



Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje¹

Álvarez, Mónica; Alzamora, Sonia; Delgado, Verónica; Garayo, Perla; Moreno, Verónica; Moretta, Rosana y Negrotto, Adolfo

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

cayre@infovia.com.ar; sonia.alzamora@speedy.com.ar;
licverodelgado@hotmail.com; pvgarayo@yahoo.com.ar;
moebiusx4@ciudad.com.ar; morettar@yahoo.com.ar;
adolfo50@sinctis.com.ar

Fecha de recepción:
24/04/07
Fecha de aceptación:
03/03/08

Palabras clave:
estrategia
de enseñanza,
fracaso escolar,
escuela,
alumno,
contexto cultural.

Keywords:
*teaching strategy,
school failure,
school,
student,
cultural context.*

Resumen

Este trabajo pretende contribuir al análisis de las prácticas docentes en 7° año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y a plantear lineamientos para la reformulación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes en grupos sociales desfavorecidos.

Proponer estrategias de enseñanza y de aprendizaje que respondan a este objetivo supone tener en cuenta la diversidad en términos de diferencias personales y culturales. Si no se consideran las maneras de pensar, sentir y actuar de los diferentes grupos sociales, resulta difícil imaginar que sujetos provenientes de distintos ámbitos culturales puedan convivir y desarrollar procesos de aprendizaje significativos. En este sentido, las estrategias de cambio de las prácticas docentes deberían plantearse desde una perspectiva más integrada, para superar la descontextualización que la parcelación referencial impone.

Es necesario considerar los espacios institucionales de autonomía relativa que están presentes en los modos de concebir y operacionalizar un diagnóstico socio-cognitivo, en el currículo como escenario de contradicciones y en el uso que del mismo hacen los docentes en la enseñanza y su vinculación con el contexto comunitario.

Introducción

La institución educativa es el ámbito de desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde un enfoque que contemple las necesidades de los grupos desfavorecidos. Si bien la escuela desempeña una función reproductora en el sentido que impone el arbitrario cultural de la ideología dominante, también es cierto que expresa contradicciones económicas y sociales en términos de relaciones de poder. En consecuencia, no es una institución estática, inamovible; por el contrario, incorpora —en diferentes grados— las demandas de distintos sectores sociales resultantes de los procesos de democratización de las sociedades. De esta manera, se construyen espacios de posibilidad en los cuales tienen lugar cambios promovidos y apropiados por instituciones y docentes con variados niveles de aceptación y conflicto.

Es en esos espacios de autonomía relativa donde se crean oportunidades de transformar las prácticas docentes para favorecer los aprendizajes de grupos sociales desfavorecidos.

Nuestra experiencia en la docencia y en la investigación nos lleva a pensar que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje juegan un papel relevante en el fracaso escolar y también en la posibilidad de incidir en su disminución en este tipo de población.

Este trabajo pretende contribuir al análisis de las prácticas docentes en 7° año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica [EGB 3]². Así, comenzaremos por encuadrar el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un tipo particular de interacción comunicativa que tiende a la descontextualización de los saberes escolares. Seguidamente, haremos referencia a algunos de los aspectos de este proceso en las escuelas de Tercer Ciclo; para finalizar, plantearemos lineamientos generales para la reformulación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

1. Comunicación y construcción de sentido

El proceso de enseñanza y de aprendizaje es esencialmente un intercambio comunicativo, por esta razón asume importancia considerar las características de los mensajes en dicho proceso.

Nos interesa referirnos, en particular, a aquellos intercambios que se organizan a partir de mensajes que adoptan una estructura autoritaria y a sus probables consecuencias en el aprendizaje de grupos sociales desfavorecidos.

Los mensajes de estructura autoritaria “son aquellos mensajes cuyos signos han sido seleccionados y combinados para llevar al receptor a una sola interpretación: la que le interesa al emisor” (Prieto Castillo, 1985, p. 113). El poder de estos mensajes no proviene de sí mismos, su carácter autoritario se asienta en relaciones sociales vigentes (familia, escuela, trabajo, etc.).

El aspecto central de este tipo de mensajes es su pobreza referencial, la cual consiste en proporcionar cada vez mayor información y, al mismo tiempo, generar mayor desinformación. El recurso utilizado para lograr este empobrecimiento es el parcelamiento referencial. Prieto Castillo (1985) señala:

Lo que se presenta de la realidad aparece en forma puntual, aislado de otros elementos, como algo en sí mismo, válido hasta sus límites. Se procede a una permanente descontextualización social, como si los seres y los acontecimientos fueran autosuficientes, y nadie tuviera que ver con nadie. A mayor descontextualización, a mayor parcelamiento, menor conocimiento de las causas, de las reales conexiones sociales que caracterizan a una formación social. (p. 122)

Un camino a seguir para contrarrestar las consecuencias del parcelamiento referencial consiste en asumir un enfoque contextual, que concibe la realización de cualquier tarea —y especialmente las relacionadas con el proceso de enseñanza y de aprendizaje— a partir de un análisis de las situaciones pasadas y presentes de los individuos y grupos sociales, ya que la inteligencia no se explica únicamente desde la capacidad de cada individuo, sino desde las respuestas que este y los grupos dan a las exigencias de su contexto socio-económico.

Si bien las instituciones educativas y los docentes proponen y practican conductas orientadas a contemplar la diversidad cultural al desalentar actitudes discriminatorias, promover la aceptación de las diferencias, realizar adaptaciones curriculares y didácticas, se observa una

insuficiente indagación en las racionalidades que animan a los diferentes grupos sociales.

En síntesis, una de las principales dificultades que enfrentan los docentes para orientar sus prácticas consiste en realizar una contextualización adecuada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se crean, entonces, las condiciones para la reproducción de mensajes de estructura autoritaria, sobre todo porque constituyen un arbitrario cultural impuesto por grupos dominantes, a pesar de las contradicciones y rupturas que toda imposición supone.

Un paso inicial para contrarrestar esta situación requiere:

- 1) Poner en suspensión el punto de vista propio.
- 2) Adoptar una perspectiva descentrada con respecto a grupos, personas y conocimientos.
- 3) Desarrollar capacidades para coordinar múltiples perspectivas.
- 4) El acompañamiento de las instituciones educativas.

Pensar en estrategias de enseñanza y de aprendizaje que respondan a las necesidades de grupos sociales desfavorecidos supone tener en cuenta y conocer la diversidad, en términos de diferencias personales y culturales. Los intercambios de comunicación basados en la consideración de la diversidad construyen relaciones sociales más igualitarias, ya que implican adoptar una perspectiva descentrada de los acontecimientos y grupos sociales de pertenencia. Si no se toma esta posición, resulta difícil imaginar que grupos y personas provenientes de diferentes ámbitos culturales puedan convivir y desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos.

2. Reflexiones sobre las prácticas docentes

Sobre la base de investigaciones realizadas y de distintas experiencias con docentes e instituciones³ de 7° año de EGB 3 nos referiremos a los siguientes aspectos relacionados con las prácticas docentes.

2.1. El conocimiento de las características socio-culturales de los grupos de alumnos

Conocer las características socioculturales de los distintos grupos de alumnos debería consistir en el primer paso a dar por los docentes para construir un referencial socio-cultural de sus prácticas áulicas. Muchas de las instituciones de EGB 3 a las que ingresan los educandos realizan un diagnóstico orientado a “determinar los conocimientos previos de los alumnos y secuenciar sus aprendizajes en función de su punto de partida”, según opinión de algunos docentes.

Generalmente, el instrumento diagnóstico se estructura sobre la base de contenidos disciplinares (por ejemplo: de matemática y lengua) sin incluir otros aspectos que permitan acceder a un conocimiento más profundo de las características socio-culturales de los grupos de alumnos.

A menudo, los esfuerzos de las instituciones se reducen a evaluar los conocimientos previos en distintas disciplinas y los criterios de rendimiento y conducta resultantes de sus historias educacionales. Con esta limitada comprensión socio-cultural de los grupos de alumnos se define la conformación de las divisiones.

Con referencia a los criterios de clasificación, se ha observado que en algunas instituciones se establecen tres tipos de agrupamientos: buenos alumnos, de desempeño regular y con bajo nivel de desempeño. El criterio implícito de agrupamiento se define por desempeño y conducta y constituye el principal fundamento para el armado de las divisiones. No obstante, hay distintas opiniones entre los docentes y los directivos sobre los criterios más convenientes de agrupamiento para determinar las divisiones. Hay quienes piensan que la integración de alumnos con distinto nivel de desempeño perjudica a quienes se encuentran más avanzados, otros consideran discriminatoria la separación de acuerdo con niveles de rendimiento y conducta y, finalmente, están quienes sostienen la importancia de combinar distintos niveles de desempeño y conducta, pero sin agrupar alumnos que se ubiquen en los extremos de la escala.

En muchos casos, las instituciones y los docentes no incorporan a sus prácticas estrategias e instrumentos para acceder a una comprensión más integral acerca de las maneras de pensar, sentir y actuar de los diferentes

grupos sociales. Este conocimiento fragmentario del otro es un obstáculo para considerar la diversidad de situaciones existentes y, al mismo tiempo, un espacio de actuación del modelo educativo hegemónico.

De esta manera, las instituciones pierden una interesante posibilidad de atender la diversidad socio-cultural y de repensar alternativas de agrupamiento basadas en perspectivas que permitan contrarrestar la representación que los alumnos tienen de sí mismos: “A todos los que nos portamos mal nos ponen juntos” (alumno A) o bien “nosotros nunca vamos a poder aprender” (alumno B), como consecuencia de trayectorias sociales e institucionales que deterioran su autoestima y aprendizaje.

2.2. *El currículum: cristalización y resignificación*

Están quienes visualizan en las estructuras curriculares un conjunto de conocimientos impuestos por las clases dominantes, cuya principal función consiste en reproducir la desigualdad social y reforzar la legitimidad de la ideología dominante. Si se parte de este supuesto, prácticamente todo esfuerzo pedagógico por salirse del círculo vicioso reproductor resulta vano. En tal caso, la determinación es tan fuerte que poco vale intentar otros caminos para contrarrestar la imposición de conocimientos y su distribución.

La perspectiva funcionalista asume que los conocimientos son válidos para todos y, por lo tanto, deben ser aprendidos independientemente de las determinaciones de clase. Si bien es factible hacer readeacuiones curriculares de carácter instrumental, existe un conjunto de conocimientos definidos como válidos para todos. Es decir, se pueden cambiar algunos medios para favorecer el aprendizaje pero sin alterar los conocimientos que son considerados esenciales para cualquier grupo social a una edad determinada.

En algunas instituciones de EGB 3 se implementan, en 7° año, las llamadas “adaptaciones curriculares” que, salvo excepciones, constituyen readeacuiones del *currículum* establecido para responder a problemas de aprendizaje a través de “contenidos descendidos” —término que algunos docentes usan para referirse a la necesidad de reducir el

nivel de exigencia prescripto— “para que los alumnos al menos aprendan algo, cosas básicas” (docentes A y B).

Un enfoque más relativista permite, en principio, considerar al *currículum* como un espacio formal que expresa contradicciones, conflictos de clases e intereses de grupos sociales diversos y reproduce imposiciones de clases dominantes, aunque al mismo tiempo contiene autonomías relativas y posibilidades de transformación en función de los intereses de distintos grupos sociales. Desde esta posición, es posible abrirse paso hacia el tratamiento de la diversidad en el diseño y organización curricular superando las representaciones cristalizadas.

2.3. Las estrategias didácticas

Una de las funciones esenciales de la aplicación de las estrategias didácticas debería consistir en establecer la vinculación de sentido entre contextos socio-culturales y aprendizaje.

Las estrategias didácticas que utilizan los docentes de las instituciones analizadas son modificadas frecuentemente con el fin de dar respuesta a las dificultades de aprendizaje de los alumnos y constituyen el aspecto más dinámico y cambiante de las prácticas docentes. Ello habla de un proceso de búsqueda y mejora por parte de los docentes. Esta preocupación permite desarrollar algunas experiencias con resultados alentadores en relación con contenidos puntuales. No obstante, persiste una débil relación de los contenidos a aprender con el mundo de la vida de los sectores sociales desfavorecidos. Se agrega, así, una traba adicional a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Con relación a los instrumentos didácticos diseñados por los docentes para el aprendizaje de los educandos, llama la atención que, generalmente, no están pensados en términos de construcción de conocimientos, sino de aplicación de los ya construidos para la resolución de situaciones. Se pierde, así, la riqueza del proceso a recorrer para formalizar determinados conocimientos.

Un factor destacado por los docentes “que genera buena parte de las dificultades de aprendizaje” (docente D) es el vocabulario limitado de los alumnos, el cual origina problemas de comunicación. Señalan, por

ejemplo, que “tienen un pobre vocabulario, no entienden las preguntas y tampoco las explicaciones” (docentes B y C).

De acuerdo con estos comentarios, podríamos inferir que los docentes suponen que la comunicación entre ellos y sus alumnos debe basarse en una correspondencia entre estructuras mentales y lingüísticas de las dos partes involucradas.

Como señala Bernstein (1994), la escuela opera sobre la base de códigos socio-lingüísticos universalistas cuyos principios y operaciones son lingüísticamente explícitos y menos ligados al contexto. Además, un número importante de alumnos que asisten a la escuela provienen de grupos sociales que operan con códigos particularistas, cuyos principios y operaciones son relativamente implícitos y el sentido está vinculado a un entorno conocido para quienes han tenido una experiencia similar. Estos dos tipos de códigos expresan formas lingüísticas diferentes y se originan en relaciones sociales distintas.

La ausencia de un esfuerzo por cerrar esa brecha mantiene una ruptura comunicacional asentada en la descontextualización de los códigos particularistas de distintos grupos sociales con graves consecuencias para el aprendizaje. La cuestión no se resume en la falta de conocimiento de los contenidos. Simplemente, los grupos sociales desfavorecidos no comparten el código universalista que utiliza la escuela.

2.4. *Estructura conceptual de la disciplina*

Del análisis de las entrevistas efectuadas a docentes y de la consideración de actividades contenidas en los cuadernos de clase, no se desprenden con claridad los criterios construidos por los docentes para la organización de los contenidos contemplados en el *currículum* del 7° año. Esta dificultad también se presentó en distintos talleres de capacitación realizados cuando se solicitaba la tarea de establecer un mapa conceptual de la disciplina que definiera las categorías esenciales y la relación que establecen entre sí y con otros conceptos que articulan su construcción, con el objetivo de visualizar la necesidad del encañamiento de los conceptos para facilitar la comprensión de la lógica interna de la disciplina.

El conocimiento de las categorías teóricas que constituyen las diferentes ciencias y los problemas que enfrentaron en su desarrollo histórico quienes las desarrollaron deben ser requisitos básicos en la formación de los docentes. Esta afirmación suena obvia, sin embargo, es bastante común que la capacitación ofrecida a los docentes se oriente más a cuestiones instrumentales o actualizaciones, dando por supuesto que preexiste una construcción previa del mapa conceptual de la disciplina cuando, en realidad, se conocen parcialmente las conexiones entre los conceptos centrales, sus jerarquías e implicancias prácticas. Es por esto que se puede afirmar que el aprendizaje de las disciplinas asume formas rígidas, desconociéndose los problemas que dieron origen a la indagación científica en un determinado contexto socio-cultural y el proceso de construcción que propició los diferentes tipos de respuestas.

Se transforma la riqueza de la búsqueda científica en fórmulas instrumentales desprovistas de sentido, tanto para el docente como para el alumno: “Cuando no entiendo, el profesor me explica todas las veces que yo quiera, pero sigo sin entender porque me explica siempre de la misma forma” (alumno C). Enseñar un concepto requiere un conocimiento profundo de la disciplina que permita disponer de distintas alternativas de vinculación y articulación de las categorías conceptuales para definir los aprendizajes esenciales, su secuencia de complejidad y la posibilidad de recorrer diferentes caminos para que el alumno logre apropiarse y transferir a situaciones concretas los conocimientos aprendidos.

2.5. *Gestión institucional y prácticas docentes*

Las características de funcionamiento de las instituciones educativas definen reglas de juego que pueden contribuir a favorecer los aprendizajes de una población heterogénea a pesar de las normas que, al regular su funcionamiento, tienden a consolidarse como núcleos de resistencia a los cambios requeridos. Si esto último ocurre, su capacidad de adaptación se reduce y la norma que era un medio para..., se transforma en un fin en sí mismo. Esto suele suceder con las normas administrativas que frecuentemente desplazan los objetivos pedagógicos de la institución. Algunos directivos señalan, por ejemplo, “tene-

mos tanta tarea administrativa que no nos queda tiempo para ocuparnos de cuestiones académicas” (directivo A).

Una cuestión preocupante observada en ciertas instituciones se refiere a los insuficientes espacios de comunicación docentes-directivos y a la relevancia de los temas: “Nos reunimos poco tiempo para analizar los problemas y a veces nos reunimos y no está claro para qué” (directivo B). También puede ocurrir que las normas sean difusas, ambiguas y su consecuencia sea la generación de un ambiente de incertidumbre —en el cual nadie sabe bien a qué atenerse— o, por el contrario, regímenes de convivencia que son formas de imposición encubierta de regulaciones no compartidas por buena parte de los alumnos.

En consecuencia, cualquier intento de innovación o transformación que lleven a cabo los docentes sin el apoyo de una decisión institucional consensuada —y se podría agregar sin formar parte de una estrategia integrada de cambio de la institución— tiene pocas probabilidades de atender las necesidades y mejorar los aprendizajes de una población estudiantil heterogénea.

Durante la investigación llamó la atención la ausencia de una formulación explícita sobre la vinculación de las instituciones educativas analizadas con el contexto comunitario. El alejamiento se explica por diferentes factores entre los cuales se destaca la fuerte legitimación social de la educación. Las instituciones operan sin prestar demasiada atención a las necesidades del contexto comunitario y en casos que se realizan acciones con la comunidad son consideradas extra-curriculares.

El resultado de esta autonomía es una fuerte descontextualización que debilita las respuestas institucionales a las demandas del medio en una doble relación: a los padres de los alumnos que concurren a la escuela y a su contribución a las necesidades comunitarias.

Cabe preguntarse, entonces, si es posible tratar la diversidad sin una mirada sociológica del contexto en el cual se desenvuelve la institución educativa.

La gestión institucional desempeña un rol fundamental en la articulación de los actores que participan de la comunidad educativa. Se debe concebir la dinámica institucional como un sistema de comunicación complejo en el cual se dirimen conflictos y se construyen sentidos com-

partidos, sobre la base de un proceso de participación de los distintos actores que procuran coordinar puntos de vista diferentes para definir orientaciones generales comunes. Las situaciones más habituales reconocen la conveniencia de este enfoque pero lo aplican escasamente.

La diversidad no puede ser tratada convenientemente si no se abren espacios formales de comunicación intra-institucional que contrarresten la tendencia a homogeneizar procesos y resultados, imponer jerarquías y codificar roles. En suma, se trata de promover procesos de democratización interna y de incluir en los proyectos institucionales mecanismos más efectivos de articulación con la comunidad.

3. Lineamientos para contextualizar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje

Las instituciones educativas juegan un papel clave en el proceso de contextualización de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, ya sea al reducir la incertidumbre para favorecer la posibilidad de aceptar la innovación, al buscar la compatibilidad de la transformación con el sistema existente, al comunicar con claridad los resultados esperados, al promover el compromiso de los involucrados, al negociar los conflictos en las relaciones interpersonales que cualquier transformación significativa desencadena o bien al identificar el momento oportuno para proponer el cambio.

Los procesos de transformación de las prácticas docentes orientadas a favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de grupos sociales desfavorecidos implican combatir en forma simultánea la descontextualización en los distintos ámbitos señalados. Las iniciativas de cambio se han dirigido, por lo general, a aspectos específicos: actualización disciplinar, estrategias didácticas, *currículum*, gestión institucional, entre otros, y resultan insuficientes porque las transformaciones que se logran obtener en algunos de estos aspectos son contrarrestadas por la resistencia que ofrecen los otros. Por ejemplo, imaginemos que se logra una modificación significativa en las prácticas docentes con relación al campo disciplinar, si este cambio no es acompañado por una profundización equivalente en el conocimiento de las características socio-culturales de los grupos

sociales que asisten a la escuela, se reducen las posibilidades de brindar respuestas adecuadas a dichos grupos. Se podría decir lo mismo con relación a las estrategias didácticas, que implican una resignificación del *currículum* y el conocimiento de los grupos de alumnos. En conclusión, las estrategias de cambio de las prácticas docentes deberían plantearse desde una perspectiva más integrada para superar la descontextualización que impone la parcelación referencial.

A continuación presentamos un conjunto de ideas cuya intención es repensar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje procurando considerar la perspectiva de sectores sociales desfavorecidos:

- *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje.*

Si bien existe una pluralidad de enfoques para desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje, algunos son más apropiados para lograr la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades.

En este sentido, todos aquellos que asumen el carácter constructivo del conocimiento y del aprendizaje y el protagonismo del sujeto frente a la tarea de aprender se relacionan de una manera más directa con la posibilidad de dar respuestas que se adecuen mejor a los grupos sociales que nos preocupan. Destacamos los principales rasgos de esta perspectiva:

- 1) La identificación de las características socio-cognitivas del sujeto de aprendizaje: implica desarrollar instrumentos para conocer/diagnosticar los saberes previos, los intereses, las necesidades y las habilidades de los alumnos. Este primer momento es de suma importancia ya que permite anticipar la intencionalidad de la estrategia didáctica como forma de intervención docente. Un aspecto significativo es la preocupación por restablecer niveles de construcción conceptual de los conocimientos que permitan, a partir de los mismos, el desarrollo de estrategias de enseñanza. El diagnóstico y la evaluación formativa se constituyen en procesos transversales que trascienden la situación inicial y/o final de la formación.
- 2) El desarrollo de procesos de aprendizaje de complejidad progresiva: supone prestar especial atención a las formas de abordaje y progreso de los aprendizajes y a su encadenamiento en secuencias

graduadas de complejidad creciente. Demanda conocer adecuadamente la estructura conceptual de las disciplinas, las características socio-culturales de los grupos de alumnos y el establecimiento de las relaciones de posibilidad entre estos dos aspectos. Por lo tanto, requiere flexibilidad para atender a avances y retrocesos, ritmos, particularidades individuales y grupales.

- 3) La necesidad de determinar los conocimientos a aprender según las características de los diferentes grupos de poblaciones y los tiempos disponibles: los procesos de educación sistemática suponen la determinación previa de lo que el alumno debe aprender. La enseñanza consiste en poner en relación el punto de partida con un punto de llegada esperable, atendiendo a las condiciones en que se desarrolla el proceso de aprendizaje, tales como: contenidos, tiempo, grupo, etc. Cabe destacar que en tal determinación debieran tenerse en cuenta saberes específicos, algunos más genéricos implicados en varias áreas y saberes que involucran la capacidad de autoaprendizaje, imprescindible para responder a la diversidad de situaciones y problemas por resolver en contextos inciertos.
- 4) El reconocimiento de las posibilidades de elección en el proceso de enseñanza: las propuestas didácticas deben incluir posibilidades de elección para los estudiantes, caminos alternativos para lograr sus aprendizajes que les permitan seleccionar los que mejor respondan a sus características personales, estilos cognitivos y al contexto en que se utilizarán los conocimientos.
- 5) Las relaciones sociales basadas en la cooperación, el desarrollo de la autonomía individual y el reconocimiento de la diversidad: la intervención de variables sociales es imprescindible para el desarrollo socio-cognitivo de grupos e individuos pero no en cualquier condición, sino en una dinámica de relaciones sociales basadas en la cooperación. El progreso socio-cognitivo tiene lugar cuando se enfrentan distintas respuestas o puntos de vista diferentes para que sean puestos en duda y entren en conflicto con los propios. Es en esa interacción, en esa negociación de significados orientada a la búsqueda de respuestas comunes donde se crean las condiciones para el aprendizaje y la consideración de la diversidad.

- 6) La resolución de problemas como un esquema general que provee una secuencia de trabajo posible otorga sentido y direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los problemas deben formularse con relación a un contexto reconocible para quienes tengan que analizarlos y resolverlos, con lo cual se facilita la identificación de los factores que los constituyen. La situación-problema con una adecuada formulación (en función de la edad, los intereses de los estudiantes y los propósitos de la formación) permite comprender y reconstruir el sentido de los aprendizajes a partir de situaciones cotidianas.

Este conjunto de rasgos incide en las cuestiones a tener en cuenta cuando se formulan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que podríamos sintetizar en los siguientes puntos:

- Comenzar cada nuevo proceso de enseñanza con una evaluación de los saberes y de las experiencias previas de los alumnos, pues estos constituyen los puntos de partida para promover la construcción de aprendizajes significativos.
- Centrar la enseñanza de cada módulo en la resolución de situaciones problemáticas habituales de la vida cotidiana y reconocibles por parte de los distintos grupos de alumnos.
- Establecer la mayor cantidad posible de relaciones entre los aprendizajes previos de los alumnos y el material que se pretende enseñar. Esto tiene la finalidad de ayudar a que el alumno asimile el nuevo material a sus esquemas previos y pueda reestructurar sus saberes en niveles crecientes de complejidad.
- Realizar, durante el desarrollo de los módulos, actividades individuales y grupales que demanden a los alumnos trabajo intelectual: comprensión, formulación y prueba de hipótesis, integración de los aprendizajes, producción, propuesta de mejoras.
- Proponer que el alumno realice actividades, resuelva problemas y sea capaz de explicar lo que hace y por qué lo hace de determinada manera. Si el alumno es capaz de comprender y explicar las acciones concretas que realiza estará en mejores condiciones de adquirir otras capacidades más complejas para proyectar y gestionar su acción.

- Promover actividades de cooperación entre los estudiantes para favorecer la integración y la consideración de la diversidad.
 - Equilibrar el aprendizaje de conocimientos con la práctica de procedimientos, la resolución de problemas, la realización de tareas, el diseño y la gestión de proyectos que pongan en juego la integración y la transferencia de los aprendizajes.
 - Integrar las actividades de aprendizaje y evaluación como forma de realimentar el proceso de enseñanza y de promover la reflexión de los alumnos sobre el propio aprendizaje.
- *Aportes para el diseño e implementación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje*

Del análisis previo, pueden deducirse aspectos importantes a considerar en el momento de diseñar y llevar a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje que apunten al desarrollo y consolidación de conocimientos y habilidades.

Sobre la selección, formulación y resolución de problemas

Ya se ha planteado la resolución de problemas como una estrategia general y orientadora de todo el proceso y también se ha señalado que la calidad del problema formulado resulta determinante para definir procesos de enseñanza y de aprendizaje ricos, flexibles, adecuados. Un conjunto de preguntas pueden contribuir a definir qué entendemos por un problema en términos de aprendizaje. Es decir, qué tipo de situaciones, con qué nivel de complejidad y con qué grado de estructuración son capaces de transformarse en herramientas de aprendizaje, de desarrollo y de consolidación de los distintos saberes. Vale la pena preguntarse:

- ¿El problema que seleccionamos está vinculado con situaciones cercanas a la vida cotidiana de los alumnos?
- ¿El problema puede ser reconocido como importante por distintos grupos de alumnos?

Estas preguntas permiten dimensionar la importancia del problema según sea percibido como tal por individuos, grupos, sectores sociales,

instituciones; es decir, cuál es la extensión del problema en la población. Muchas veces se identifica un problema y no se toma el recaudo de indagar si es percibido como tal por distintos actores y qué relevancia le conceden. Aluden también a la significatividad del conocimiento y del aprendizaje, ya que el sujeto debe poder percibir el problema como tal —sea que lo afecta a él directa o indirectamente— o debe estar en condiciones de asumir la posición de quienes perciben esta situación como problema.

- ¿Cuáles son las consecuencias que genera la no-resolución del problema?

Pensar en las consecuencias del problema establece un parámetro más preciso respecto del sentido del mismo y permite un mayor compromiso de los alumnos en su resolución y en el proceso de interacción cooperativa. Tiene por objetivo contextualizar el problema antes de iniciar el proceso de resolución del mismo y posibilita una evaluación preliminar de su pertinencia y de la comprensión de sentido acerca de la necesidad de resolución.

- ¿Cuáles son las interpretaciones preliminares acerca de las causas que originan el problema?

La indagación y búsqueda de causas, la identificación de aquellas que desempeñan un papel predominante en la producción del problema son aspectos imprescindibles para ensayar posibles explicaciones sobre el origen, desarrollo y alternativas de solución.

En este proceso, es importante poder desagregar distintos tipos de causas y distinguir aquellas superficiales —que solo permitirán mejorar la descripción de la situación— de aquellas estructurales, que definen la situación. Al mismo tiempo, es importante evitar remitirse a causas excesivamente generales que probablemente impidan focalizar la atención sobre las posibles intervenciones a realizar para resolver el problema.

- ¿Cuáles son las alternativas de solución?

Disponer de más de una alternativa de solución debería ser una de las principales características de una situación-problema, ya que pone a

disposición mayores probabilidades de responder ante situaciones poco previsibles. Esto no quiere decir que cualquier alternativa es válida, sino que, por lo general, siempre hay más de una alternativa o procedimiento para la resolución de un problema.

Formularse algunas de estas preguntas u otras similares hace posible anticipar el proceso, seleccionar materiales, proponer formas de indagación en terreno, dimensionar el tiempo que se atribuirá a este problema y tener una visión clara de los contenidos que el mismo permite trabajar.

Esta situación problema será la guía de todo el proceso, desde el diagnóstico hasta la evaluación. Permitirá al docente seleccionar los materiales y las estrategias y desarrollar los instrumentos a utilizar en cada caso (cuestionarios, protocolos de relevamiento, bibliografía, entre otros). El propósito de abordar la enseñanza de este modo es ofrecer un contexto (real o simulado) semejante al que luego enfrentarán los estudiantes en su vida diaria o cercano a su cotidianidad.

Una situación problema de estas características:

- a) Favorece la evaluación en proceso facilitando el ajuste de la propuesta didáctica en el interior de la situación-problema al graduar su complejidad, modificar contenidos, reformular consignas, utilizar los conocimientos previos y modificar secuencias de enseñanza según particularidades de los grupos e individuos.
- b) Propicia la integración de los conocimientos ya que un problema, por lo general, no se recorta por disciplinas. Orienta, de esta manera, el camino a seguir para relacionar e integrar el aporte de las disciplinas en la búsqueda de soluciones.
- c) Orienta la selección y secuenciación de las actividades a desarrollar, que se organizan de acuerdo con las características del problema elegido.
- d) Contribuye a imaginar alternativas de solución flexibles y creativas, necesarias para enfrentar situaciones inciertas y poco previsibles, características de la época que vivimos.

Un docente que intenta formular un problema de aprendizaje para distintos grupos de estudiantes podría plantearse las siguientes preguntas:

- a) ¿El problema está claramente explicitado? ¿Es posible identificar indicadores?
- b) ¿Es posible determinar las consecuencias que el problema genera?
- c) ¿Se pueden reconocer con claridad las distintas perspectivas que dan lugar a un conflicto en relación con una determinada situación?
- d) ¿De qué manera se pueden involucrar los alumnos como participantes en la resolución de la situación-problema?
- e) ¿Se encuentran en su formulación referencias que remitan a contextos cercanos o conocidos?
- f) ¿Contiene el mínimo de información suficiente a partir de la cual es posible iniciar un camino de análisis o búsqueda?
- g) ¿Tiene diferentes niveles de complejidad de manera que el alumno pueda abordarlo, seleccionando distintos sub-problemas y estrategias de solución según su punto de partida?
- h) ¿Están claramente definidas cuáles son las áreas de incertidumbre del problema?
- i) ¿Contempla la posibilidad de distintas alternativas de solución?

Sobre el diagnóstico socio-cognitivo

La identificación de las características socio-cognitivas del sujeto y del grupo de aprendizaje requiere la sistematización de un proceso de diagnóstico. Las pruebas diagnósticas no constituyen una novedad, sino una práctica frecuente e incluso institucionalizada y con períodos específicos en el calendario escolar. Interesa en este punto destacar algunos aspectos que hacen a la tarea de diagnosticar en función del aprendizaje, del desarrollo y de la consolidación de conocimientos y habilidades.

Establecer el punto de partida implica conocer las bases sobre las que se espera construir el nuevo conocimiento. Estas bases están dadas por la información que el sujeto posee, pero también por el nivel de sus estructuras cognitivas y la variedad de estrategias de las que dispone para enfrentar una situación. El diagnóstico tradicional suele centrarse solo en indagar el nivel de información o conocimiento sobre un tema.

Si bien este proceso tiene énfasis en la etapa inicial, no se cierra, sino que acompaña y permite reajustes en la estrategia de enseñanza. Puede decirse que el diagnóstico inicial se continúa en la evaluación

de proceso y que estas tareas dan permanentes insumos al docente para ajustar su estrategia en función de los avances y dificultades que registra el proceso de aprendizaje en el grupo.

Asimismo, el diagnóstico contribuye a la toma de conciencia por parte de los participantes, lo cual a su vez permite un mejor control sobre el propio aprendizaje. No solo es importante que el docente tenga claro el punto de partida, sino también que los propios sujetos de aprendizaje estén en condiciones de realizar un proceso de aprendizaje consciente y producir los ajustes necesarios.

Desde este abordaje, a partir del diagnóstico el docente necesitará saber si el grupo tiene información sobre el tema a enseñar, si esta información es correcta, qué grado de profundidad tiene y, en todo caso, cuál es la información faltante. Sin embargo, si se trata de indagar sobre las estructuras cognitivas y las estrategias para afrontar un problema esto no será suficiente. El docente deberá averiguar hasta qué punto el estudiante puede establecer relaciones significativas entre la información que dispone y los problemas a tratar; y si está en condiciones de seleccionar información pertinente en relación con las cuestiones por resolver. Para ello, será necesario introducir consignas o preguntas que apunten a la comprensión, al establecimiento de relaciones y que, incluso, brinden la información a utilizar. Asimismo, será importante averiguar qué actitudes, valores y conductas el estudiante asumiría ante el problema desde distintos roles, tales como ciudadano, técnico, empleado, gerente, representante del Estado, entre otros. Obviamente, no se espera que las respuestas sean acabadas y completas. Si tal cosa ocurriera, sería indicador de que la propuesta de aprendizaje es inadecuada, no constituiría un desafío o una novedad para quien aprende.

Para lograr lo señalado, el diagnóstico podría presentar una situación real, entre tantas que convocan la atención de la sociedad, incluir algunos testimonios, brindar alguna información de base y realizar un conjunto de preguntas que pongan al sujeto en posición de tomar decisiones. Esto permitiría al docente tener una imagen de la amplitud y perspectiva con que el sujeto está en condiciones de pensar el problema y, al mismo tiempo, identificar con mayor claridad qué información es necesaria brindar para mejorar la visión sobre la cuestión.

Un docente que intenta llevar a cabo un proceso de diagnóstico que abarque los aspectos destacados anteriormente podría plantearse las siguientes preguntas:

- a) Dado un texto o una situación simulada, ¿los estudiantes logran identificar y establecer una delimitación inicial del problema?
- b) ¿Los estudiantes son sensibles a percibir sus propias contradicciones y las de otros frente a una situación relativamente nueva?
- c) Frente a una nueva situación, el estudiante ¿pone en duda su punto de vista, acepta sugerencias, se provee de argumentaciones sólidas para justificar su posición?
- d) Cuando plantea soluciones a problemas, ¿se preocupa por imaginar alternativas posibles o se limita a una única solución sin visualizar otras opciones?
- e) ¿Logra comunicar con claridad sus opiniones, estructura en forma adecuada al pensamiento o manifiesta dificultades de expresión y/o en el plano del razonamiento?
- f) ¿Logra desempeños similares con distintos contenidos o se observan diferencias significativas de aprendizaje según los contenidos?
- g) ¿Integra los conocimientos en unidades mayores o se limita a acumular información?
- h) ¿Qué representaciones tienen de su futuro los diferentes grupos?
- i) ¿Qué valoración le atribuyen a la educación?
- j) ¿Cuáles son las reglas de convivencia que regulan sus relaciones sociales?
- k) ¿Qué quieren aprender y por qué?
- l) ¿Qué aspectos conflictivos o cooperativos se manifiestan en sus relaciones con otros grupos?
- m) ¿Qué actividades realizan en su vida cotidiana y cómo se pueden relacionar con el proceso de enseñanza y de aprendizaje?

Sobre las estrategias didácticas

La estrategia didáctica puede definirse como el resultado de un proceso de análisis y toma de decisión por el cual el docente elige un curso de acción para apoyar y orientar el proceso de aprendizaje de sus alum-

nos. Supone la construcción de un camino que orienta las acciones a desarrollar junto con un grupo de estudiantes. Incluye un conjunto de actividades y técnicas de enseñanza variadas de acuerdo con el propósito que se persigue en cada momento, que se irán utilizando a lo largo de este camino. Por ejemplo, habrá actividades más centradas en el docente que resulten apropiadas para obtener y sistematizar información, habrá otras dirigidas a mejorar la información teórica y sobre el contexto, habrá actividades en las que se requiera una producción o respuesta original del estudiante o del grupo.

Es importante señalar que las estrategias didácticas no solamente organizan el trabajo del docente, sino, sobre todo, el de los estudiantes y deben contribuir a que los mismos desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje. Esto es así si asumimos que el aprendizaje guiado por el docente constituye solo la etapa inicial y de habilitación para la realización de una tarea que se irá completando con un aprendizaje autónomo y procesos periódicos de actualización en la medida en que la tarea a desarrollar lo demande. Para ello, es imprescindible que los estudiantes cuenten con conocimientos básicos sólidos, pero también y sobre todo, con herramientas propias para adaptar esos conocimientos a diferentes situaciones, para completarlos en función del contexto, etc.

Un docente que intenta presentar un conjunto de actividades que contribuyan al desarrollo de conocimientos y habilidades debería tener en cuenta la necesidad de:

- a) Disponer de variedad de actividades que permitan a los distintos integrantes del grupo conectarse con el tema y el problema por resolver desde diferentes perspectivas.
- b) Garantizar por medio de actividades en las que se provea información (exposiciones, análisis de textos, visitas, entrevistas) que los estudiantes cuenten con información suficiente y de calidad para analizar y resolver las cuestiones que se plantean.
- c) Desplazar, hasta donde sea posible y en forma gradual, el proceso de producción a los estudiantes y al grupo y monitorear la tarea en forma continua.
- d) Contar con actividades que pongan en juego habilidades complejas, en situaciones simuladas o reales.

- e) Proponer actividades en las que se puedan evaluar diferentes gradaciones de complejidad.
- f) Hacer permanente referencia a los distintos contextos en los que los problemas que se están estudiando se presentan y a las soluciones que habitualmente se adoptan.
- g) Integrar las actividades de aprendizaje y evaluación como forma de realimentar la enseñanza y de promover la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Sobre las consignas de trabajo

Para que la estrategia didáctica efectivamente cumpla su propósito y promueva la autonomía en el aprendizaje es imprescindible realizar algunas consideraciones acerca del modo en que se presentan a los estudiantes las diferentes tareas a llevar a cabo mediante consignas de trabajo.

Aunque parezca una obviedad, el docente tiene que garantizar que la interpretación y decodificación de la consigna mantenga el sentido que se pretendió en su formulación. Ello no es tan sencillo si se consideran los niveles socio-cognitivo de los estudiantes, sus hábitos en relación con las tareas escolares —muchas veces más vinculados a procesos de incorporación de información que a producción de conocimiento—, su dominio del lenguaje técnico específico, entre otras cuestiones.

Los docentes suelen dar por supuesto que lo solicitado en una consigna formulada claramente ha sido comprendido por el estudiante y comprobar luego, cuando la tarea ya está realizada, que ello no fue así. Una evaluación previa de las consignas podría contribuir a mejorar la comunicación acerca de las tareas a llevar a cabo.

Es necesario que cada uno de los participantes pueda identificar correctamente la demanda de tareas con el sentido en que la misma ha sido formulada. Esto implica dos cuestiones: sobre qué se va a trabajar y cuál es el conjunto de acciones que deben desplegarse, entre ellas, cuáles son obligatorias y cuáles no.

Por parte del docente, ello supone un particular esfuerzo de explicar distintas cuestiones como el tema, los resultados esperados, el nivel

de los resultados, los aspectos que están predeterminados y los que pueden ser agregados a partir del desarrollo del trabajo.

Muchas veces los docentes consideran “insuficiente” o “incompleto” o “pobre” un trabajo realizado por los alumnos y recién entonces presentan o hacen explícitas las especificaciones acerca del trabajo esperado. Es conveniente que estas especificaciones sean lo más claras posibles, que estén expresadas por escrito, que la consigna ofrecida actúe como orientación en la confección del trabajo y, además, que el docente se cerciore previamente de que todos hayan comprendido en el mismo sentido la demanda de la tarea.

Si además recordamos que, desde la perspectiva constructivista, la importancia del error es concebida como posibilidad de aprendizaje, queda claro que el docente necesita saber si aquellas tareas que no se pudieron cumplir no fueron comprendidas adecuadamente o si se utilizaron procedimientos erróneos para su resolución.

En la formulación de estrategias didácticas debe considerarse que la interpretación que se le atribuye a las consignas forma parte de la estructura asimiladora de los sujetos. Esto implica prestar atención a las decodificaciones diferenciadas de individuos y grupos. Sería conveniente asegurarse que los alumnos entiendan qué tienen que hacer antes de dedicarse a realizar la tarea. Una preocupación de este tipo crea un espacio de comunicación que permite comprender las dificultades y ajustar los procesos de comunicación entre docentes y alumnos.

La calidad de los aprendizajes también depende de la posibilidad de comprender e interpretar las consignas de trabajo en una situación de aprendizaje determinada.

Sobre la evaluación

La evaluación es uno de los aspectos críticos de la implementación de la enseñanza. Son muchas las oportunidades en que los docentes innovan en las actividades, generan tareas de producción por parte de los estudiantes pero, a la hora de evaluar, vuelven a utilizar los mecanismos tradicionales de verificación de los conocimientos adquiridos.

Tal vez, la necesidad de acreditar los aprendizajes y asignar calificaciones en la enseñanza formal sea lo que genera esta tendencia. Sin embargo, la evaluación de conocimientos y destrezas debe constatar que se han adquirido, en un nivel satisfactorio, habilidades más complejas que el dominio de información. Una evaluación tradicional podría conformarse con una clásica prueba escrita en la cual nuestro estudiante respondera una serie de preguntas. Una evaluación que pretendiera dar cuenta de la apropiación de los conocimientos y habilidades se plantearía, por ejemplo, solicitando al estudiante que presente a un grupo de sus compañeros (actuando en el rol de parte interesada en la resolución de un problema determinado) toda la información requerida, resuelva sus preguntas y les plantee las posibles alternativas de solución. Es probable que no utilice la totalidad de la información, pero necesariamente pondrá en ejecución sus capacidades de comunicación.

El docente necesita diseñar situaciones en las cuales los estudiantes deberían resolver un problema característico de su contexto poniendo en juego sus conocimientos y habilidades; y, posteriormente, diseñar otras que permitan evaluar la capacidad de transferir los aprendizajes realizados a otros contextos diversos. Conviene obtener el máximo aprovechamiento de los conocimientos, optimizando su utilización, abstrayendo esquemas que permitan aplicarlos a otras situaciones, adaptándolos a las particularidades de cada caso.

Aunque es deseable, no siempre esas situaciones podrán ser reales. Sobre todo en las primeras etapas de la formación se podrían utilizar recursos como casos, artículos periodísticos, situaciones simuladas o de laboratorio. Aun en el análisis de estos materiales, que no suponen una operación real sobre los factores en juego (es probable que también se trate de una prueba de lápiz y papel o de un trabajo para ser entregado), el estudiante necesitaría utilizar y adaptar sus conocimientos e información de que dispone a los requerimientos de la situación particular.

A modo de síntesis...

A lo largo del presente artículo sostuvimos que abordar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para grupos sociales desfavorecidos

implica pensar, analizar y diseñar las mismas desde una perspectiva integral que supere la descontextualización, abonadas por la posibilidad innovadora de espacios de autonomía relativa presentes en diferentes niveles de concreción de la práctica educativa. Estas posibilidades son los espacios que encontramos en los modos de concebir y operacionalizar un diagnóstico socio-cognitivo, en el currículo como escenario de contradicciones y en el uso que del mismo hacen los docentes, en la gestión institucional que podría retomar como preocupación pedagógica la atención de la enseñanza de grupos desfavorecidos socialmente que asisten al 7° año de la EGB 3 y su relación con el contexto comunitario.

La apuesta es el diseño de estrategias didácticas que otorguen otro sentido a las prácticas escolares, en el cual la calidad de los aprendizajes esté vinculada a la adecuación de una tarea significativa, al planteo pedagógico del docente desde un enfoque contextual y a la relación que pueda establecer el mismo entre los saberes de los alumnos como sujetos sociales y la presentación del objeto de aprendizaje.

Notas

- 1 Este artículo es producto del trabajo de Investigación: "Desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje en Tercer Ciclo de EGB para grupos sociales desfavorecidos por la estructura socio-económica", dirigido por A. Negrotto. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Aprobado por Res. N° 103-CD-FCH-05.
- 2 La nueva estructura para la Educación General Básica [EGB] en La Pampa está diferenciada en Primer Ciclo de EGB [EGB 1], Segundo Ciclo de EGB [EGB 2] y Tercer Ciclo de EGB [EGB 3]. El trabajo de investigación abordó como unidad de análisis las escuelas de EGB 3 Tipo 13, que separa estas instituciones en términos edilicios, de organización y gestión, funcionando como una unidad independiente. El recorrido del alumno es EGB 1 y EGB 2 en un establecimiento educativo, EGB 3 en otra unidad educativa y el cursado del nivel Polimodal en una institución distinta.
- 3 Todos los encomillados representan manifestaciones realizadas por docentes y alumnos de las instituciones en las cuales se realizaron entrevistas para esta investigación.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Editorial Morata.
- (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Editorial Morata.
- Boggino, N. (2000). *¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático? Estrategias didácticas para prevenir dificultades de aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, M. F. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Negrotto, A., Alzamora, S., Campagno, L., Etcheverría, F., Ferrero, S., Martín, M. E. y Moreno, V. (2003). *Estructuración Socio-Cognitiva. Implicaciones en el Aprendizaje*. Buenos Aires: Edigraf S. A.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Editorial Grao.
- Perret-Clermont, A. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Prieto Castillo, D. (1985). *Discurso Autoritario y Comunicación Alternativa*. México: EDICOL.
- Stenberg, R. (1987). *Inteligencia Humana I*. Barcelona: Paidós.