenaza, etc.). No obstante, los avances significativos de los grupos de alumnos reforzaron su motivación para continuar y profundizar su participación en el proyecto.

Por lo tanto aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto que debe ser trabajado especialmente en las asignaturas científicas en la educación secundaria y continuado en los estudios superiores, dado que este proceso no puede ser concluido al ingresar en la educación superior por la diversidad de temas, clases de textos y propósitos sociales que aparecen como novedad en este nivel (Carlino, 2004; Moyano, 2004).

De la propuesta de reflexión sobre la acción en el aula realizada con el grupo de profesores que participaron de las instancias de encuentros de capacitación generadas en la última etapa del proyecto, resultó evidente que actividades vinculadas con el uso del lenguaje se pueden ofrecer en todos y cada uno de los núcleos de contenidos, así como en toda tarea escolar.

Un aspecto fundamental de la didáctica de las ciencias es trabajar sobre la formulación de consignas por parte del profesor y la interpretación de las mismas. De esta forma los estudiantes al encarar tareas, tanto de búsqueda bibliográfica y producción textual, como en la realización de procesos de tipo experimental, deberán enfrentar los usos del lenguaje según el propósito perseguido. Del mismo modo cuando lo solicitado sea dar una

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

definición, formular una hipótesis o argumentar en forma oral es imprescindible que el alumno reconozca qué implicancias o funciones tiene el lenguaje que empleará.

Es importante que los alumnos reconozcan en lo que aprenden en la escuela, saberes que les permitan participar activamente en la vida social. La deconstrucción textual, su vinculación con los propósitos de la escritura y el pasaje de la visión monomodal a la multimodal de la comunicación han sido elementos clave según lo expresado por los profesores, para despertar el interés de los alumnos en las experiencias áulicas.

Parafraseado a Cazden (1991), proponemos un desplazamiento de la lección a la discusión. Esto implica un cambio tanto en lo cognoscitivo como en lo social. “Es fácil imaginar conversaciones en las que se exploren ideas en lugar de contestar a las preguntas evaluadas y previstas por el maestro, en las que este hable menos de los dos tercios de tiempo habituales, y los alumnos, por consiguiente, lo consuman más ampliamente; en las que los estudiantes decidan cuando hablar, sin esperar a que los nombre el maestro y en la que los alumnos se interpelen mutuamente. Fácil de imaginar pero difícil de conseguir.” (Cazden, 1991: 64).

El manual o libro de texto es un género de divulgación escolar complejo, pues incluye y articula géneros simples de la actividad científica como la definición, la explicación, la descripción, que pueden aparecer en forma independiente o combinados en macrogéneros. El conocimiento de los géneros y las relaciones que se establecen entre ellos facilita la comprensión lectora y la escritura sobre ciencias y humanidades (Moyano, 2007; Moyano, 2010b).

Trabajar proyectos articulando las áreas de estudio con la de lengua, puede favorecer la interpretación de los textos escolares, a partir de la reconstrucción conjunta y la reelaboración escrita u oral a partir de pautas específicas de cada uno de los géneros que se pretende abordar.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Estar alfabetizado en las sociedades modernas supone poder enfrentarse con textos diferentes para actuar sentir, opinar con un propósito en un campo social determinado. Es importante reflexionar respecto al papel de la escuela en el desarrollo de un lenguaje que posibilite el desarrollo del pensamiento, logrando la autonomía del individuo, lo que nos lleva a considerar la importancia de los instrumentos semióticos en el contexto escolar.

Los instrumentos semióticos, en el ámbito escolar, resultan a la vez objetos de apropiación e instrumentos de apropiación de otros saberes, posibilitan la comunicación interpersonal y la resolución de exigencias de las interacciones cotidianas.

Los jóvenes adquieren, antes de la escolaridad sistemática, saberes lingüísticos, textuales pragmáticos que les permiten desempeñarse en su medio familiar y social. Sin embargo, no todos tienen las mismas oportunidades de tomar contacto con los diferentes formatos de la lengua, de manera que la escuela debe promover el dominio de los géneros secundarios.

El desafío es formar usuarios competentes que sepan elegir los textos de acuerdo a sus propósitos, que puedan interpretar la información implícita y que puedan asumir una posición personal. La lengua es un objeto social y cultural que se desarrolla por la necesidad de comunicación entre las personas. Lograr que los alumnos la usen autónomamente contribuye a la democratización de la sociedad.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Bibliografía

Anunziata, S.; A. Solivere y A. Girado (2005) “Leer en Clase de Ciencias”, en *Enseñanza de las Ciencias* 23 (39) : 431-440.

Anunziata, S.; A. Soliveres y A. Girado (2008) ”Enseñar Ciencias Naturales a través de la comprensión de textos”. Instituto de Ciencias experimentales. UNSJ.

Bajtín, M. (1995) El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal* [Traducción: Tatiana Bubnova]. México: Siglo XXI, 248-293.

Baquero, R. (2001) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.

Carlino, P. (2001) “Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas”. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>.

Carlino, P. (2004) “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior”. En *Revista Textos en Contextos* N° 6 : 23-39.

Carlino, P. (Ed.) (2006) *Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*. Signo & Seña N° 16. Buenos Aires: FFyL, UBA.

Castorina, J. y otros (1996) *Piaget –Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.

Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

Cubo de Severino, L. (2002) “Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitario”. *RILL*, N°15.

DINIECE (2008) “Perfiles, formación y condiciones de trabajo de profesores, directores y supervisores de las escuelas secundarias”, en *Boletín Oficial*, Año 3, N° 6

Diseño Curricular de Educación Secundaria. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires

García, J. (1998) *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*, Sevilla, Díada.

Ghio, E. y M. Fernández (2008) *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones de la Lengua Española*. Santa Fe. UNL.

Davini, M. (2008). “Programación de la enseñanza”, en *Método de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

Halliday, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social* [Traducción: Jorge Ferreiro Santana]. México: FCE.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Iglesia, P. De Micheli, A. Donato, A. y Otero, P. (2005) “Análisis de producciones escritas de alumnos ingresantes a la universidad”, en *Revista de investigación y experiencias didácticas, VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias. CD Rom.*

Izquierdo, M y N. Sanmartí (2000) “Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias Naturales”, en Jorba, J., Gómez, I. y A. Prat, *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Barcelona. ICE. UAB, Síntesis.

Jimenez Aleixandre, M. y J. Diaz de Bustmante (2003) “Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas”, en *Enseñanza de las Ciencias, 21 (3):361 – 370.*

Lemke, J. (1998), “Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text.” In Martin, J. y D. Rose (2003), *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.

Márquez, C. y A. Prat (2005) “Leer en clase de ciencias”, En *Revista Enseñanza de las Ciencias 23 (3):431-440.*

Miles, M. y A. Huberman (1994), *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2a Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moyano, E.I. (2003a). *Evaluación Diagnóstica Sumativa del Taller de Lecto-Escritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la UNGS. Informe Final de Resultados*. Secretaría Académica – Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

Moyano, E.I. (2004). “La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria”, en *Revista Texturas, Año 4, N° 4:109-120.*

Moyano, E.I. (2007), “Enseñanza de las habilidades discursivas en español como lengua materna basada en la teoría de Género y Registro de la LSF, algunos resultados de una investigación en contexto pre-universitario”, en *Revista Signos, 40(65) :573-608.*

Moyano, E.I. (2008), Proyecto de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología N° 36533.UNGS.

Moyano. E.I. (2010a) Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional, *Revista Signos, 43 (74): 465-488.*

Moyano, E. (2010b) Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso & Sociedad 4(2):294-331.*

Samaja, J. (1999) *Metodología y Epistemología*, Buenos Aires, Eudeba.

Silvestri, A. (1995) “La habilidad de reformulación escrita en alumnos del ciclo secundario”, en *Revista Signo & Señal N° 8: 269-314.*

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Smith (1983) *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* México. Edit Universidad Autónoma de Manizales, centro de investigaciones y estudios avanzados. Trillas.

Sullivan, M. (2003) “*Language Arts Assessment Tools*. New York”, en Scholastic. Miles, M. y A. Huberman (1994), *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a Ed.). Thousand Oak Universidad Autónoma de Manizales, centro de investigaciones y estudios avanzados.

Sutton, C. (1997) “Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje”, en *Alambique*, 12: 8-32.

UNLU (2001) *La Lectura y Escritura como prácticas académicas universitarias*, Departamento de Educación, Luján, Bs. As., Argentina. Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>

Vigotsky, L. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México. Grijalbo.

**CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LAS ESTRATEGIAS DE INGRESO PARA LOS
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (SEDE GENERAL PICO)
– UNLPam (2005-2010).**

Cecilia Marta Testa¹

Universidad Nacional de La Pampa

ceciliatesta80@yahoo.com.ar

Introducción

El ingreso universitario ha empezado a ser percibido en las últimas décadas como problema a partir de lo cual se diseñaron políticas tanto desde el nivel central como desde las universidades nacionales. Así es que la Secretaría de Políticas Universitarias direcciona políticas públicas dirigidas al conjunto de las universidades, pero las estrategias de intervención implementadas asumen características específicas en cada institución universitaria.

Para Feeney y Valente (2010) el ingreso al nivel superior implica desafíos tanto para los estudiantes como para las Universidades e instituciones de nivel superior ya que las obliga a que se piensen como organizaciones dinámicas, capaces de dar respuestas -enmarcadas en políticas educativas consensuadas- a las necesidades de su población estudiantil. Ante dicho desafío las universidades nacionales argentinas diseñan un primer tramo que posee diferentes denominaciones: curso de ingreso, de aprestamiento, de nivelación.

Para reflexionar sobre esta problemática, desde el año 2004, las universidades públicas realizan los Encuentros sobre el Ingreso Universitario en los que –como responsables por la educación pública-, se debaten cuestiones centrales en torno a las condiciones sociales, políticas y educativas para la democratización del ingreso de estudiantes. Las instituciones participantes –entre ellas la UNLPam- han asumido compromisos con políticas de ingreso abierto, con instancias de apoyo en los tramos iniciales, que contribuyan al acceso y permanencia de los estudiantes. Las dificultades de los ingresantes – en especial las referidas a la lecto-escritura- constituyen para las instituciones públicas

¹ Proyecto de investigación propio: “Las estrategias institucionales de lecto-escritura para ingresantes a carreras de formación docente. El caso de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam (2005-2010)” (Proyecto en proceso de elaboración).

Proyecto en el cual se enmarca: “Políticas Institucionales de ingreso y permanencia para los estudiantes de la UNLPam (2005-2010)”. (Res. CD N° 019-10). Directora: Nilda Verónica Moreno.

de educación superior un desafío que exige la búsqueda de acciones compensatorias, como así también la revisión de prácticas de enseñanza y responsabilidades institucionales.

Esta situación va a ser interpretada de diferentes maneras: a) quienes responsabilizan al ingresante, b) aquellos que analizan procesos que buscan la inclusión y, c) quienes proponen rever prácticas de enseñanza y responsabilidades institucionales.

En relación a las estrategias de intervención que se desarrollan desde las universidades es necesario analizar los procesos de construcción de las políticas, como así también los contextos en los que adquieren sentido. Para dicho análisis se torna imprescindible indagar los supuestos que subyacen en ellas y la implementación de las mismas, para de esta manera conocer el interjuego entre las relaciones de fuerza y los actores sociales.

Caracterización del Programa:

A partir de la década del '90 la FCH² implementó cursos destinados al ingreso a la universidad previo al inicio de las clases. En el período seleccionado -2005-2010-, se modifican estas estrategias, con el diseño e implementación del Proyecto de Ambientación sostenido a partir de la alfabetización académica, objeto que será analizado en este trabajo.

Como antecedentes, se reconocen los cursos para ingresantes –Cursos de Apoyo años 1996, 1997, 2000 y 2003- como experiencias previas a la implementación de este Proyecto. En dichas experiencias se sostiene que existen dificultades de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria como asimismo un bajo nivel de alfabetización académica.

En el año 2004 se aprueba el Programa de “Ambientación a la Vida Universitaria” (Res. CD N° 364-04) que tiene como objetivos “Promover el mejoramiento de la inserción universitaria de los ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas, organizar una red de docentes de diferentes áreas y disciplinas interesadas en mejorar las estrategias de inserción de los estudiantes en la vida universitaria”. Asimismo, tiene como propósito “...organizar cursos, talleres y seminarios para ingresantes y docentes de la FCH y establecer vínculos y estrategias comunes con las actividades de ambientación que organicen otras dependencias de la UNLPam”. Se establecen dos coordinadores/as como responsables del programa, uno para la sede Santa Rosa y otro para la sede General Pico. También se prevén docentes responsables para cada una de las sedes. Las funciones

² La Facultad de Ciencias Humanas, como Unidad Académica de la UNLPam, está organizada en dos sedes geográficas: en la ciudad de Santa Rosa, donde se dictan las carreras de Profesorados y Licenciaturas en Historia, en Geografía, en Inglés, en Letras, y la Licenciatura en Comunicación Social; y en la ciudad de General Pico, donde se dictan las carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, y los Profesorados en Educación Primaria y en Educación Inicial.

de los coordinadores son organizar, gestionar y supervisar las actividades del Programa, como así también su evaluación; además de proponer a los docentes responsables la organización de actividades destinadas a la recepción y formación de los ingresantes. Son funciones de los Docentes Responsables organizar, coordinar, ejecutar y monitorear los procesos de enseñanza y de aprendizaje programados para los estudiantes.

Por otro lado, durante los años 2004, 2005 y 2006 se realizaron Talleres de Comprensión Lectora con una carga semanal de dos horas a los que podían asistir los estudiantes voluntariamente según sus necesidades. En estos talleres se abordaban temas específicos sobre lectura y escritura académica transfiriéndolos a los contenidos de las materias que cursaban los ingresantes. Los talleres funcionaban como actividad extracurricular.

Paralelamente, comienzan a organizarse capacitaciones docentes vinculadas con la temática. En octubre de 2005 la Dra. Paula Carlino dicta el seminario “Escribir, leer, aprender y enseñar en la Universidad: empezando a ocuparnos”, en sede General Pico de la FCH. El seminario tenía entre sus objetivos “...promover el intercambio entre docentes acerca de sus experiencias sobre la lectura, la escritura, el aprendizaje y la enseñanza en la universidad; ayudar a acercarse a la noción de que la escritura puede ser instrumento cognitivo para pensar y aprender una materia, siempre y cuando se entienda al escribir como reescribir; contribuir a la idea de que son los especialistas de cada disciplina quienes mejor podrían ayudar a sus alumnos a aprender a escribir los contenidos de sus materias, con ayuda de especialistas en aprendizaje y escritura”. (Res. CD N° 273-05).

A partir del año 2007, la ambientación se organiza con el trabajo durante una semana –antes del comienzo de la cursada-, y luego durante todo el año se trabaja al interior de las cátedras. Esta modalidad de trabajo se fundamenta en el establecimiento de vínculos y estrategias de enseñanza comunes para “contribuir al fortalecimiento de los procesos intelectuales requeridos para aprender, problematizar e investigar en la universidad”. Se desarrolló además el dictado del taller “Estrategias de alfabetización académica” a cargo de docentes integrantes del Programa de Ambientación. El mismo promovió espacios de discusión entre los profesores de primer año sobre estrategias de alfabetización académica y el análisis de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad, como así también la construcción de lineamientos referidos a estrategias de enseñanza y de promoción del aprendizaje.

Llegado a este punto puede señalarse que se hacen presentes dos supuestos dentro del Programa: 1) las prácticas enmarcadas en la alfabetización académica posibilitan a los estudiantes mejorar sus

prácticas de lectura y escritura, y en consecuencia, su rendimiento académico, y 2) las estrategias de lecto-escritura impactan positivamente en la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Análisis provisorio

Para este trabajo se han tomado como categorías centrales el concepto del derecho a la educación y el de alfabetización académica.

Para abordar el derecho a la educación se hace necesario contextualizar cómo se ha redefinido la relación entre Estado-Universidad en las últimas décadas. Es importante señalar que la Argentina, a mediados de los '70, atravesó un proceso global de transformación a nivel de estructura social; dicha transformación no solamente alteró las relaciones entre el Estado y la sociedad, sino que como consecuencia de los sucesivos planes de ajuste estructural y el creciente empobrecimiento, se vieron modificados los principios fundantes de los derechos sociales³.

En este contexto, el Estado y las políticas públicas sufren modificaciones, adquiriendo el Estado un carácter asistencialista y subsidiario subordinando las políticas públicas a la lógica del mercado. De esta manera, cambia su eje de Estado principalista a nuevas formas de gestión descentralizadas, caracterizadas por el desfinanciamiento del sector público y estrategias de privatización (Rama, 2006; Torres, 2008; Souza de Santos, 2005; Arroyo, 2005; Vior, 2008; Gentili, 2005; citados en Moreno, Delgado y Moretta, 2010: 9).

Esta situación se evidencia en la universidad en la reducción del presupuesto público y la selectividad de la cobertura educativa. De esta manera, se instala una visión tecnocrática que incorpora el concepto de calidad dejando de lado la dimensión política y en consecuencia, pierde preponderancia el objetivo de democratización de la educación.

El Estado se reserva la capacidad de fijar y controlar el cumplimiento de las políticas en las universidades a través de distintos mecanismos: normativos, mediante la Ley de Educación Superior, y desde lo académico a partir de la Secretaría de Políticas Públicas (SPU), el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); entre otros.

Las políticas públicas, entendidas como acciones de intervención destinadas a incrementar los niveles de bienestar, son reemplazadas por programas sociales que pretenden subsanar la exclusión

³ Moreno, N. Verónica; Moretta, M. Rosana y Delgado, M. Verónica. "Las Tutorías Académicas: un estudio desde la perspectiva de las políticas sociales". IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, mayo de 2011.

generada como efecto no deseado. La implementación de programas de reforma neoliberal transforma el papel del Estado y redefine la noción de lo público, tanto en el discurso oficial como en el sentido común de los sujetos, produciéndose la mercantilización de los derechos sociales y la naturalización de las desigualdades sociales. En consecuencia se produce una ruptura en la concepción del derecho a la educación al dejar de concebirlo como derecho social –separado de la lógica de mercado- a pasar a ser considerado como un bien de servicio “asociada a la reestructuración del rol del Estado que pone nuevamente a los individuos como responsables de su educación” (Arroyo, 2005: 38). En la última década estas políticas se alejan de la influencia neoliberal.

En cuanto a la alfabetización académica, puede decirse que han surgido en los últimos tiempo, nuevas teorizaciones que ponen en cuestión la reflexión sobre el tema. Así, se sostiene que los estudiantes que ingresan a la universidad se encuentran con prácticas de lecturas y escrituras que, por su especificidad, difieren de las abordadas en el nivel medio. Por ello, es necesario integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza en todas las cátedras reconociendo que “... leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender textos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer” (Carlino, 2005:16).

Desde un enfoque tradicional, existe la suposición, por parte de algunos profesores, que la lectura y la escritura son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de las asignaturas y que deben haber sido adquiridas antes del ingreso a los estudios superiores. En contraposición, Carlino (2005) señala que la lectura y la escritura exigidas en el nivel superior son aprendidas por los estudiantes en “... ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propia de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras” (2005: 22).

La especificidad de los textos de las asignaturas requiere que los profesores se ocupen de orientar la lectura de los estudiantes, de esta manera, desde las cátedras se asume la lectura no como una práctica natural sino como propia de la culturas disciplinares. Los estudiantes entonces, irán apropiándose de instrumentos para la comprensión lectora ofrecidos por sus docentes, y gradualmente debería producirse el pasaje de dependencia a autonomía lectora.

Respecto a la escritura en el ámbito académico requiere que los docentes se percaten de la función cognitiva que cumple la escritura y que reconsideren la importancia de la enseñanza de la misma en

sus disciplinas. “Enseñar a escribir es una herramienta para desarrollar ideas que permite reconsiderar lo escrito a través de sucesivos borradores (exigiendo para ello, un trabajo perseverante) requiere crear oportunidades para hacer efectivo ese potencial epistémico (Carlino, 2003: 83). Esta nueva manera de entender a la escritura, ya no como algo espontáneo sino como un proceso donde el estudiante reorganiza los conocimientos y el profesor guía hacia la cultura de lo escrito, al retroalimentar y reconsiderar las tareas de la escritura de los textos del estudiante antes de la calificación de los mismos.

En la implementación del Programa “Ambientación a la Vida Universitaria” se dan diferentes etapas, las que pueden ser agrupadas de la siguiente manera:

- **Cursos que se realizan solamente al inicio de las actividades académicas.**
- **Talleres extracurriculares no obligatorios.**
- **Actividades al inicio de las actividades académicas y al interior de las cátedras, con capacitaciones destinadas a docentes.**
- **Incorporación de la alfabetización académica en los nuevos planes de estudio.**

- **Cursos que se realizan solamente al inicio de las actividades académicas.**

En el período previo al inicio de las cursadas se trabaja con los estudiantes cuestiones relacionadas con la ambientación al nivel que están ingresando, de esta manera, los estudiantes se van familiarizando con cuestiones propias de la vida académica: organización de la universidad, autoridades, departamentos, representantes estudiantiles, centro de estudiantes, cuestiones administrativas del sector estudiantes, trámites que deben realizar, caracterización de términos propios de los estudios superiores (cursada, examen final, correlatividades, etc). Además, se hace una aproximación a la comprensión lectora de algunos textos que formarán parte de la bibliografía de espacios curriculares del primer año.

En los primeros años de la implementación del programa se advierte que las prácticas de lectura y escritura de los ingresantes son insuficientes y que afectan/condicionan el desempeño académico. Es por ello que se decide trabajar con estrategias de comprensión lectora. De esta manera, la lecto-escritura es entendida como una dificultad que presentan los estudiantes. En palabras de la coordinadora: “... se pensó en instrumentar estrategias de comprensión lectora (...), esa fue la

primera intencionalidad, la comprensión lectora, brindar estrategias que le permitieran a ellos mejorarles sus aprendizajes”⁴.

-Talleres extracurriculares

Durante los años 2004, 2005 y 2006, paralelamente al cursado se llevaron a cabo talleres de comprensión lectora, los mismos eran no obligatorios y tenían una carga horaria de dos horas semanales, acudiendo los estudiantes que lo consideraban necesario. Estos talleres no contaron con la presencia de estudiantes que se esperaba, los pocos que asistían lo hacían de forma esporádica, la mayoría solo asistía antes de exámenes parciales o ante la desaprobación de los mismos, algunos acudían por sugerencia del docente ante las dificultades detectadas en la interpretación de consignas o en la escritura de los exámenes. Algunos estudiantes confundían estos espacios optativos –de comprensión lectora- con horarios de consulta de las asignaturas.

Acerca de la discontinuidad en la asistencia una de las docentes responsable de los talleres expresa lo siguiente: “... a las perdidas venía alguno que otro y como diez todos juntos antes de un parcial o antes de un recuperatorio porque en realidad tomaban conciencia de la necesidad de saber cosas que desconocían cuando les había ido mal en un parcial y tenían que ir al recuperatorio”⁵.

Ante la escasa recepción que tienen los talleres de comprensión lectora éstos dejan de funcionar, situación que lleva al equipo de ambientación a diseñar nuevas estrategias para trabajar la lecto-escritura.

La escasa participación de estudiantes en los talleres lleva a pensar que la asistencia a los mismos puede ser interpretada -por los asistentes y los demás- como una carencia, que el hecho de asistir a los mismos implica ser rotulados y/o etiquetados como estudiante “con dificultades” en la lecto-escritura. Muchos de los ingresantes desconocían tener dificultades referidas a la comprensión de textos y/o escritura, tomaban conocimiento al encontrarse con la desaprobación de sus exámenes, al asistir al taller manifestaban “acá quise poner”, ante eso los docentes del taller orientaban las prácticas de lectura de consignas y de escritura. Muchos de ellos no tienen la experiencia de releer sus escritos, no han tenido experiencias de trabajar con la reescritura de borradores, que les permiten la revisión y mejora de la escritura de sus textos en relación a los aspectos semánticos y gramaticales.

⁴ Coordinadora del Programa entre los años 2004 y 2009.

⁵ Profesora responsable del dictado del Taller de Comprensión Lectora. (docente especializada en el área de Letras).

- Actividades al inicio de las actividades académicas y al interior de las cátedras.

A partir del año 2007 se trabaja en ambientación en las dos semanas anteriores al comienzo de la cursada, y durante todo el año al interior de las cátedras. En estas dos primeras semanas se abordan cuestiones específicas de ambientación, como así también características propias de los textos académicos, interpretación de consignas, polifonía, resumen, etc. Este período posibilita al equipo realizar un diagnóstico de las estrategias de lecto-escritura que poseen los ingresantes.

El equipo de Ambientación ofrece asesoramiento y acompañamiento al interior de las cátedras, en especial a las de primer año, no obstante es intención ampliar el trabajo con las cátedras de segundo año hasta lograr su extensión a la totalidad de los espacios curriculares.

Para el trabajo al interior de las cátedras fue fundamental el dictado del curso de la Dra. Paula Carlino, así lo manifiesta la coordinadora: "... justamente fue la que nos hizo entender que la comprensión lectora no es una cuestión del profesor de lengua, es una construcción colectiva que tenemos que hacer los docentes para lograr esos procesos de superación del estudiante universitario (...) para trabajar en esto nos hizo crear la conciencia de que yo soy responsable de que mis alumnos aprendan, aunque yo no sea profesor de letras"⁶.

De esta manera, la problemática del ingreso en torno a las prácticas de lectura y escritura ya no es responsabilidad solo del estudiante sino que los docentes forman parte de la misma. Por otro lado, según la actual coordinadora se pretende generar conciencia que "... quienes trabajamos en este tipo de actividades o proyectos tenemos un compromiso para acompañar a los estudiantes, porque en realidad le vemos el sentido político para que ellos puedan participar en esta comunidad que es la comunidad universitaria o una comunidad que apunta al conocimiento"⁷.

- Incorporación de la alfabetización académica en los nuevos planes de estudio.

A partir de los nuevos Planes de Estudio –implementados en el año 2010- se asume un compromiso en relación a la problemática que presentan los estudiantes en la lecto-escritura al contemplar y garantizar –dentro de la estructura y organización de los planes-, el trabajo en lecto-escritura académica y el desarrollo de la oralidad en los espacios curriculares, a través de estrategias de oralidad, lectura y escritura inherentes a la alfabetización académica.

⁶ Coordinadora del Programa entre los años 2004 y 2009.

⁷ En el año 2010 entra en funciones una nueva coordinadora del Programa de Ambientación a la Vida Universitaria que continúa hasta el momento.

Reflexiones finales:

Ahora bien, en cuanto a las rupturas y continuidades puede señalarse que las distintas etapas del programa y su implementación dan cuenta de una interpretación y toma de postura/posición por parte de los docentes respecto a su participación en el proceso de lectura y escritura de los estudiantes en sus disciplinas.

Como rupturas se identifican “intentos” de cambios en el sentido que se le otorgan a la concepción acerca de los destinatarios de estas actividades académicas. Así, desde ciertas acciones y discursos de algunos docentes puede advertirse que existe un proceso de pasaje de entender al estudiante como alguien con carencias y que debe buscar subsanar de forma individual, a pensar en un estudiante que ingresa a un nivel educativo con prácticas de lecto-escritura académicas que necesitan ser enseñadas por el docente de la disciplina. Por otro lado, se evidencia cierta transformación en la posición de los docentes frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, quienes manifiestan “haber tomado conciencia” de la importancia de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura durante el dictado de cada materia, generándose instancias de trabajo al interior de las cátedras. Asimismo, valoran como sustancial para esta “toma de conciencia” la capacitación brindada oportunamente por la Dra. Carlino.

No obstante, se advierten continuidades acerca de los sentidos otorgados anteriormente a estos tipos de actividades, sentidos que coexisten en tensión con las rupturas que han empezado a producirse. Como evidencia de lo que aún “permanece”, puede señalarse que algunos docentes manifiestan reticencias a enseñar lectura y escritura de sus disciplinas porque consideran que “no les corresponde” y que no son su responsabilidad. Paralelamente, aún en una mayoría importante de docentes que pretende “hacerse cargo” de la alfabetización académica al interior de las cátedras, persiste más la concepción del ingresante como un sujeto “carente” para quien hay que diseñar estrategias que “subsanan” este problema, más que la concepción del estudiante como un sujeto de derecho a ser alfabetizado académicamente con el objeto de democratizar el acceso a la educación superior.

Bibliografía:

- Arroyo, Mariela (2005). Concepciones del espacio público y sentido común en la Educación Superior. En Gentili, P. y Levy, B (comp.), *Espacio Público y Privatización*
- Carlino, Paula (2003) “Reescribir el examen: transformando el “epitafio” en una llamada al pie de página”. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica* Vol. 15(1), 81-96.

**III JORNADAS NACIONALES Y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Carlino, Paula (2005) *Escribir, Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Ezcurra, A. M (2005): "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso en la Educación Superior". En *Perfiles Educativos*, Vol. XXVII, N°107.
- Feeney, s. y Valente, E. (2010): "Los diseños para el ingreso a las universidades del segundo cordón del conurbano bonaerense. La propuesta de la Universidad Nacional de General Sarmiento". Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Sistemas de Ingreso a la Universidad", San Carlos de Bariloche, 19 y 20 de Abril del 2010.
- Fernández Soto, S. (org.) (2005). *Políticas Sociales, ciudadanía y espacio público.* En *El Trabajo Social y la Cuestión Social. Crisis, Movimientos Sociales y Ciudadanía.* Bs. As.: Espacio Editorial.
- Moreno, V.; Moretta, M. R. y Delgado, M. V. (2009). *La concepción del derecho a la educación en las políticas institucionales para estudiantes en la UNLPam.* Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad; Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam . ISBN 978-950-863-120-6 EdULPam, versión CD-R.
- Moreno, N. Verónica; Moretta, M. Rosana y Delgado, M. Verónica. "Las Tutorías Académicas: un estudio desde la perspectiva de las políticas sociales". IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, mayo de 2011

PROGRAMACION DE LA ENSEÑANZA: ALGUNAS DEFINICIONES TEORICO- METODOLOGICAS

Viviana Traverso – Silvina Volpe¹

Universidad Nacional de La Plata

silvinavolpe@gmail.com

Resumen

La investigación en desarrollo tiene por objeto el análisis de las prácticas de programación de la enseñanza de docentes de educación primaria. Entendemos que la programación corresponde al momento de concepción y anticipación de la enseñanza. Una aproximación a su estudio implica, así, describir acciones y gestos profesionales de los maestros a través del análisis de su propia práctica. Ello comprende la caracterización de modalidades de programación, tiempo destinado a esta práctica, espacio físico en que se desarrolla, materiales consultados, interpretación del texto curricular y de documentos de desarrollo curricular. Nos preguntamos fundamentalmente: ¿qué rasgos y tensiones presentan las prácticas de programación de la enseñanza? ¿qué sentidos atribuyen los maestros a esta práctica? ¿cuáles son los procesos de re-significación del texto curricular y de los documentos de desarrollo curricular que los maestros realizan al programar?

Consideramos que si bien la acción de los docentes se desarrolla en un marco regulado por el *currículum*, los maestros ponen en uso siempre una dosis considerable de interpretación, “unos recursos interpretativos”. Esta interpretación- tanto de las prescripciones curriculares como de otras prescripciones- constituye un aspecto crucial en la enseñanza, cuyo *locus* privilegiado es la práctica de programación. En este sentido los objetivos de la investigación se orientan a: identificar configuraciones y modalidades de programación; a analizar modos en que los maestros interpretan el texto curricular y documentos de desarrollo curricular; a indagar tensiones y sentidos atribuidos a esta práctica.

¹ Proyecto de investigación: “Programación de la enseñanza en la escuela primaria: discursos y prácticas”. Directora Mg. María Raquel Coscarelli. Programa de Incentivos. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Año 2011-2012.

El enfoque metodológico adoptado integra rasgos de los estudios de corte interpretativo, de carácter hermenéutico, en tanto procura hacer emerger el sentido de las prácticas de programación y busca caracterizarlas desde el punto de vista de los actores.² Consideramos, particularmente, el discurso de los maestros y los textos escritos producidos por ellos.

El objeto de investigación plantea, entre otros, el problema de cómo y dónde indagar sobre estas prácticas complejas y difíciles de observar directamente.³ Desde lo metodológico definimos tomar como un eje central lo que los docentes dicen al respecto, según Lahire el “decir sobre el hacer”. Preveamos, entonces, un acercamiento a estas prácticas a través del uso de entrevistas semiestructuradas con una pauta de dimensiones a indagar.

Consideramos –en el trabajo de campo en curso- algunas alertas planteadas por Lahire cuando se trata de indagar sobre una práctica. Entendemos como necesario, un trabajo recursivo de lectura y relectura a partir del “decir sobre el hacer”.

Introducción

En el presente trabajo planteamos los avances de dos Proyectos de tesis de Maestría en Educación⁴ que comparten algunas definiciones teórico-metodológicas de investigaciones referidas a las prácticas de programación. Presentamos primeramente -en este apartado- algunos lineamientos generales del Proyecto de investigación⁵ en el cual se enmarcan ambas tesis para luego desarrollar -brevemente- particularidades de cada trabajo de campo en desarrollo.

Entendemos que la enseñanza es una práctica social, una acción compleja, intencional, singular, contextualizada, ética y política; es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación de

² Se realiza un estudio en casos con maestros de escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires.

³ En el marco de este proyecto de investigación, las autoras están realizando sus tesis de Maestría en Educación, Fahce, UNLP dirigidas por la Mg. Silvina Feeney. Ambos trabajos comparten el problema metodológico que plantean las prácticas de programación como objeto de investigación. En la ponencia se desarrollarán cuestiones particulares de los trabajos de campo en desarrollo.

⁴ Proyectos de Tesis de Maestría: “Las prácticas de programación de la enseñanza: sentidos, rasgos, tensiones”, Maestranda: Viviana Traverso; “El conocimiento didáctico y las prácticas de programación de los docentes en formación: usos y sentidos”, Maestranda: Silvina Volpe; Directora: Silvina Feeney. Maestría en Educación. UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

⁵ Proyecto de investigación: “Programación de la enseñanza en la escuela primaria: discursos y prácticas” (citado previamente)

un aprendiz y un contenido a aprender y, por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios (Cols y Basabe, 2007). En tal sentido, enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos. Desde un punto de vista procesual, implica una fase preactiva – aquella en la cual se concibe y programa la tarea–, una fase interactiva -que tiene que ver con el desarrollo de las acciones previstas con los alumnos- y una fase postactiva -en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en momentos anteriores (Jackson, 1975); o ciclos o episodios de planificación, interacción y evaluación (Kansanen, 1993). Así, la programación como instancia crucial del momento de concepción y anticipación de la enseñanza implica una serie de decisiones de distinto tipo –como la búsqueda de materiales y fuentes, entre ellas el *curriculum*, la consulta con pares, la escritura de borradores y del documento final de planificación–. Estas decisiones que el profesor toma en la programación forman parte de un complejo proceso de pensamiento, exigen del docente un esfuerzo de puesta en relación de todos estos elementos, su ponderación, síntesis y proyección hacia el futuro. Como señala Kansanen, (1993) cuando los docentes toman este tipo de decisiones, ya no se sitúan en un plano descriptivo. Por ello considera de interés el estudio de los modos en que los docentes “se mueven” hacia una dimensión normativa: cómo interpretan el *curriculum*, de qué modo justifican sus elecciones, en qué medida son concientes de las metas curriculares y de sus propósitos. En el análisis del problema de la intencionalidad docente entran en juego, como señala el autor, cuestiones deontológicas y teleológicas. Al mismo tiempo es posible encontrar diversos modos en que los docentes llevan a cabo esta interpretación del texto curricular, que van desde la posición de un técnico hasta la de un agente decisor independiente.

Se asume, entonces, un grado de reflexividad propio del docente, que se liga a una exigencia mínima de racionalidad y se expresa en la actividad discursiva del actor, a través de la cual el docente da razones, justifica, expone argumentos relativos a su acción (Tardif, 2004).

Aún admitiendo que el espacio decisional del profesor está delimitado o prefigurado por los alcances de la prescripción curricular, el docente lleva a cabo una serie de operaciones de construcción del contenido de enseñanza que suponen el análisis de los propósitos, la selección y estructuración del contenido de acuerdo con determinados criterios de organización y secuencia. Estas “construcciones” e interpretaciones de los docentes pueden visualizarse en las prácticas de programación de la enseñanza.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, los objetivos de la investigación se orientan a: identificar configuraciones y modalidades de programación; a analizar modos en que los maestros interpretan el texto curricular y documentos de desarrollo curricular; a indagar tensiones y sentidos atribuidos a esta práctica.

El estudio adopta un enfoque de investigación interpretativa (Erickson, 1989). El interés de la investigación se centra en la búsqueda de significados que los propios actores otorgan a las prácticas de programación. Nos centramos para ello tanto en el discurso de los maestros (“el decir sobre el hacer”) como en los textos escritos producidos por ellos (planificaciones de diferentes modalidades y grados de alcance).

En el marco de los supuestos del enfoque interpretativo se trabaja con estudio en casos. Como ya señalamos la enseñanza es una práctica singular y contextualizada, en consecuencia, la práctica de programación se produce en circunstancias particulares y concretas, que no obstante exhiben ciertas propiedades universales. En este sentido, se aspira a descubrir estas regularidades para construir un conocimiento -con cierto grado de generalidad- para interpretar las prácticas en estudio en otros contextos y/o niveles del sistema educativo.

Considerando el objeto de indagación desarrollamos algunas alertas planteadas por Lahire (2006) que resultan relevantes cuando se trata de indagar sobre este tipo de prácticas complejas, a saber:

El uso habitual de estructuras narrativas para hablar de una práctica puede llevar a los entrevistados a centrar en lo que hacen sin ahondar en cómo lo hacen, a ordenar lo que hacen considerando lo principal y lo secundario. Así, hacer comunicable una práctica puede conducir a alterar el orden de sucesión real y abstraer su complejidad.

El borramiento de algunas actividades involucradas en la práctica objeto de indagación puede conducir –en una primera instancia– a que los actores definan lo que saben y lo que hacen a través de lo oficial y explícito, de lo objetivado. Principio central para entender ciertos desfasajes “entre lo que los actores hacen y dicen que hacen”. En tal sentido, cuando el investigador pregunta es importante que logre adecuar el registro para trascender el discurso sobre prácticas y saberes oficiales.

El borramiento de microprácticas y/o microsaberes que son percibidos como medios, elementos secundarios o anexos en el marco de las actividades consideradas como principales. Dado este recorte

el discurso de los actores puede tender a “invisibilizar” algunas prácticas y saberes involucrados por considerarlos secundarios.

Los respectivos proyectos de tesis comparten tanto el enfoque metodológico general desarrollado como el problema metodológico que plantea la indagación de las prácticas de programación de la enseñanza tanto se consideren como objeto de investigación o como un recorte para investigar otro objeto.

Así, –a partir de estas alertas– surgen algunas dudas puntuales⁶: ¿cómo captar la recursividad y complejidad de las prácticas de programación a las que se alude en el posicionamiento teórico?; ¿cómo producir ciertos quiebres en esa “coherencia narrativa”, en la estructura narrativa convencional, en pos de captar la “lógica de estas prácticas”?; ¿cómo ir más allá de lo oficial, lo explícito u objetivado?; ¿cómo entrar en detalles sobre cómo programan los docentes?; ¿cómo trascender las categorías de percepción dominantes y llegar a las microprácticas y microsaberes? ¿Cuáles serían esas microprácticas o microsaberes (y cómo operan) en el caso particular de las prácticas de programación de la enseñanza?

Definimos, entonces, tomar como un eje central *lo que los docentes dicen sobre estas prácticas*. En tal sentido prevemos el uso de entrevistas semiestructuradas en las que prevalezcan preguntas precisas sobre situaciones variadas antes que las muy generales; preguntas que lleven al entrevistado abandonar sus lógicas discursivas y centrarse en las lógicas prácticas, que hagan hablar a los docentes de situaciones prácticas, regulares o excepcionales, siempre particulares; que ayuden a los docentes a *hablar de lo que hacen y saben sobre estas prácticas*.

Algunas particularidades de los trabajos de tesis

Uno de los trabajos de campo, “*Las prácticas de programación de la enseñanza: sentidos, rasgos, tensiones*”, focaliza en el estudio de las prácticas de programación que los docentes desarrollan en contextos reales y situados de enseñanza. Entendemos que la programación da cuenta de un complejo

⁶ Algunas de estas dudas y de las alertas planteadas previamente se retoman brevemente en el desarrollo de cada trabajo de campo.

proceso, se asemeja a la adopción de una estrategia⁷ en la que se articulan propósitos, objetivos, contenidos, formas de organización de la clase y recursos alrededor de una organización del espacio y una distribución de los tiempos. La planificación que elabora el docente es el documento que resulta de esta actividad mental de diseño. Aunque no refleja de modo completo el conjunto de las reflexiones, interrogantes y cuestiones no resueltas en el proceso, permite apreciar algunos aspectos de esta anticipación. Si bien las formas en que se desarrollan son variables según las épocas, el nivel del sistema educativo, las instituciones, la experiencia y formación del docente en las diferentes áreas de enseñanza, se mantiene cierta exigibilidad de comunicación escrita dada la necesidad de hacer públicas las propias decisiones didácticas del docente en la medida en que es un actor institucional.

Previendo una mayor probabilidad de encontrar documentos escritos (planificaciones de diferentes grados de alcance) producidos por los docentes a fin de anticipar la enseñanza definimos recortar el análisis en el nivel primario.

Las prácticas de programación son, entonces, el objeto de indagación y recortamos el interés en dos áreas de enseñanza en el segundo ciclo del nivel primario. Interesa fundamentalmente indagar sobre: ¿Cuáles son las modalidades de programación de la enseñanza en las áreas de ciencias naturales y prácticas del lenguaje que se visualizan a través de las prácticas de los docentes?, ¿Qué características tienen esas modalidades de programación? ¿qué tensiones aparecen en ellas?, ¿Cuáles son los sentidos atribuidos por los docentes a las prácticas de programación?, ¿Cómo los docentes -al momento de programar la enseñanza- usan las prescripciones planteadas en el texto curricular vigente y en los documentos de desarrollo curricular o de capacitación para las áreas de enseñanza en que focaliza el estudio?, ¿Cuáles son los procesos de significación y/ o resignificación que los docentes realizan de

⁷ Con el empleo del término estrategia, en el campo curricular y didáctico, se intenta habitualmente destacar el papel del profesor en este proceso de toma de decisiones. Stenhouse constituye un ejemplo de esta orientación. Para él, el uso de esta noción “*parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta.*” (Stenhouse, 1984: 54). De modo semejante, Edelstein destaca la dosis de elaboración propia que este proceso supone por parte del docente a través del concepto de *construcción metodológica*, que alude a un modo personal de intervención que se concretiza en opciones diversas acordes a la situación en que le corresponde actuar. Hablar de construcción metodológica implica, para la autora, reconocer al profesor como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir a los fines de la enseñanza. (Edelstein, 1996)

estos documentos al momento de desarrollar las prácticas de programación de la enseñanza en las áreas seleccionadas?.

Considerando el desarrollo precedente respecto de la complejidad del abordaje de una práctica y las alertas planteadas por Lahire, focalizar el estudio en un nivel educativo y en dos áreas de enseñanza intenta favorecer el análisis de las prácticas de programación en situaciones contextuadas y particulares para facilitar el abordaje de lo que los docentes hacen y saben sobre ellas.

Entendemos que las prácticas de programación de la enseñanza involucran –a su vez- una serie de prácticas de distinto tipo, como: la búsqueda y consulta de diversos materiales y fuentes, el intercambio con pares, directivos, capacitadores, asesores y/o coordinadores, la escritura de borradores y del documento final de planificación. Por ello, en las entrevistas a los docentes buscamos indagar acerca de estas prácticas involucradas. Atendiendo a las alertas planteadas por Lahire, consideramos que éstas darían cuenta de “microprácticas” o “microsaberes” que en el “decir sobre las prácticas de programación” tienden a “invisibilizarse”

Estas “microprácticas” o “microsaberes” que interactúan al momento de pensar la enseñanza dan cuenta de un complejo proceso de pensamiento, dan cuenta de la complejidad de la programación y nos conduce a considerar otra de las alertas planteadas por Lahire, otro de los riesgos o problemas a prever: la centración de los docentes- al usar estructuras narrativas- en lo *que hacen* sin ahondar en *cómo lo hacen* “desdibujando”, así, la complejidad inherente a estas prácticas. Entendemos que esta indagación torna necesario captar tanto el orden de sucesión real como su complejidad, tanto lo que hacen los docentes como cómo lo hacen. En este sentido, priorizamos el planteo de preguntas que indaguen sobre la anticipación de la enseñanza de contenidos particulares en cada área previendo podrían posibilitar que los docentes entrevistados expliciten detalles sobre lo que efectivamente hacen cuando programan y cómo lo hacen; que describan cómo lo hacen en sus prácticas cotidianas; que trasciendan las lógicas discursivas, el discurso “oficial” sobre las prácticas de programación de la enseñanza para pasar a narrar desde sus “propias lógicas”; que den cuenta de sus acciones y de sus decisiones en el orden en que se suceden en sus prácticas “reales” de programación en los contextos en que las que las desarrollan.

Además, considerar que el docente interpreta el texto curricular –fundamentalmente- al programar la enseñanza, torna relevante un análisis del Diseño Curricular del nivel de enseñanza seleccionado para

indagar sobre estas prácticas. El mismo permite identificar una fuerte presencia de las didácticas Especiales⁸ en los procesos de diseño curricular.⁹ Así, tanto el texto curricular como los documentos de desarrollo curricular -a través de la difusión de las investigaciones de las Didácticas Especiales- operan como dispositivos que posibilitan la renovación de las prácticas de enseñanza, avanzan sobre la prescripción de decisiones ligadas a la enseñanza de cada área a nivel áulico (contextos y condiciones de enseñanza, situaciones de enseñanza, intervenciones del docente, orientaciones para la planificación desde determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje). Se trata de una visión ambiciosa en lo que respecta al texto curricular (Elmore y Sykes 1992), que junto a mediaciones de documentos de desarrollo curricular elaborados desde cada área de enseñanza propician una particular interpretación y resignificación del docente al momento de programar la enseñanza. Al mismo tiempo un primer análisis del Diseño Curricular permite plantear que cada área se estructura a partir de criterios propios (de las didácticas areales y de las disciplinas de referencia). Parecieran no plantearse criterios uniformes para todas las áreas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, decidimos focalizar en las prácticas de programación de la enseñanza en las áreas de: Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales. La primera es una de las áreas considerada básica, cuyos contenidos se ubican “tradicionalmente” dentro de los básicos a adquirir por los alumnos, con un peso importante que se visualiza -incluso- desde la carga horaria –caja curricular- prevista tanto a nivel de diseño curricular como institucional. La segunda si bien es una de las áreas que brinda la “formación científica” exigible en la actualidad desde demandas sociales y disciplinares, no cuenta con el “peso” visualizado en la anterior tanto a nivel curricular como institucional. En ambas áreas se identifican- a la vez- diferente grado de desarrollo didáctico en el ámbito local.

A partir de las cuestiones explicitadas, anticipamos que al momento de programar la enseñanza operan conjuntamente: “usos de Teorías Didácticas” (criterios, saberes, teorizaciones) producidas por la Didáctica General y “usos de Teorías Didácticas” (criterios, saberes teorizaciones) producidas por las

⁸ Entendemos por tal, las didácticas especializadas en la enseñanza en áreas de conocimiento específicos, considerando las áreas curriculares de enseñanza a cargo de los docentes del nivel: Didáctica de las Prácticas del Lenguaje, de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales

⁹ Siguiendo a Amantea y otros (2004) se trata de una de las tradiciones de pensamiento curricular que han enfocado en nuestro ámbito el problema del diseño curricular en las últimas décadas.

didácticas Especiales. Operan también los diferentes tipos y grados de prescripción propios de cada área de enseñanza.

Esta anticipación es precisamente el problema que se aborda en el otro trabajo de tesis: “El conocimiento didáctico en las prácticas de programación de los docentes en formación: usos y sentidos”. Aquí las prácticas de programación se constituyen en el recorte para mirar los aportes de la Teoría Didáctica en el ámbito de la Formación Docente: ¿cómo construyen los estudiantes criterios y normas de acción para sus prácticas de enseñanza? ¿en qué medida y de qué manera el campo de estudios didácticos facilita/promueve la producción y difusión de esos conocimientos?

En este caso el análisis se ubica en la instancia de elaboración del proyecto de residencia de los estudiantes de cuarto año de la carrera de Educación Primaria. En esta instancia, fase preactiva de la enseñanza, tiene lugar la programación que comprende los procesos y decisiones ligados a convertir una idea o un propósito en un curso de acción, encontrar modos de plasmar las previsiones en un proyecto que sea capaz de representarlas con la mayor fidelidad y claridad posibles. (Jackson, 1975).

La formulación del proyecto de residencia implica para los docentes en formación un proceso de construcción, a la vez personal y colectivo, en tanto es llevado a cabo con sus pares y con el equipo docente. En este espacio de mediación entre las intenciones y la acción de enseñar, los residentes se plantean alternativas y definen opciones acerca de los modos de plasmar sus intenciones de enseñanza. Por su parte, los profesores intervienen en este proceso a través de orientaciones y recomendaciones.

Por ello, la tarea de programación supone desde el punto de vista del residente “poner en juego” conocimientos aprendidos en su formación, entre ellos, conocimientos didácticos y desde el punto de vista del profesor de práctica, un modo de entender la relación entre teoría didáctica y prácticas de enseñanza que se expresa en sus “formas de intervenir” en la tarea de orientar en este proceso.

Entonces, las prácticas de programación son el recorte desde el cual aproximarnos al problema planteado acerca de los usos y sentidos del conocimiento didáctico en el ámbito particular de la formación docente. A su vez, el estudio de estas prácticas nos posibilitaría profundizar en las contribuciones del campo disciplinar en relación con la producción y difusión de conocimientos didácticos.

Al respecto, es posible suponer cierta ausencia de la Didáctica General en la mediación (traducción) entre los conocimientos didácticos y las situaciones de enseñanza, podría decirse que los estudiantes no

logran explicitar criterios didácticos -a modo de herramientas conceptuales- para planificar sus proyectos de residencia, y con posibilidad de ser utilizadas con autonomía en el futuro en la programación de otros proyectos.

En tanto, se evidencia cierta “sobregeneralización” de algunos principios que provienen de las Didácticas Especiales y operan como determinantes de la acción didáctica sin claro anclaje en los propósitos de enseñanza.

El trabajo de campo busca descubrir e interpretar los significados que profesores y docentes en formación otorgan al conocimiento didáctico –sus usos y sentidos- en el momento particular de programar la enseñanza. Para ello, en las entrevistas se indaga acerca del conocimiento que se necesita para enseñar, como afirma Jackson, es de un tipo de conocimiento que no forma parte ni del sentido común ni se puede deducir del material a enseñar. Considerando las alertas planteadas por Lahire se trata de “microsaberes” que tienden a “invisibilizarse” por considerarse secundarios y hasta “obvios” en el marco de las prácticas que se investigan.

Por otra parte, y tal como lo plantea el mismo autor *el uso habitual de estructuras narrativas para hablar de una práctica puede llevar a los entrevistados a centrar en lo que hacen sin ahondar en cómo lo hacen*. Si bien, la modalidad narrativa resulta coherente con el enfoque interpretativo que adoptan estos estudios, es importante advertir que se trata de indagar acerca del modo en que profesores y estudiantes interpretan el conocimiento didáctico, es decir, su valoración como conocimiento necesario para enseñar, los modos de adquisición y su particular reconstrucción en la acción práctica y singular de programar la enseñanza.

A modo de cierre

A partir de considerar problemas comunes presentamos sintéticamente algunas definiciones teórico-metodológicas planteadas en el marco de dos trabajos de campo en desarrollo. Planteamos algunas dudas, anticipaciones de sentido y el uso de algunas “alertas” a tener en cuenta cuando se trata de adentrarnos en el estudio de una práctica, en el “decir sobre el hacer”, alertas que operaron durante la indagación en la primera etapa de los trabajos de Tesis.

El trabajo se propone constituir un aporte para la discusión metodológica en investigación educativa, particularmente cuando lo que se indaga es una práctica compleja como en el caso de las prácticas de programación de la enseñanza, cuando el objeto es entender la naturaleza de una práctica y ello implica el desafío de adentrarse en las acciones, pensamientos, lenguajes, intenciones, sentidos que la configuran y orientan.

Bibliografía consultada:

Amantea, A.; Capeletti, G.; Cols, E., Feeney, S (2004). “Concepciones sobre el Curriculum, el Contenido Escolar y los Profesores en los Procesos de Elaboración de Textos Curriculares en Argentina, Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Volumen 12, Número 40, Agosto, ISSN-2341

Basabe, L. y Cols, E. (2007): “La enseñanza” en Camilloni y otras: *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, G. (1996): “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As., Paidós.

Elmore, Richard, y Sykes, Gary. (1992). "Curriculum policy". Jackson, Philip (Editor), *Handbook of Research on Curriculum* (pp.185-215). Nueva York: Macmillan. Versión en español de Cols, Estela y Feeney, Silvina. Mimeo.

Erickson, F. (1989), “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza, tomos I y II*, Paidós, MEC, Barcelona.

Jackson, Ph. (1975), *La vida en las aulas*, Madrid. Marova

Kansanen, P. (1993), “An outline for a model of teachers’ pedagogical thinking”, en Kansanen, P (ed.) *Discussion on some educational issues IV*, Department of Teacher Education, University of Helsinki.

Klafki, W. (1995), “Didactic analysis as the core of preparation of instruction”, en *Journal of curriculum studies*, Vol. 27, N°1

Lahire, B. (2006) *Lógicas prácticas el « hacer y el « decir sobre el hacer »*. En: Lahire, Bernard *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.

Stenhouse, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

Tardif, M. (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.