

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

IFD 6037. SEDE DINÁMICA LIMACHE

INFORME FINAL

Proyecto de Investigación

***“RECONOCEMOS Y REFLEXIONAMOS ACERCA DE
NUESTRAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS”***

Prof. Gabriela Mabel Tejerina Sánchez
Prof. María Guadalupe Ponce Valdez
Prof. Carolina Andrea Calderón Gaona
Prof. María Eugenia Herrera
Prof. Daniela Alejandra Michel
Prof. José Néstor Mévoras

SALTA 2009

INDICE

| | |
|--|---------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 3 |
| 2. LINEAMIENTOS TEORICOS | |
| 2.1- Análisis conceptual | 4-7 |
| 2.2-Acerca de las Practicas Incorporadas durante la formación docente | 7-10 |
| 2.3-Consideraciones acerca de la práctica de la enseñanza | 10-15 |
| 3. LINEAMIENTOS METODOLOGICOS | |
| 3.1- Planteo del problema | 16 |
| 3.2- Objeto de estudio | 16 |
| 3.3- Objetivos de la investigación | 17 |
| 3.4- Diseño y procedimientos | 17-18 |
| 4. ANALISIS DE CATEGORÍAS EMERGENTES | |
| 4.1- Construcción y análisis de categorías | 19 |
| -Análisis de datos obtenidos de las Biografías Escolares de profesores | 19-28 |
| -Análisis de los datos obtenidos de las entrevistas a alumnos | 29-37 |
| -Análisis de los datos obtenido de las observaciones de clases | 38-47 |
| 5. REFLEXIONES FINALES | |
| 5.1- Reflexiones que aproximan conclusiones | 48-51 |
| BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA | 52-54 |
| ANEXOS | |
| I-Biografías Escolares | 55-76 |
| II-Entrevistas Alumnos | |
| Instrumento: entrevista estudiantes | 77-78 |
| Registro de entrevistas | 79-102 |
| III-Observaciones de clases | |
| Instrumento de Observación | 103-104 |
| Registro de Observaciones | 105-123 |

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda las “configuraciones acerca de las estrategias didácticas desarrolladas durante las prácticas de enseñanza por los profesores de las cátedras de Didáctica General, Ciencias del Lenguaje, Gramática I, Didáctica Especial, y Práctica Educativa III: Enseñanza y Currículum de 2º y 3º año de la Carrera Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua. Sede Dinámica Limache N° 6037. Salta, Capital”.

Asimismo se busca comprender que las prácticas de los formadores y de los futuros docentes no se construyen en el vacío, o al azar, sino que se construyen en los procesos de formación, en la interacción con los otros sujetos en los diferentes ámbitos de formación. De esta forma la importancia de las prácticas de enseñanza es percibida como los primeros vínculos que establecen los sujetos, futuros profesores de Lengua con las instituciones formadoras.

Los marcos referenciales seleccionados proporcionan elementos para establecer relaciones entre la teoría y la práctica, siendo uno de nuestros propósitos, reconocer en los casos abordados las siguientes categorías teóricas: **estrategias didácticas, estilos de enseñanza y trayectos de formación.**

Finalmente se presenta el cuerpo del documento identificando cinco partes, la primera corresponde a la introducción, la segunda presenta lineamientos teóricos de la investigación, mientras que en la tercera parte se presentan los lineamientos metodológicos, en la cuarta parte se analizan categorías emergentes del análisis de las biografías de los profesores seleccionados, de las entrevistas a los alumnos y las observaciones de clases a los docentes, la quinta y última parte presenta las reflexiones finales del trabajo.

Los anexos reúnen los instrumentos y la información que sirve de base para el cuerpo de la investigación desarrollada; es decir se ubican allí, las tres trayectorias/ biografías de formación de los profesores seleccionados, también se incluyen entrevistas a estudiantes de 3º y 4º año de la carrera de Lengua y finalmente observaciones de clases.

2. LINEAMIENTOS TEORICOS

2.1- Análisis conceptual

En esta instancia se contextualiza el tema: “Configuraciones acerca de las estrategias didácticas desarrolladas durante las prácticas de enseñanza por los profesores de las cátedras de Didáctica General, Ciencias del Lenguaje, Currículum y Práctica Educativa III: Enseñanza y Currículum del Profesorado para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua”.

La reconstrucción de las siguientes conceptualizaciones será fundamental para el análisis del trabajo.

1. ¿Pero qué entendemos por estrategias didácticas?

En este apartado se indagará sobre las estrategias didácticas, qué son y cómo se conforman. Hablar de estrategias didáctica suponen percibirlas como invenciones permanentes, indispensables para adaptarse a situaciones variadas nunca idénticas. La estrategia comprende al proceso de formación del profesor.

El concepto de estrategia didáctica engloba la actividad de enseñanza del docente en sus tres ámbitos: pre, inter y posactivo.

Nuestro proyecto de investigación, se dirige a indagar las características del momento interactivo de la estrategia didáctica, es decir cómo los docentes llevan adelante sus prácticas en el contexto particular del aula. A su vez, recuperaremos información desde las voces de los alumnos que nos permitan realizar un cruce de sus vivencias al respecto, ya que somos concientes de que no siempre todo lo que planificamos desde nuestras intenciones es recibido y significado de la misma manera por el grupo-clase, es lo que confiere el carácter complejo a la práctica de enseñanza. Recuperar entonces, las voces de docentes y alumnos posibilitará reflexionar sobre nuestro hacer, las estrategias que elegimos/definimos y sus resultados.

Las estrategias didácticas se vinculan directamente con los estilos de enseñanza al que cada docente adhiere en el diseño, desarrollo y evaluación de sus prácticas, por lo tanto resulta útil recordar qué entendemos por estilo de enseñanza. Para ello recurrimos a Nidia Guerrero (1996) quien define al estilo de enseñanza como “Características que el docente imprime a su acción personal, es decir la forma o manera que tiene cada

docente de conducir el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Entre ellas se identifican: conocimiento de la materia que se enseña, preparación académica, organización y preparación de la actividad académica, métodos de enseñanza, la relación docente – alumno, el ambiente del aula, procedimientos de valoración y personalidad...”

Al diseñar, desarrollar y evaluar una estrategia se deben considerar los componentes situacionales y los factores estructurales.

- Componentes situacionales: corresponden en forma directa a la actividad del docente efectuada dentro del espacio pedagógico y en forma indirecta al grupo y al proceso de aprendizaje individual.
- Factores estructurales: se encuentran fuera del control del docente, ej: el contexto ambiental, la sociedad, la cultura, el currículo, el grupo de alumnos, la institución, el tiempo y el espacio institucional.

La intervención docente en una situación didáctica real se sustenta en un agregado de proposiciones teóricas, representaciones, esquemas de acción y juicios de valor que cada docente construye durante su formación y su práctica. Dicha intervención, nos remite no sólo a la dimensión áulica, ya que lo que ocurre en las aulas no puede ser entendido solamente en el marco de las categorías de comprensión de los sujetos (docentes-alumnos), sino en relación a la estructura organizativa del aula que se encuentra interrelacionada con presiones y/o condiciones intra y extra aula.

En este sentido Eisner (1998) considera distintas dimensiones que atraviesan toda intervención didáctica:

- ✓ Dimensión intencional (refleja propósitos e intenciones del currículum oculto)
- ✓ Dimensión estructural: asociada a las estructuras organizativas de cada institución escolar.
- ✓ Dimensión curricular: centrada en decisiones relativas al contenido, objetivos y selección de actividades.
- ✓ Dimensión pedagógica: centra su atención en los profesores. Importa lo que hacen en clase, el manejo personal que hacen de estrategias y métodos.
- ✓ La dimensión evaluativa: ligada a las prácticas de evaluación.

El considerar estas dimensiones permite visualizar a la enseñanza como un tipo de

intervención de carácter social e histórico a la vez reguladora y regulada en virtud de su realización en un espacio y tiempo específico. Hacer referencia a la intervención es conceptualizar la enseñanza como la acción situada de un sujeto con una particular biografía personal y profesional. Tal toma de posición nos lleva a dar cuenta de la subjetividad del docente, las intenciones, formas de actuar y pensar del docente, que se articulan con aspectos pedagógicos, culturales y sociales.

Investigaciones acerca de la vida en el aula, expresan diversos modos de manifestación en virtud de los intercambios e interacciones que se producen tanto en la estructura de tareas académicas como en los modos de relación social que se establecen. Cada una de esas formas genera posibilidades diferentes de conocimiento y comprensión y por tanto diferentes perspectivas de intervención. La relación entre comprensión e intervención forman un espiral dialéctico en la que ambos elementos se potencian mutuamente.

En tal sentido, diferentes marcos disciplinarios y desarrollos teóricos propios del campo pedagógico como de las áreas curriculares aportan categorías que permiten avanzar, con el análisis de las situaciones de la práctica, desde una visión acrítica a una teoría comprensiva de la enseñanza. Esto significa que las posibilidades de construir estrategias didácticas de intervención están estrechamente relacionadas con las características de los objetos de conocimiento.

La estrategia didáctica del docente se compone por:

- Estilo de la enseñanza.
- El tipo de estructura comunicativa que se propone en la clase, que sostiene a su vez, una determinada estructura de participación.
- El modo de presentar los contenidos de aprendizaje, atendiendo a la significación lógica que habrá de tener el material, como así también a la significación psicológica que los alumnos estén en condiciones de atribuirle.
- La consigna con las que los acompaña y que facilite la actividad constructiva por parte del alumno.
- Los objetivos y la intencionalidad educativa que persigue en términos de procesos y resultados, como así también de actitudes que se espera de los alumnos.
- La relación que establece entre los materiales y las actividades, entendidos como instrumentos psicológicos.
- La relación entre: planificación, el proyecto institucional y el currículum.

- La representación que el docente tiene acerca de la funcionalidad práctica de los aprendizajes que promueve.
- Los criterios de evaluación de la actividad en términos de procesos de aprendizajes y de resultado de la misma en términos de logro.
- Las representaciones cognoscitivas y afectivas.
- Condiciones mínimas que deben asumir las estrategias didácticas que se seleccionan: Deben partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas que hayan realizado los alumnos acerca de los objetos de conocimiento que se proponen, de manera de garantizar la significatividad de los conocimientos que se construyan. Deben a su vez, poder realizarse en el transcurso del año lectivo, con aproximadamente 30 o 40 alumnos a los que les suponemos características subjetivas irrepetibles y únicas, pese a reconocer una base estructural cognoscitiva semejante, en función de su nivel de desarrollo real, pero con particularidades específicas y con diferentes posibilidades de aprendizaje en función de la mayor o menor apertura de su zona de desarrollo próximo. Deben ser capaces de orientar la construcción de conocimientos lo más significativos posibles, y presentar los materiales de aprendizaje de manera tal que sean potencialmente significativos. Deben ser pertinentes a los objetivos educativos apuntando al cumplimiento de los mismos. Han de adecuarse a las posibilidades reales del docente para llevarlas a cabo, y a las condiciones materiales de trabajo la institución en la que se desarrolla la práctica docente en cuestión”. (Bixio, C. 2005)

2.2 Acerca de las prácticas incorporadas durante la formación docente

En primera instancia se reflexiona sobre los términos “formación docente y trayectorias escolares”. Se recuerda que la formación docente es un proceso que consiste en convertir estructuras, contenidos y formas en oportunidades para aprender a ser docente o más específicamente, para aprender a enseñar. La concretización de esto requiere por una parte, disponer de una visión amplia de lo que es ser docente y por otra, de criterios específicos sobre lo que necesita saber y ser capaz de hacer un docente en las circunstancias determinadas en que le toque actuar.

Las prácticas docentes se caracterizan por la improvisación, la espontaneidad, inmediatez o urgencia, apelando a la intuición, a la percepción, a principios de acción

no explícitos en el momento de actuar (Gloria Edelstein). Estas mantienen una relación concreta con conocimientos y representaciones anteriores marcadas históricamente y con otras concepciones teóricas que se refieren más a los modos de llevar adelante la práctica y del contenido en sí mismo propio de cada práctica.

La formación docente, puede considerarse como un proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas.

En la actualidad se puede caracterizar a la formación docente, a partir de una concepción epistemológica, que la concibe como el resultado de la adquisición teórica de conocimientos (pedagógicos y especializados) que hace posible su transferencia a la práctica.

Según Ferry (1990; p 52, 53), “la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades...La formación incluye también las etapas de la vida escolar con sus éxitos y fracaso, las capacitaciones programadas para esto o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación”.

En síntesis, el futuro docente construye a nivel teórico y práctico sus propias hipótesis que le permite comprender su estilo de enseñanza y los resultados que se desencadenan de dicho proceso. Pero tales construcciones de significación y sentidos, son contextualizadas desde las instituciones en las cuales el sujeto en formación permanente se desempeña, tanto como estudiante como profesional.

¿Cómo inciden las trayectorias escolares de los sujetos en contextos de formación?

Tomada en sentido amplio, la idea de trayectoria escolar nos permite reconstruir la historia personal, escolar y social de los formadores. Kaplan y Fainsod la definen como el recorrido que realiza el alumno por grados, ciclos y niveles a lo largo de su historia escolar. Recorrido que incluye el registro de los obstáculos en las biografías personales de los alumnos, sus decisiones acerca de interrupciones y "desvíos" en dichos recorridos. La noción de trayectoria contempla tres aspectos:

- la trayectoria es **un resultado** de la confluencia entre las biografías personales de los alumnos y las posibilidades que le presenta una institución como la escuela;

- en este resultado intervienen las **decisiones** de los alumnos o de sus familias en función de la experiencia escolar pasada y presente y de las expectativas acerca de los beneficios de la escolaridad;

- las trayectorias **no son las únicas posibles**, en tanto la escuela y los alumnos o sus familias intervienen en ella.

Ferry (1990) concibe la formación como un “*trayecto, una trayectoria*” que atraviesan los profesores y los futuros formadores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Para el autor, todas estas experiencias son “formativas” y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse tan solo a partir de una sola de ellas. En ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan *modelos de enseñanza* (Lortie, op. cit.); adquieren *saberes y reglas de acción* (Terhart, 1987), *pautas de comportamiento* (Gimeno Sacristán, op. cit.); construyen *esquemas sobre la vida escolar* (Contreras Domingo, 1987); se forman *creencias firmes y perdurables* (Jackson, op. cit.).

Las trayectorias escolares se significan a través de la reconstrucción de las *biografías escolares*, es decir el período vivido en la escuela por los estudiantes, constituye una fase formativa “clave” y que su abordaje resulta enriquecedor para entender sus prácticas de actuación en los institutos formadores.

Las biografías escolares responden a aquello que se vive y experimenta en determinadas circunstancias en las que se producen los aprendizajes de contenidos formalizados. Es lo aprendido “informal” o “implícitamente” en la prolongada estadía que uno pasa por las instituciones escolares. Dean Lortie (1975) lo denominaba “aprendizaje por observación” y alertó sobre su perdurabilidad e impacto en la práctica profesional de los “schoolteacher”. Años más tarde Philip Jackson (2002) llamó aprendizaje adicional” a eso otro que se adquiere de los maestros y profesores mientras éstos nos enseñan. Sin poder medir o probar sus efectos, el autor reconoce la existencia de las marcas o huellas (él mismo se siente marcado e influenciado) que los docentes dejan en los alumnos. Señala su operatividad en la enseñanza, al tiempo que alienta a apreciar esos trazos, a “comprender la realidad de su significación”, a la hora de entender a las escuelas y los docentes.

Al reconocer la influencia que la escolaridad vivida representa para quienes se dedican a enseñar, algunos autores ampliaron el concepto de formación, remitiéndola a instancias que trascienden la preparación profesional y la prolongan en el tiempo. Desde estos planteos, la “biografía escolar”, pasa a ser la primera fase de la formación docente: “En realidad cabría hablar de varios procesos o *fases de socialización profesional*. La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. (...). La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno” (Gimeno Sacristán, 1992: 128).

Como se ha expuesto anteriormente se entiende a la formación docente como el trayecto a través del cual el futuro profesor se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, articulando teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que socializa permanentemente, podría decirse que implica considerarla como un proceso iniciado mucho antes del ingreso a la institución formadora y que continúa durante toda la vida profesional. Donde se pueden visualizar, los momentos fuertes de la formación, comprender algunas resistencias al cambio, y saber que se portan supuestos subyacentes formados con anterioridad a los primeros contactos con la teoría pedagógica.

2.3. Consideraciones acerca de las prácticas de la enseñanza

En la práctica de enseñanza entran en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico o erudito acerca de la/s disciplina/s a enseñar y el conocimiento didáctico y metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar. Requiere que el docente conozca las estructuras conceptuales del campo organizado del saber o disciplina que enseña y las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos de esa disciplina. Para esto resulta indispensable que tenga dominio acerca de la red conceptual de la/s ciencia/s que enseña; acerca de los métodos de indagación, las técnicas para realizar y verificar descubrimientos y los modos propios que tiene la disciplina o campo para comunicar sus conocimientos y de la manera en que ese conocimiento se transforma en conocimiento a ser enseñado.

Requiere también conocimiento acerca del sujeto del aprendizaje, es decir, de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible aprender. Este conocimiento y el dominio de la disciplina y sus métodos de elaboración conceptual, permiten tomar decisiones fundamentadas acerca de qué y cómo enseñar.

Gloria Edelstein y Adela Coria, quienes consideran que las prácticas docentes y de enseñanza, aportan cuestiones a considerar a la hora de pensar y tomar decisiones en la planificación. Sostienen que la complejidad que deviene de **las prácticas docentes** se debe a que éstas se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La **multiplicidad de dimensiones** que operan en ella y la simultaneidad desde lo que esta se expresa, tienen por efecto que sus resultados sean en gran medida impredecibles. Las autoras destacan que los valores son signos que se ponen en juego aún contradictoriamente y son los docentes los que deben analizar la realidad en la que les cabe actuar, elaborando propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones.

Al elaborar un plan de enseñanza los docentes toman decisiones sobre los resultados que deben lograr los alumnos al finalizar el proceso de aprendizaje.

En este proceso se visualizan distintos **criterios** que implican un complejo sistema de juicio de valor y ponderaciones subjetivas identificados en tres fases pensadas al momento de tomar decisiones durante la planificación de la práctica de enseñanza:

1)-“Fase de preparación de la tarea docente, se la identifica con el diagnóstico previo que realizar el docente. Antes de comenzar la enseñanza, se analizan las características de los alumnos, la comunidad, la escuela, las necesidades existentes, los recursos disponibles, etc.

2)- Fase de operación o aplicación, se comienza a aplicar el plan previsto, se realizan actividades previamente planificadas. Al proceder de acuerdo a un plan se tiene ciertas expectativas sobre lo que sucederá y se esperan ciertas consecuencias.

En la tarea docente esta fase consiste en la realización de las actividades por parte de los alumnos orientados por el docente.

3)- Por último se encuentra la fase de comprobación, a medida que se va aplicando el plan se va observando lo que sucede y se compara la realidad con lo que se esperaba que sucediera, es aquí donde se producen las modificaciones necesarias de lo planificado (Abolió de Cols. Susana, 1986). En la tarea docente esta fase coincide con el

desarrollo y finalización de la clase y las tareas asignadas, se comprueba lo que los alumnos aprendieron y cómo lo aprendieron en función de lo que se esperaba lograr.

Si bien estas tres fases hacen referencias a las formas de actuar del docente, la manera de planificar su intervención, de reaccionar ante la exigencia prevista ante las intervenciones, el rechazo de su planificación, el modo de reflexionar sobre su práctica, el modo de evaluar su comportamiento, los efectos del proceso grupal y de cada alumno en particular dependen en gran medida de las concepciones pedagógicas incorporadas por los docentes. Este proceso de socialización va formando las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad.

Los estilos de enseñanza

El término “estilo de enseñanza” es definido por Guerrero (1988)¹ como ...”conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido y relativas a aspectos tales como la relación docente alumno, planificación, conducción y control de los procesos de enseñanza y aprendizaje.”

Esta definición concuerda con la de Johnston (1995)...”todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel de educador, aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos.”

En el mismo orden de ideas Grasha (1994) define Estilo de Enseñanza como: “el conjunto de necesidades creencias y comportamientos que los profesores (...) expresan en el aula de clases. Por tomar en consideración múltiples dimensiones, los estilos afectan el cómo los docentes presentan la información, interactúan con los alumnos, dirigen las tareas en el aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y orientan a los mismos...”

Mientras que Manterola³, define que “los modelos son propuestas teóricas que vinculan entre sí diversos componentes que hay que tomar en cuenta a la hora de entender y planificar la enseñanza. Los métodos o estilos en cambio se refieren a las distintas modalidades que pueden tomar los componentes o dimensiones de un modelo. Por tanto habrá modelos que abarcan a varios estilos o métodos. El modelo supone un nivel

¹ Estilos de Enseñanza y Formación Profesional Docente en Educación Superior en Venezuela”. Evaluación de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje.

³ Enseñar a enseñar. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.

abstracción mayor que el método, el cual es más específico...” Son modelos de enseñanza, aquellos constructos teóricos que delimitan la aplicación del conocimiento en la elaboración de principios orientativos y explicativos de las prácticas de enseñanza, en tanto que estilos de enseñanza son las diversas adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana”, (Manterola, 2001)

Finalmente se puede definir a los estilos de enseñanza como todas las adopciones y adaptaciones de diversos elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, y realizadas por los docentes cuyo campo de acción se circunscribe a los institutos de formación docente, lo cual presupone la presencia de ciertas cualidades muy específicas tendientes al logro de la optimización de la praxis educativa. Se puede hablar de: estilos pedagógicos y de estilos de enseñanza

Erika Himmel K, considera que “**el estilo pedagógico manifiesta un repertorio de comportamientos pedagógicos repetidos o preferidos, los cuales caracterizan la forma de enseñanza**”; según su propuesta, pueden considerarse cuatro categorías:

- a. Un primer estilo, que corresponde a la **clase magistral**, en el cual el docente es un planificador en detalle, es pragmático y su interés son los resultados; los alumnos, por su parte, son cumplidores del deber.
- b. Un segundo estilo, en el cual se llevan las clases a través de **talleres, trabajos grupales, juego de roles**; en general los alumnos son participativos; el profesor, es un planificador del proceso.
- c. El tercer estilo, orientado hacia el **pensamiento racional**, hacia las ideas y conceptos. El docente privilegia la capacidad de **pensar críticamente** y en forma independiente, enfatiza los centros de interés, la resolución de problemas y la generación de nuevos conocimientos. Los alumnos son capaces de defender sus trabajos, de formular ideas centrales y de trabajar en forma independiente.
- d. En el cuarto estilo, el docente trata de que los alumnos **exploren nuevas posibilidades y que se expresen mejor creativamente**. Otorga especial atención a la belleza, a la simetría y, en general, a las cualidades estéticas de las ideas; por otra parte privilegia las estrategias de enseñanza, tales como, **tutorías, el trabajo**

con dilemas y la lluvia de ideas. Los estudiantes, se preocupan por temas generales y son capaces de expresarse fluidamente.

Mientras que Dirkx y Prenger, definen los estilos como: **“modelos generales que proporcionan la dirección del aprendizaje y la enseñanza, También se pueden describir como un conjunto de factores, comportamientos y actitudes que facilitan el aprendizaje de un individuo en una situación dada”.** Entre los repertorios de comportamiento pedagógico, las modalidades que los educadores consideran correctas, o los modelos generales para dirigir el aprendizaje, por ejemplo pueden señalarse los siguientes:

Pablo Freire, propone el estilo de una **educación liberadora, en la cual el docente fomenta la creatividad y la conciencia crítica;** el aprendizaje está orientado a resolver los problemas vitales; el docente es un guía y un facilitador que utiliza el diálogo como camino a la conciencia. El alumno, por su parte, se enfrenta al acto de conocer y hay una conciliación entre educador-educando.

Por su parte, Robert Gagné, manifiesta un estilo de docente planeador que **transmite una enseñanza individualizada y maneja multiplicidad de estrategias.** El docente planea actividades y propicia la enseñanza; es un evaluador en el proceso, ayuda y apoya el proceso del aprendizaje, que es múltiple, es decir, se refiere a varias clases de aprendizaje; es generador de valores afectivos y desarrolla la percepción en sus alumnos; con todo esto, **se busca que el alumno sea activo y autónomo en su propio aprendizaje.**

Edgar Morin, resalta el estilo de enseñanza **orientado a la comprensión, a la complejidad y a la interdisciplinariedad.** El docente permite la diversidad de opiniones y de aportes de diversas disciplinas, para obtener un ambiente propicio en el aula; además, aplica diversos métodos de enseñanza y trabaja en equipo con otros profesionales, logrando así cumplir las metas propuestas. El alumno trabaja en un ambiente dinámico y múltiple, y con mentalidad abierta al cambio, a lo diferente y a lo inesperado. En Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Morin, quiere especialmente, exponer problemas centrales relativos a la concepción del hombre y del conocimiento, que permanecen olvidados en la enseñanza y que necesariamente se

deben rescatar para conseguir que los alumnos obtengan un aprendizaje global y de contexto.

Mientras que Stenhouse, se pronuncia a favor de un modelo curricular de proceso, que parte de que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios que requieren una selección, para ejemplificar lo más importante de los elementos estructurales. Así, el papel del docente en la interacción con sus discípulos consiste, primero, en dar mayor importancia al conocimiento y a la metodología; segundo, en resaltar el proceso de aprendizaje, es decir, todos aquellos factores que inciden en el logro de los objetivos y, como tercero, el enfoque coherente del proceso de enseñanza, el cual, como ya lo sabemos, debe ser significativo para el estudiante.

3. LINEAMIENTOS METODOLOGICOS

3.1- Planteo del problema

Este trabajo procura conocer “in situ” cómo las estrategias didácticas orientan y configuran las prácticas de enseñanza de los docentes de 2° y 3° año de la carrera Profesorado para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua. Por tal motivo se realiza en primera instancia una historización acerca de los presupuestos teóricos y epistemológicos que validan las prácticas de los docentes formadores.

A partir de los interrogantes que orientaron la investigación surge el análisis de categorías emergentes, dando respuesta a los siguientes enunciados:

¿A qué llamamos estrategias didácticas?

¿Cómo se construyen las estrategias didácticas desde las trayectorias escolares de los docentes entrevistados?

¿Qué representaciones poseen los alumnos de 3° y 4° año de la carrera de Lengua acerca de las estrategias didácticas utilizadas por los profesores?

¿Cómo se configura una estrategia didáctica? ¿Cómo las resignifican los docentes formadores del IFD N° 6037 de la carrera de Lengua?

¿Qué relaciones visualizan los alumnos entre las estrategias didácticas y las prácticas de la enseñanza en los espacios curriculares de Didáctica General, Ciencias del Lenguaje, Didáctica Especial, Gramática I y Práctica Educativa III de la carrera de Lengua?

3.2- Objeto de estudio

“Configuraciones acerca de las estrategias didácticas desarrolladas durante las prácticas de la enseñanza por los profesores de las cátedras de Didáctica General, Ciencias del Lenguaje, Didáctica Especial, Gramática I y Práctica Educativa III: Enseñanza y Currículum de 3° y 4° año de la Carrera Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua. Sede Dinámica Limache N° 6037. Salta, Capital”.

3.3- Objetivos de la investigación

Objetivo General:

- Aportar conocimiento didáctico para las intervenciones en el aula de los docentes de la carrera Profesorado en Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua.

Objetivos Específicos

- Reflexionar acerca de la construcción de las estrategias didácticas implementadas por los profesores de los espacios curriculares de Didáctica General, Ciencias del Lenguaje, Didáctica Especial, Gramática I y Práctica Educativa III de la carrera de Lengua del IFD N° 6037.
- Describir los procesos y prácticas que permiten configurar una estrategia didáctica, es decir un posible estilo de enseñanza.
- Integrar aportes teóricos sobre la temática de indagación y experiencias reflexionadas, con el fin de avanzar en la comprensión de los sujetos y las prácticas de enseñanza.

3.4- Diseño y procedimientos

Se trata de aproximarse a los sujetos y a las acciones, mediante técnicas que permitan reconocer, resignificar y configurar las estrategias didácticas de los profesores de la carrera de Lengua. La validez en este trabajo también se relaciona con la confrontación entre los hallazgos obtenidos y la fundamentación teórica existente al respecto.

Nuestro estudio refleja los avances obtenidos de la investigación efectuada, la misma es de carácter descriptiva-explicativa.

El principal aporte de esta investigación es generar una reflexión sobre las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en la práctica de la enseñanza.

Adoptamos como principales procedimientos de recolección de datos: entrevistas individuales en profundidad, observaciones de clases, historias de vida.

Fuentes de Información:

- Entrevistas a los alumnos de 3° y 4° año de la carrera.
- Historias de vida de tres profesores (IFD N° 6037 de la carrera de Lengua).

- Observaciones de clases a docentes de las asignaturas de Didáctica General, Ciencias del Lenguaje, Didáctica Especial, Gramática I y Práctica educativa III (IFD N° 6037).
- Observación y Registro de documentos institucionales.

Muestra

El presente estudio se desarrolla en la carrera Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua. IFD N° 6037 Sede Dinámica Limache.

La propuesta comprende el trabajo con alumnos que cursan o hayan cursado el año pasado las materias seleccionadas.

4. ANALISIS DE CATEGORÍAS EMERGENTES

4.1 - Construcción y análisis de categorías

ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS DE LAS BIOGRAFÍAS ESCOLARES DE PROFESORES DE LA CARRERA DE LENGUA

Cuando hablamos de formación docente, sobre todo la inicial, en la actualidad, debemos tener en cuenta que “el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos del conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de “cerrar” o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia”¹. Esto apunta a que la formación docente debe ser permanente. Sin embargo, esto no implica solamente a los conocimientos teórico-prácticos que se van trabajando en los diferentes ámbitos de formación y en las prácticas que van dando herramientas a los docentes que se están formando. Gabriela Diker y Flavia Terigi sostienen la importancia de la trayectoria escolar previa y de la socialización profesional (desarrollada en escuelas y colegios mediante la experiencia laboral).

Por esta razón nos parece fundamental reflexionar en forma permanente, no sólo sobre la propia práctica, sino también sobre esas historias previas que pueden incidir en las mismas.

La trayectoria escolar previa hace que el sujeto interiorice modelos de aprendizaje y rutinas escolares. Es decir que nuestra trayectoria escolar determina una buena parte de nuestra formación actual, tanto cuantitativa como cualitativamente. En este sentido, creemos que la complejidad de la actividad docente conlleva la necesidad de una reflexión permanente. Para esto es necesario poder resignificar acontecimientos pasados, a la luz de la práctica actual y teniendo en cuenta marcos conceptuales adecuados.

Iniciamos el desarrollo de nuestra investigación a partir del cruce de las categorías teóricas, “formación, procesos formativos/trayectorias escolares” con las categorías empíricas que identificamos a partir de la lectura de las biografías de los docentes.

Ellas son:

1-DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós. Cap. 3 La formación docente en debate.

- Motivos de la elección de la carrera
- Concepción de la profesión docente
- Concepción de la práctica

Teniendo en cuenta la noción de trayectoria explicitada como reconstrucción personal, escolar y social de los formadores, nos preguntamos **¿qué acontecimientos de la vida/trayectoria personal de cada profesor influyeron en la elección de una carrera vinculada a la formación docente?**

Observemos las siguientes intervenciones:

“...Mis recuerdos de la secundaria tuvieron un impacto mayor con respecto a los modelos de docentes que conocí... Comencé a mirar a mis profesores como posibles ejemplos de vida y de profesión. Al principio no me gustaba la docencia porque mi mamá es docente y al no estar mucho tiempo con nosotros cuando éramos chicos es como que no quería a la profesión. Recuerdo que tenía profesores que charlaban para no dar las clases, hasta docentes que nos hacían gustar la materia lejos de hacerlo por la fuerza... También la base del secundario que era de orientación docente y tiene el nivel terciario, la carrera de magisterio, fue muy útil en mi formación de grado, ya que los conocimientos adquiridos en el secundario actuaron como saberes previos de todo el vocabulario técnico pedagógico de mi carrera universitaria”. (Profesora Cs Educación N°1)

Se puede observar distintos recuerdos de la vida escolar de este docente vinculados con experiencias que marcaron la elección de una carrera docente: en la primaria la docencia significaba un rechazo, un alejamiento de la madre del seno familia. Mientras que en la secundaria impactaron los modelos positivos de docentes, es decir, aquellos posibles ejemplos de vida, de profesión y no los generaban estrategias de evasión del conocimiento en el aula.

Por lo expuesto podría pensarse que la elección de la carrera docente estuvo mayormente marcada en esta profesora por su trayectoria en un colegio secundario con orientación pedagógica haciendo más sencillo elegir posteriormente una carrera universitaria como Ciencias de la Educación.

En esta primera observación, están presentes motivos vinculados a lo subjetivo y personal. Lo subjetivo se identifica a partir de los juicios de valor que realiza acerca de las prácticas de algunos docentes, ‘los que charlaban y los que hacían gustar la materia’, esto puede relacionarse con posibles modelos a seguir en su práctica actual,

tal vez alejándose de aquellas que, según consideraba, solo charlaban e identificándose con los que hacían gustar la materia.

Por otro lado, se observa la presencia de la profesión docente en la familia, ‘mi mamá es docente’, que permite reconocer cierta continuidad en forma de mandato que de asume como un destino casi marcado.

“...Marcó mi camino la Escuela Normal, institución elegida por mi madre porque siempre fue su deseo que estudiara allí para luego seguir el magisterio.

En 3° año del secundario recuerdo a mi profesora de historia, con ella aprendimos a disfrutar la historia Argentina, por primera vez leí un libro de texto de comienzo a fin, como si fuese un libro de cuento. Ella también incorporó el rol de alumno tutor. Luego elegí el magisterio... fueron tres los factores que incidieron en mi elección... el agrado y gran satisfacción que les causaba a mi mamá y abuela; la presencia de mis mejores amigas/compañeras de estudio y mis sentimientos encontrados entorno a la docencia. Al terminar el magisterio y no conseguir trabajo, decidí continuar Cs. de la Educación. Pensé que un título universitario me brindaría mayores posibilidades de acceso al mercado laboral con menores dificultades y limitaciones de las que percibía en aquellos que tan solo poseían un título secundario y/o terciario.”

(Profesora Cs Educación N°2)

En este relato al igual que el anterior, la familia tiene un fuerte peso en la elección de la carrera ‘siempre fue el deseo de mi madre’, ‘le otorgó gran satisfacción a mi mamá y abuela’; también lo subjetivo y personal entra en escena al mencionar como un factor importante la presencia de amigas en el trayecto de formación, y los sentimientos que le despertaba la docencia. Sin embargo, aunque lo emocional y subjetivo tiene un peso crucial en la elección de la carrera, también menciona condiciones externas vinculadas a las demandas del mercado laboral.

Resulta interesante recuperar en este relato distintos actores y mandatos (familiares, sociales) que incidieron en la elección de una carrera vinculada a la docencia. Por tales motivos se observa en este docente cómo han incidido desde los primeros años escolares los mandatos familiares (abuela, madre) al elegir una carrera vinculada a la docencia (magisterio). No obstante las marcas familiares no fueron las únicas que motivaron la elección sino también fueron los “buenos profesores del secundario y del terciario”, los compañeros de estudio encontrados en la adolescencia, la posibilidad de

un título y posible salida laboral y finalmente los sentimientos encontrados entorno a la docencia.

“Se que por ser hijo de una maestra la escuela estuvo presente en mi desde que tengo memoria... En sexto tuve tres maestras, la de lengua, fue unos años más tarde casi compañera en la universidad y ella si nos enseñaba y nos exigía bastante, recuerdo que mi mayor problema era la letra, no podía ser prolijo aunque me esforzaba... Me acuerdo que tenía como hobby el desarmar radios así que me inscribieron en la escuela Técnica N° 1. ...Hasta que un día alguien contó a mi madre que en esa escuela se estudiaba poco y que no era buena y comencé a ir a un bachillerato con orientación docente... Cuando me preguntaron que quería hacer, yo quería seguir estudiando piano. Pero como piano no es una profesión. Tuve que elegir una carrera así que me inscribí en ingeniería en petróleo. En el curso de ambientación, una profesora en Letras, me dejo que hacía yo en perforaciones que mejor estudiara letras... Cambie a la carrera Introducción Histórica a la Literatura. Los tres primeros años de la carrera de Letras fueron para como seguir yendo a la secundaria porque solo había que leer libros y hacer tareas de gramática, Latín o inglés, no me costó nada. Pero ahí me di cuenta de algo fatal. Que la carrera no me gustaba, pero que tampoco la podía dejar a esa altura... En la universidad tuve buenos profesores y otros no tanto, pero no obstante creo que la adhesión a un profesor o materia iba más por la simpatía o empatía que éste generaba que por la forma como enseñaba”. (Profesor de Letras N°3)

Finalmente, también identificamos en este último relato la presencia de la profesión docente en la familia, ‘hijo de una maestra’, por otro lado los juicios de valor acerca de las prácticas de algunos docentes que marcaron su trayectoria, con la particularidad de que dichos juicios no se centran en el conocimiento disciplinar de los docentes sino en las actitudes de los mismos. Estas actitudes podrían vincularse con el clima que cada docente genera en el trabajo con el grupo-clase y que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la clase.

Se puede observar a través de las experiencias narradas por este profesor que han incidido en la elección por la docencia figuras tales como la madre, tres maestras de la primaria, una compañera de la universidad, una profesora de letras. No obstante este docente significa la adhesión a la docencia asociada a sentimientos de simpatía o empatía generados por los profesores en clases.

En resumen, si bien cada recorrido es particular, encontramos algunas coincidencias. Según los relatos de los docentes los motivos para la elección de la carrera se identifican más con lo subjetivo y personal, que con otros factores más generales o externos como la demanda del mercado o la imagen social de la profesión. A su vez, la familia tiene un peso importante en la elección; por un lado, la presencia de un familiar vinculado a la docencia actúa como referente e incluso como un mandato que algunos deben continuar; y por otro, marcando las trayectorias desde el esfuerzo y la dedicación en los estudios, para agrandar, satisfacer, o simplemente identificando como palabra autorizada para marcar el camino.

Para Ferry (1990), todas estas experiencias son “formativas” y por eso la preparación profesional no puede explicarse tan solo a partir de una sola de ellas. En ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan *modelos de enseñanza* (Lortie, op. cit.); adquieren *saberes y reglas de acción* (Terhart, 1987), *pautas de comportamiento* (Gimeno Sacristán, op. cit.); construyen *esquemas sobre la vida escolar* (Contreras Domingo, 1987); se forman *creencias firmes y perdurables* (Jackson, op. cit.).

Según Ferry (1990; p 52, 53), “La formación incluye también las etapas de la vida escolar con sus éxitos y fracaso, las capacitaciones programadas para esto o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación”.

Otro aspecto a considerar refiere a cómo los procesos formativos de los docentes investigados impactaron en sus prácticas profesionales en sus actuales campos de formación (pedagógico o disciplinar)

Podría decirse que la práctica profesional supone un uso responsable, autónomo contextualizado del conocimiento adquirido y requiere un alto desarrollo del pensamiento complejo, riguroso, creativo y operativo.

Segunda categoría, “Identificación de modelos docentes”

En mi trayecto de formación de grado siempre consideré que para ser una buena docente debía no solo prepararme para saber mucho sino para que eso, pudiera ser transmitido, explicado y aproximado en distintos contextos educativos y cotidianos. De esta manera, también sabía que debía encontrar mi propio estilo docente, tomando de cada

profesor lo bueno que tenían y lo malo que tenían éstos, para no reproducirlo. Prestaba mucha atención a las actividades de alto impacto en los aprendizajes de mis compañeros como así también, me centraba en aquellas que no eran interesantes y trataba de entender por qué...” (Profesora Cs Educación N°1)

En cuanto a los modelos docentes que identifican y valoran, encontramos en el relato una referencia vinculada al dominio teórico-disciplinar. Es decir, según menciona, un buen docente tiene que saber mucho.

Pero, a pesar de todo creo que no hay buenos y malos docentes. Desde mis maestras de primaria hasta mis profesores de la universidad (excepto el de educación física de la secundaria). Estoy seguro que trataron de darme siempre lo mejor que ellos podían con el conocimiento que tenían disponible en ese momento.” (Profesor Letras N°3)

...la importancia de considerar al error como parte del proceso de aprendizaje, lo útil que resulta incorporar el juego y los recursos didácticos en clase... Las propuestas de intervención didáctica para ser aprobadas debían tener cierta creatividad en su presentación, desarrollo y evaluación... los incluyo en mis clases de Didáctica General”. (Profesora Cs Educación N°2)

Aquí se hace referencia a dos aspectos, por un lado la puesta en práctica de la estrategia didáctica a partir de la incorporación del juego y la consideración de los recursos; y por el otro, la consideración de los momentos de la clase ‘presentación, desarrollo y evaluación’.

Lo cual permite establecer una diferencia con el relato anterior, ya que el modelo de ‘buen docente’ si se quiere, estaría vinculado más a lo que hace que a lo que sabe.

“...En medio de mi paso por la universidad, y de todo lo que me fue pasando aparecieron las materias pedagógicas y la profe Adriana nos hacia leer y opinar. Yo estaba fascinado por todo lo que sabia esta profesora, ya quería hacer la carrera de ciencias de la educación y así fue como comencé la licenciatura en gestión educativa. Ella nos daba las prácticas, junto a su equipo de cinco profesores. Leímos todos los materiales que le daban a ella en la Maestría en Educación. Creo que solo nos faltó la tesis para concluir la maestría”. (Profesor Letras N°3)

Nuevamente el modelo docente que se identifica y valora tiene relación directa con el dominio teórico-disciplinar, es decir con lo que sabe, provocando cierta admiración.

De esta manera, nuestra segunda categoría “modelos docentes” arroja datos interesantes para nuestra investigación. Si bien, nos interesa indagar las estrategias didácticas que los docentes activan en el encuentro con sus alumnos, recuperar los relatos de las biografías, nos proporcionan datos relevantes para tratar de entender los sentidos que subyacen en la configuración de las mismas.

En cuanto a los modelos docentes que identifican y valoran, destacan lo referido al conocimiento académico y al didáctico-metodológico.

Por todo lo mencionado, recuperamos uno de los interrogantes que guían la investigación: **“¿Cómo se configuran las estrategias didácticas?”**

La biografía escolar tiene un fuerte peso en la configuración de dichas estrategias, ya que las diferentes experiencias vividas, dejan sus marcas en relación a los trayectos realizados, los motivos de la elección de la carrera y los modelos docentes que se identifican, valoran y/o rechazan.

Entre los sentidos asignados a la tarea, destacan la importancia del conocimiento académico, el saber teórico-disciplinar. Consideran que un buen docente tiene que saber lo que enseña, pero también cómo enseñar; esto último se relaciona con el saber didáctico-metodológico. Aquí destacan además de la importancia de los recursos, el tipo de actividades presentadas al grupo-clase (creativas) y la necesidad de marcar diferentes momentos (inicio, desarrollo, evaluación) un componente que resulta de sumo interés: “la actitud”.

Cada vez que el docente activa sus estrategias didácticas en el aula, pone en juego diferentes saberes (mencionados anteriormente) imprimiendo a su vez, su sello personal. Esta particularidad se identifica con el modo de ser del docente: responsable, respetuoso, interesado por las particularidades de sus alumnos o distante de éstas, etc; que logra capturar, fascinar y hasta motivar al alumno al momento de aprender.

Este componente, le otorga un toque personal al diseño de las estrategias pero fundamentalmente al desarrollo de la misma en el encuentro con el grupo-clase.

Reflexionando los relatos expuestos por los profesores, podría decirse en palabras de Paula Pogré, que un docente tiene que ser competente para enseñar, esto requiere poder articular el saber disciplinar y el pedagógico, puesto "en contexto", para facilitar el aprendizaje de un "otro". Esta sencilla afirmación abre, a la hora de pensar las propuestas curriculares de la formación, una serie de cuestiones. En los diseños curriculares de la

formación ha habido en los últimos diez o quince años intentos por lograr que la formación articule estos saberes, pero aún así dos tensiones siguen pareciendo de compleja resolución: la relación entre teoría y práctica y la necesaria articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos.

Probablemente "las tendencias actuales para la formación docente intentan superar el antagonismo tradicional entre teoría y práctica buscando nuevos modelos para organizar la formación docente, donde ambas se encuentran en el mismo nivel de importancia. La práctica es parte fundamental de la formación profesional de un docente y, como tal, es deseable que se encuentre presente desde los inicios de la carrera de grado". (Aguerrondo, Pogré 2001:46).

Otro aspecto a tener en cuenta es la necesidad de articular contenidos pedagógicos y disciplinares específicos. Dado que se reconoce que la formación del profesorado es una doble formación. Esto significa que en ella se deben combinar la formación en contenidos específicos de la disciplina que va a enseñar (formación académica) con los contenidos referidos a los saberes pedagógicos y didácticos (llamada formación profesional en tanto que tiene que ver tanto con el problema de cómo enseñar como con aquellos que hacen a la comprensión de la realidad educativa en general y de la escolar en particular). (Ferry, 1991)

Por lo tanto en la práctica de enseñanza entran en juego básicamente dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico o erudito acerca de la/s disciplina/s a enseñar y el conocimiento didáctico y metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar. Requiere que el docente conozca las estructuras conceptuales del campo organizado del saber o disciplina que enseña y las formas de producción y construcción de los conceptos sustantivos de esa disciplina. Para esto resulta indispensable que tenga dominio acerca de la red conceptual de la/s ciencia/s que enseña; acerca de los métodos de indagación, las técnicas para realizar y verificar descubrimientos y los modos propios que tiene la disciplina o campo para comunicar sus conocimientos y de la manera en que ese conocimiento se transforma en conocimiento a ser enseñado. Requiere también conocimiento acerca del sujeto del aprendizaje, es decir, de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que hacen posible aprender. Este conocimiento y el dominio de la disciplina y sus métodos de elaboración conceptual, permiten tomar decisiones fundamentadas acerca de qué y cómo enseñar.

Teniendo en cuenta las narrativas de los profesores, puede señalarse con cierta certeza que la construcción de las biografías/trayectorias escolares sirve para la toma de conciencia de las ideas implícitas que subyacerán posteriormente en las prácticas de los docentes, siendo un importante instrumento para la reflexión de sí mismo el relato autobiográfico.

En referencia a esto, identificamos una tercera categoría, “**concepción de la práctica**”:

“...Le reclamo a mi formación de grado que haya sido muy académica y que aun así, cuando egrese sentía que no sabía nada o bien, lo principal de mi carrera que era ser docente, dar clases, corregir un examen, planificar ni concursar un cargo educativo... Mi primer año de trabajo en escuelas públicas fue un gran ensayo a ser docente. Luego al año siguiente sentí que no estaba tan perdida y pude autoevaluarme para reforzar lo positivo y cambiar lo negativo. Actualmente, me preocupo por enseñar los temas siempre pensando en las operaciones de pensamiento que realizan los alumnos para construir y reconstruir los conocimientos, los modos accesibles de presentar verbalmente los temas, los ejemplos que podría acercarle a los alumnos para que comprendieran mejor lo enseñado, por ello preparo preguntas para que contesten entre todos los alumnos y expongan sus dudas y sugerencias.” **(Profesora Cs de la Educación N°1)**

Las primeras referencias en relación a la concepción de la práctica, se asocian a los fines de la misma, ‘enseñar y favorecer el aprendizaje de los alumnos’, para ello la docente destaca la importancia de las operaciones de pensamiento, es decir cómo o qué tipos de actividades proponer que permitan la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos.

“...Participar de esta experiencia de narrar mi propia biografía me permitió comenzar un nuevo proceso de aprendizaje, resultado del duelo antagónico que enfrenté entre "el ser" y "el deber ser", entre lo consciente y lo inconsciente enmarcados en nuestros pensamientos y acciones... en estos últimos años fue crucial cuestionar algunas teorías que habitualmente consumimos elaboradas por otros, sobre todo en contextos sociales atravesados por una gran diversidad.” **(Profesora Cs de la Educación N°2)**

Aquí la práctica se asocia a la responsabilidad que tenemos frente a contextos diversos en los que se desarrolla la práctica y que requiere a su vez de planificaciones flexibles, y oportunas a los requerimientos de dichos contextos.

Todo esto, permite comprender la práctica como una actividad compleja y particular ya que se dirige a contextos sumamente diversos tratando de lograr objetivos vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí que nuestras estrategias deben ser polivalentes según los escenarios en los que se desarrollan, las características de los alumnos, la impronta social y las particularidades de la institución escolar.

“Finalizando este relato me doy cuenta de la impronta que dejaron los profesores, sobre todos los de la universidad en mi formación. No es casual que yo dicte materias como gramática, lingüística y literatura anglosajona ya que es de ahí de donde vienen mis mejores recuerdos.

Finalmente, podemos decir que los motivos de autorreflexión no incluyen solamente aspectos exteriores e impersonales como las decisiones prácticas que se toman, los comportamientos explícitos en el aula o los conocimientos pedagógicos que se tienen; sino especialmente, los aspectos interiores, personales como actitudes, valores, disposiciones, componentes afectivos y emotivos, etc. En síntesis, el análisis de las biografías permiten volver a mirarnos desde los sentidos que subyacen en nuestras formas de asumir la tarea docente, las elecciones al momento de planificar nuestras prácticas y llevarlas a cabo, considerando no sólo lo que sabe sino también lo que hace y fundamentalmente su propia manera de ser en relación a su trabajo.

ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS A ALUMNOS DE LA CARRERA DE LENGUA

En esta sección nos adentraremos en la comprensión de los discursos, exposiciones, locuciones, de los alumnos acerca de sus experiencias de cursado de las materias seleccionadas, cuales son las opiniones que poseen de los docentes, de las relaciones que se establecen en el aula, en la identificación de las estrategias que utilizan los docentes, en definitiva de lo que acontece en su experiencia como alumno de la carrera de Lengua.

Caracterización general de los alumnos entrevistados

Sobre un total de ocho alumnos entrevistados durante el trabajo de campo de la presente investigación, se obtuvo la siguiente información:

- Las edades de los alumnos oscilan entre los 25y los 42 años; todos cursantes de 3° y 4° año de la carrera.
- La mayoría de los alumnos no recuerdan la totalidad de los contenidos trabajados en las materias, y solo mencionan los más significativos para su formación.
- Con relación al material bibliográfico presentado por los docentes en los diferentes espacios curriculares, fueron capítulos de libros en fotocopias, y cartillas de síntesis teóricas, elaboradas por los docentes. Muy pocos docentes trabajan con libros completos.
- Reconocen al interior de los espacios curriculares relaciones conceptuales, pero no con otras materias, que pueden ser correlativas o no.
- En cuanto a la utilización de los recursos, algunos alumnos, preferirían que los docentes utilicen el pizarrón para el desarrollo de algunas temáticas, y que el uso del cañón tenga algún tipo de objetivo.
- Todos los alumnos recuerdan que las actividades planteadas por los docentes, eran grupales e individuales, pero no realizan una descripción exhaustiva de ninguna. En relación al tiempo utilizado para el desarrollo de las mismas, la mayoría de los alumnos plantea, que duraban el tiempo de la clase. En cuanto a las actividades domiciliarias, son consideradas como más positivas, por el tiempo

y la tranquilidad para el desarrollo de las mismas.

- Con respecto a la participación individual, los alumnos plantean que participan espontáneamente, salvo una alumna, como obligación por la cantidad de alumnos ese año, la participación grupal se da espontáneamente.
- La relación docente –alumno, es caracterizada como muy buena, en la mayoría de los casos analizados, se vincula a ella, la personalidad, cualidades personales del docente.
- Hacen hincapié en el conocimiento, el saber, que poseen los docentes de cada uno de los espacios.
- Cuando se indaga acerca de las exposiciones (la clase) de los docentes, la mayoría considera que los docentes son claros, amenos y muy teóricos.
- Al describir las clases, enfatizan en clases expositivas en la cual los docentes presentan ejemplos, y brindan el material para leer. Algunos alumnos reconocen que hay docentes más “interactivos”.
- La evaluación, tanto parciales, como finales, no son muy diferentes, la mayoría de los docentes no presenta los criterios de evaluación, las devoluciones pueden ser grupales como individuales.

Las categorías emergentes se construyeron a partir del análisis de la información generada de los discursos de los alumnos así como de las conceptualizaciones elaboradas con base en la discusión de la literatura consultada. Teniendo siempre presente los componentes situacionales (la práctica de la enseñanza), que los alumnos describen en las entrevistas.

Estas categorías son las siguientes:

1-Mediación didáctica para el desarrollo de las clases

2-Relación teórica-práctica

3-El uso de los textos en las estrategias didácticas

4- Relación pedagógica, docente alumno, en las estrategias didácticas

5-Estrategias de evaluación

Se presenta a continuación el análisis realizado de los discursos de los alumnos, en tanto todo discurso es la representación lingüística de una práctica social y del modo de acuerdo con el cual se concibe dicha práctica, comprendemos que los alumnos transmiten a través de sus enunciados, formas de actuaciones propias y de sus docentes.

1 Mediación didáctica para el desarrollo de las clases

Los docentes se caracterizan por presentar las clases con la siguiente estructura:

Exposición de la teoría por parte de los docentes, luego se sigue con la ejemplificación de lo expuesto y se culmina con la ejecución de una práctica por parte de los estudiantes. Dentro del mismo proceso se promueve la participación de los estudiantes.

Veamos algunas locuciones de los alumnos:

...por como el profe explica me parece bastante práctico que use el pizarrón, porque es bastante esquemático y presenta bien, es bastante ordenado y me parece práctico que use (Entrevista alumno N° 1)

...eran interactivas, el exponía, preguntaba, nos daba ejemplos, nos dejaba la bibliografía para leer, la clase siguiente teníamos....ampliaba si tenía que ampliar... (Entrevista alumno N° 3)

...exponía el tema, primero presentaba el tema a grandes rasgos y nos daba la copia para que la leamos, se sentaba a leer, nos daba 10 o 15 minutos para que leamos, después hacía preguntas sobre el tema y si había quedado algo medio descolgado, teníamos que volver a leer, y después a la siguiente clase empezábamos con ese tema, 10 minutos de explicación y pasábamos al tema siguiente... (Entrevista alumno N° 3)

...presenta un tema nuevo, es haciendo su aporte teórico y presentándonos una fotocopia que tengamos que leer, pero siempre el comienzo es él, el docente arranca con...su teoría, con su explicación y a partir de ahí nosotros leemos y desarrollamos los conceptos que hemos leído... (Entrevista alumno N° 4)

...eran trabajos muy prácticos...siempre lo que ella hacía en las clases era ver cómo nosotros trabajábamos, nos explicaba la teoría y de ahí nos daba las actividades para que las hagamos... (Entrevista alumno N° 6)

...el presentaba el tema, por ejemplo: "hoy trabajamos con...que se basa en tal texto" y veíamos un poco de teoría y después ya directamente la práctica... (Entrevista alumno N° 8).

Los principales trabajos extra clases que los docentes asignan por lo general a los alumnos, son: la resolución de trabajos prácticos, lecturas de temas que se van a estudiar en clase siguiente, trabajos de investigación bibliográfica, entrevistas a docentes, elaboración de diagnóstico y observaciones en instituciones.

...algunas veces mandaba para que hagamos un práctico y lo traigamos el día siguiente o a la clase siguiente y algunas veces desarrollábamos los prácticos en clase, de material bibliográfico, de todo, no!... (Entrevista alumno N° 3)

y si quedaba alguna pendiente, bueno eso ya lo dejábamos para terminarlo en la casa o en el tiempo que disponía cada uno.(Entrevista alumno N° 8)

2-Relación teórica-práctica

Desde el discurso de los alumnos podemos inferir que algunos docentes proponen una relación clara de la teoría con la práctica. Esta se pretende realizar mediante: observaciones de los procesos pedagógicos que se producen en el aula, talleres, experiencias de micro-enseñanza en el aula, planeamiento de las clases (práctica docente), realización de diagnósticos institucionales, ensayos de clases. Estas propuestas son realizadas por los docentes del área pedagógica y específica, los docentes del área orientada proponen investigaciones o comparaciones entre autores, ensayos.

Al respecto los alumnos dicen:

...la profesora nos dio un espacio para practicar una clase una vez y eso nos ayudó mucho...ella se hizo una alumna y nosotras éramos las profesoras (risas), eso fue muy bueno... (Entrevista alumno N° 5)

...se trataba de planificar una clase, planificar de acuerdo a un tema elegido por nosotras mismas...(Entrevista alumno N° 7)

...Lo de planificar y dar clases fue una experiencia hermosa porque nos permitió sacar todas las dudas, todos los miedos... (Entrevista N° 7)

3-El uso de los textos y recursos en las estrategias didácticas

Los alumnos consideran que los docentes no utilizan correctamente los recursos tecnológicos, con respecto al material bibliográfico, la mayoría de los alumnos coinciden en que los docentes utilizan fotocopias de capítulos, que pueden ser presentados en dossier elaborados por los docentes, y en algunos casos libros enteros, estos son proporcionados a los alumnos, para que los fotocopien, salvo algunas alumnas pudieron comprarlos. También mencionan la presentación de películas y salidas al teatro.

Con respecto a estos los alumnos expresan:

...él traía los libros, y nos decía de este libro van a utilizar, tales y tales capítulos, el que quiera lo fotocopia entero o solo los capítulos, yo compre un par de libros... (Entrevista alumno N° 3)

...si, traía su, él tiene su notebook, traía y nos mostraba, incluso nos decía si queríamos una copia del CD, y nos traía... (Entrevista alumno N° 3)

...En general, fragmentos de algunos libros, en algunos casos hemos tenido libros completos, y siempre acompañado de otra teoría... (Entrevista alumno N° 4)

...Utiliza ver películas, eh...en varios casos hemos tenido la oportunidad de ir al teatro, ver obras de teatro relacionadas al tema que estábamos estudiando, utilizamos mucho la biblioteca, la sala de DVD, cañón y todas estas cuestiones... (Entrevista alumno N° 4)

...Eran fragmentos de textos, o sea capítulos de diferentes textos... (entrevista alumno N° 5)

...él tenía unas cartillitas, bueno, unos libros que él nos había dado los nombres pero era una selección de esos libritos de gramática española las pasaba en computadora a la bibliografía y eso era una síntesis de algunos temas... (Entrevista alumno N° 8)

por ejemplo usaba como recurso el cañón con el power point,... basados en una bibliografía y resulta que mucho no entendíamos como era el tema primero eran en puro español y estaban descontextualizados, no era el mismo lenguaje, o sea al que estábamos acostumbrados; y segundo que utilizaba términos que seguro querían decir lo mismo pero al que no estábamos familiarizados del análisis... (Entrevista alumna N° 8)

Los recursos tecnológicos que los docentes utilizan en el desarrollo de sus clases son: Power Point, cañón con fines demostrativos, y presentaciones, e Internet para que los estudiantes realicen tareas o trabajos asignados para búsqueda de información; el televisor, el retroproyector, como recurso que permite el desarrollo de las lecciones.

4- Relación pedagógica, docente alumno, en las estrategias didácticas

Este componente de la estrategia, nos brinda la posibilidad de comprender no solo como se relacionan alumnos y docentes en un espacio y tiempo, sino también, la relación que se produce con el contenido. En algunas ocasiones la personalidad del docente influye en esta relación, los alumnos estudian por empatía, se siente en un entorno cómodo y de confianza donde es capaz de desenvolverse, y adoptar una actitud de recepción más óptima.

Otra cuestión que surge como interrogante de este equipo de investigación es: si al analizar este componente, podemos dar cuenta del perfil del docente, creemos que si, ya que no solo surgieron las características personales de los docentes, sino también las características o competencias profesionales de este.

Veamos las locuciones de los alumnos con respecto a lo señalado:

...no tuve inconvenientes en el trato con el profesor al contrario para mi en lo personal,...a mi me pareció bueno porque considera al alumno, en su situación, porque no tendría...no esta obligado... (Entrevista alumno N° 1)

...que es un profesor que sabe mucho eso también genera cierto respeto... (Entrevista alumno N° 1)

excelente, lo considero un excelente profesor. Sabe mucho, las clases son amenas, tiene una buena didáctica, llega al alumno, y hay interacción entre docente-alumno... tiene buena escucha... (Entrevista alumno N° 2)

...En realidad un poco como que mucha comunicación no había, era medio raro...pero, o sea...por ahí cuando...la clase tenía más dinamismo cuando nosotros participábamos Pero dentro de todo la relación era buena... (Entrevista alumno N° 5)

...O sea, muy buena la relación, el profesor es muy ameno para dar su clase, bien accesible, pero este... o sea.... Bien, bien, o sea muy buena la relación con el profesor... (Entrevista alumno N° 8)

Decir que en las relaciones de docentes y alumnos existen elementos de orden afectivo, no es suficiente para dar cuenta de esta relación, presenta características particulares, como por ejemplo, primero que el docente presenta un lugar del ideal “Saber”, y segundo “poder”, a través de la evaluación.

...yo la verdad que respecto del profesor, por lo mucho que él sabe, primero eso que vos sabes que es el un profe que sabe y que te va a enseñar y que de ese profe aprendes y eso es lo ideal...(Entrevista N° 1)

La relación docente - alumno, lleva aparejada, unos roles bien definidos, tanto para el docente como para el alumno, pero no se limita a una acción comunicativa, sino que incluye otras actividades bien diferenciadas a ejecutar, en el aula y en la institución.

5-Estrategias de evaluación

La evaluación que los docentes aplican en su mayoría son:

Técnicas de producción de los alumnos: pruebas escritas (cortas y parciales), proyectos de investigación, trabajos grupales e individuales y ensayos.

Técnicas de intercomunicación: exposiciones orales.

Algunos docentes explicitan las condiciones administrativas que deben cumplir los alumnos para regularizar las materias (asistencia, presentación de trabajos prácticos, correlatividades)

Teniendo en cuenta los discursos de los alumnos se observa que algunos los docentes entienden la evaluación desde el paradigma alternativo, esto es, evaluación de proceso, tanto individual como grupal.

En la mayoría de los casos, los criterios de evaluación, son explicitados por los docentes en las clases, para los exámenes parciales, con relación a los exámenes finales, los alumnos, definen los criterios, como los textos que el docente selecciono, las relaciones que se pueden realizar entre los mismos.

La mayoría de los docentes realizan devoluciones orales de los parciales, de forma general, al grupo clase, señalando cuales fueron los errores, las devoluciones escritas en ocasiones son complementadas de forma oral con cada uno de los alumnos.

Otro de los criterios que tiene un peso fundamental en la posibilidad de regularizar es la asistencia; es considerada un requisito básico para obtener la condición de alumno regular.

Los alumnos expresan.

...sobre todo la asistencia para obtener la regularidad, el detalle de las materias que teníamos que tener para poder cursar, y a razón de ello, los compañeros incluso yo no teníamos que poner al día con las materias para poder rendir el taller...(Entrevista alumno N° 1)

...fue presentar una monografía como cierre, no como parcial y a mi me lo aprobó y me gusto como, el criterio que tuvo para corregirlo, me acentuó ciertas cosas, me señalo acá te faltó esto, tenes que reforzar esto, me aprecio bien, porque muchas veces algunos profes te corrigen te ponen la nota y no , si uno desaprueba pero no sabe porque, porque el profe no esta marcando...(Entrevista alumno N° 1)

... contenidos, exposición clara, específica, concisa, precisa...(Entrevista alumno N° 2)

...el manejo teórico pero como todo es una exposición examen final, pero me parece que a él le interesaba, que hayas comprendido el tema... (Entrevista alumno N° 3)

...los parciales eran todos escritos, las preguntas eran claras y concretas, las consignas también... (Entrevista alumno N° 3)

...En general es grupal, salvo algunas excepciones si hay que destacar algo, pero si tiene que destacar algo de una persona en particular lo hace de manera individual no lo dice al grupo, si es en general, lo habla...si fue, digamos, una falencia en general, lo dice y si hay un tema puntual lo charla con el alumno de manera individual.. (Entrevista alumno N° 4)

...No porque, o sea, teníamos...las actividades y a razón de esas actividades bueno...ella nos guiaba pero no nos daba criterios de evaluación... (Entrevista alumna N° 5)

...eran preguntas puntuales acerca del material visto, eran como siete autores creo... y eran preguntas acerca de esos siete autores, o sea eran parciales bastantes complejos, eran conceptos, relaciones...(Entrevistas alumnos N° 7)

...el trajo las evaluaciones, tuvimos un solo parcial, eh trajo las evaluaciones, en la hoja acotaba ya las dificultades que cada uno había tenido y después algunos casos puntuales se trabajaban en

el pizarrón para que todos viéramos la dificultad que habíamos tenido... (Entrevista alumno N° 8)

Teniendo en cuenta el análisis realizado de las entrevistas de los alumnos, podemos afirmar, que no existe, una única estrategia didáctica, sino que los docentes del área de lengua utilizan diversas estrategias en sus prácticas, las mismas, están determinadas, en primer lugar por el contenido (teoría), y es este el que establece el tipo de estrategia que utilizaran, los recursos, los textos y la evaluación.

De este planteo se desprende además, con relación al estilo de los docentes, que no existe un estilo único de “ser docente”, sino, que este depende, de la “personalidad” del docente, del contenido que desarrolle, y de las experiencias vividas en el transcurso de la formación y socialización profesional.

Todas estas características, van proporcionando elementos configuradores de la profesión docente, dejando marcas de lo que en este caso, "es" y "debe ser" un profesor de lengua.

ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

Antes de realizar cualquier interpretación de los hechos registrados vale aclarar que nuestro período de observación fue breve por lo tanto no pretendemos realizar generalizaciones ni juicios acabados, por el contrario, tratamos de dar inicio a un proceso reflexivo y de auto-análisis de nuestras prácticas pedagógicas a la luz de la teoría, a fin de reconocer elementos comunes en el desarrollo de nuestras intervenciones (problemáticas similares y sus posibles alternativas) y objetivar experiencias que por cotidianas se naturalizan. **Reflexionar** significa, en palabras de Edith Litwin “preocuparse y prestar atención aún dentro de un torbellino de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ella”.

El análisis de nuestras estrategias didácticas implica centrarnos en la acción pedagógica como objeto de análisis y reflexión, qué factores o elementos intervienen en la definición de las mismas, o en otras palabras qué las inspiran y conducen².

Entre las diferentes estrategias didácticas que los docentes activan durante el encuentro pedagógico identificamos 5 categorías comunes que las sustentan:

- Expectativas hacia los alumnos
- Carácter de la clase
- Modalidad de interacción con los alumnos
- Presentación del tema y tipo de información que transmiten
- Uso del tiempo y los recursos

Expectativas hacia los alumnos

Cuando los docentes planifican sus propuestas de enseñanza, definen determinados logros que pretenden alcanzar con su grupo de alumnos. Los cuales, se dirigen en mayor o menor grado, al desarrollo de aprendizajes y competencias que incluyen el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”. En las escenas registradas podemos inferir que las expectativas de los docentes se inclinan a favorecer la participación de los alumnos, el dominio del contenido teórico y la puesta en práctica de esos conocimientos a partir de trabajos grupales y la socialización de las actividades individuales.

En cuanto a los Trabajos Grupales

² María Cristina Davini (2005): La Formación docente en cuestión: política y pedagogía. Ed. Paidós. Bs.As.

“Se observa durante la clase tres tipos de actividades escolares: la 1° parte de recuperar las ideas previas de los alumnos acerca del uso de las TIC’s (esta instancia se encuentra coordinada por el docente y un pequeño grupo de expositores). La 2° es netamente expositiva a cargo del docente y la 3° es sugerida por el docente, propone realizar un Blog del instituto (esta sería una producción extra)” **Observación N° 3**

En esta escena el docente asigna como tarea grupal exponer para el resto del grupo-clase las características y utilidad de las TIC’s en Educación, promoviendo el protagonismo de los alumnos en el desarrollo de la clase (participación) y el uso de recursos de la institución como soporte principal de la exposición; sin embargo a medida que transcurre la escena, el docente se convierte nuevamente en el protagonista asumiendo el papel de “expositor”, quizás porque la participación de los alumnos no es la esperada, porque considera que necesitan mayor explicación del tema, o simplemente lo hace sin darse cuenta.

Queda claro que al diseñar este tipo de actividad, el docente parte de una concepción de alumno como actor activo, aunque luego encuentre algunos inconvenientes para lograrlo.

Socialización de trabajos individuales

Observación N° 2

“La docente pregunta nuevamente, ¿si la cara de desconcierto del alumno permanece, qué decides?”

Alumna: se trata de consignas diferentes

Docente: Bien, pero esto me da la pauta que debo re-explicar la consigna al alumno, quizás solo uno tiene la dificultad y el resto sí comprendió lo que se le pedía. Eso puede pasarles cuando intervengan en sus prácticas. Si no entendieron la consigna es porque no entendieron el concepto, la ayuda que piden el alumno es la re-explicación del tema [...]”

“La docente pregunta a las alumnas: ¿qué han analizado de esta actividad?”

Una de las alumnas responde: que es una operación de codificar

Docente: ¿qué es codificar?

Los alumnos hacen silencio-

La docente solicita: fíjense en el texto de Rath, explica en qué consiste la operación de codificar [...]”

En estos fragmentos, el docente parte de una actividad individual que consistía en enunciar consignas de trabajo para alumnos de EGB3 (en Lengua). La socialización de

las actividades individuales permite poner en común no solo los resultados alcanzados con la actividad, sino las lógicas que subyacen en la resolución de las mismas y la factibilidad de poner en prácticas esas actividades ya no como estudiantes sino como docentes del nivel medio. Esto permite inferir que las expectativas del docente, no se limitan al dominio teórico de la disciplina sino fundamentalmente a conocimientos orientados al saber enseñar.

Observación N° 5

“La dinámica del trabajo se estructura a partir de la lectura del texto en clases y la elaboración de un ejemplo para cada concepto abordado en el mismo, las alumnas trabajan en parejas y en grupos pequeños, mientras una de ellas brinda el concepto en voz alta la compañera presenta el ejemplo que lograron construir. El desarrollo de esta actividad permite a las alumnas poner en común aquellas dudas que van surgiendo durante la clase favoreciendo la comprensión del tema estudiado”

A diferencia de la observación anterior, la socialización de este tipo de actividad privilegia la comprensión del contenido presentado en clases; a su vez, permite identificar posibles errores conceptuales e introducir orientaciones oportunas, volver sobre aquellos temas que resultaron más complejos.

Carácter de la clase:

Si se trata de la presentación de un contenido, continuidad de un tema, evaluación, etc. En casi todas las observaciones, el carácter de la clase es de continuidad de un tema abordado en encuentros anteriores. Favoreciendo de esta manera, instancias de revisión, de ejercitación, de análisis y discusión de los contenidos trabajados.

Observación N° 1

“[...] Parte de la recuperación de una actividad planteada en clases anteriores en relación al análisis de un manual de actividades para alumnos de EGB 3 de lengua y literatura que es utilizado normalmente en las escuelas”

Observación N° 2

“[...] la docente [...] se pone de pie y pregunta “¿qué tema vieron la clase anterior?” y una alumna responde “operaciones de pensamiento”, entonces la docente busca la tiza y escribe en el pizarrón el tema de la clase “Operaciones de pensamiento”. Esto permite inferir que la clase se estructura a partir de la continuidad de un contenido abordado en la clase anterior.”

Observación N° 3

“Se presenta un contenido nuevo “El uso de las TIC’s” coordinando la exposición a través de distintos grupos”

Observación N° 4

“El contenido evidentemente refiere a lo trabajado con anterioridad. Es un repaso”

Modalidad de interacción con los alumnos:

Esta categoría se relaciona con otros aspectos que hacen a la vida en el aula, como por ejemplo el clima de la clase, la forma de organizar el espacio, los acuerdos establecidos con el grupo-clase de manera explícita o implícita en el contrato pedagógico y el tipo de actividades que promueve el docente.

Cuando hacemos referencia al clima nos referimos a la construcción de vivencias cotidianas en el aula a partir de una atmósfera agradable, positiva o no, que impacta en las experiencias que en ella se desarrollan, favoreciendo u obstaculizando el aprendizaje. De esta manera, un clima de confianza, comunicación y seguridad torna apetecible el aprendizaje³.

Algunos docentes logran crear este clima de confianza que anima a la participación, otros todavía lo intentan sin grandes éxitos.

Observación N° 1

“La docente pregunta: ¿cómo hicieron para resolver la oración independientemente de que esté bien o mal?”

La alumna describe como lo hizo y en conjunto con la docente el grupo deducen que la operación que busca la oración es de interpretación y reconocimiento”.

En este caso, la docente prioriza la exposición dialogada, como estrategia principal en su clase, a partir de la introducción de interrogantes que invitan a la participación. Al proponer la clase como un diálogo permanente, logra crear ese clima de confianza que favorece la participación de las alumnas.

Observación N° 2

“[...] Una alumna que seguía muy atenta la consigna de sus compañeras, agrega: “sería un buen aporte a la creatividad [...]”

Aquí podemos apreciar que las alumnas participan no solo cuando se les solicita que intervengan sino también de manera espontánea para emitir una opinión:

³ Olga Medaura (2007): Una Didáctica para un profesor diferente. Ed. Lumen Humanitas. Bs. As.

Sien embargo, no todos los docentes lograr propiciar este clima favorable de trabajo:

Observación N° 3

“Se observan distintas formas asumidas por los alumnos, un grupo asume la función de generar aportes espontáneos que dinamizan la clase, otros participan de manera silenciosa, pero prestan atención y registran la información/contenido en sus carpetas, mientras que un tercer grupo esperan con atención que llegue la hora de salida (observan el reloj, conversan, murmuran) se encuentran ubicados al final de la clase”

Observación N° 5

*“[...] El docente pregunta nuevamente, ¿cómo sería el indirecto? Y la misma alumna responde nuevamente, ‘cuando la clase está pautada con el power point’
El docente brinda un ejemplo: “Juan me dijo portate bien”, se trata de un modo directo. El acto de habla es la cita, tal o cual dice “...”, es directo.
En cambio “como dice...” es indirecto [...]*”

En esta observación, el docente logra la participación de las alumnas a partir de un diálogo permanente con el grupo-clase, que se inicia con la introducción de una pregunta referida al trabajo con el contenido conceptual. El diálogo a diferencia de la mera exposición del docente, permite generar un clima distendido de trabajo y colaboración con el grupo, posicionando al docente en el lugar de guía o facilitador.

Frente a esto nos interrogamos lo siguiente: ¿los docentes nos preocupamos en crear el clima indicado para trabajar con nuestros alumnos? Si es así, ¿identificamos aquellos factores que obstaculizan el logro de nuestros propósitos?

Según lo registrado por los observadores, el clima que se percibe en las clases como agradable se vincula con mayores cuotas de participación de los alumnos, mientras que un clima menos favorable se vincula con la escasa participación o silencios reiterados.

Por otra parte, la organización del aula acompaña diferentes modalidades de trabajo en el aula. La disposición de los bancos, en filas unos detrás de otros, en semicírculos o círculo y conformando pequeños grupos, establece un tipo de trabajo e interacción particular en aula. De allí que la consideración de este aspecto es muy importante.

En las clases observadas no siempre los docentes solicitan a sus alumnos una distribución particular para el desarrollo de la tarea.

Observación N° 2

“Hasta aquí la organización del espacio se encuentra conformado por una hilera, las alumnas se sientan unas al lado de otras, al parecer las más próximas realizaron la actividad juntas, y todas se encuentran mirando al frente”

En esta situación, las alumnas adoptaron un modo particular de agrupamiento, motivadas por lazos de amistad o intereses particulares y no porque la profesora se los haya solicitado.

Observación N° 4

“Organiza la clase, disponiéndolos en un círculo compuesto por nueve mujeres y un varón. Los estudiantes se van sumando al círculo a medida que van llegando (llegan tarde a clase)”

Por el contrario, en la observación 4 es el docente quien solicita que conformen un círculo, tratando de favorecer la participación de todos sus alumnos.

En cuanto al tipo de actividades que promueven, encontramos actividades de reflexión, de búsqueda de información, de ejemplificación y de aplicación

Observación N° 1

“Parten con el análisis de la siguiente consigna (copiada del manual):

1- completa el siguiente texto con el verbo en el tiempo en que se le indica: La_____una buena jornada de trabajo y_____el paso

esperar

apretar

La docente pregunta a las alumnas: ¿qué han analizado de esta actividad?”

Observación N° 2

“Docente: Bien, ¿cuál era la tarea?

Alumna: traer ejemplos de consignas”

Observación N° 4

“Presenta actividades de repaso, recuperando contenidos de su materia y de otros espacios curriculares vinculados al tema de la clase”

Presentación del tema y tipo de información que transmite

Si bien en la totalidad de clases observadas los docentes no trabajan con temas nuevos, consideramos que es sumamente importante explicitar sobre qué tema se va a desarrollar la clase. Esto no sucede siempre, algunos docentes consultan con sus alumnos qué temas vieron la clase anterior, qué tareas debían realizar para dar

continuidad al mismo, mientras que otros simplemente solicitan al grupo que comenten cómo les fue con la tarea, y desde allí abordan el tema que corresponde.

Observación N° 4

“No se explicita el contenido de la clase, se entiende que se viene trabajando sobre el tema, es un repaso de un tema que se viene trabajando”

Observación N° 2

“[...] la docente, quien se pone de pie, pregunta “¿qué tema vieron la clase anterior?” y una alumna responde “operaciones de pensamiento”, entonces la docente busca la tiza y escribe en el pizarrón el tema de la clase “Operaciones de pensamiento”

En cuanto a la información que brindan, identificamos aquellas que hacen referencia directa al tema/contenido a trabajar, información relativa a la tarea realizada, información que alude a sus futuras prácticas en escenarios concretos e información vinculada a las condiciones para aprobar la materia.

Observación N° 5

“[...] El docente se pone de pie y frente a la clase explica los actos de habla desde situaciones concretas, desde la diferencia entre el valor que antes tenía la palabra y cómo hoy tiene más valor un decreto. También a partir de una situación del acto de habla en una ceremonia de bodas. Y menciona también algunos programas en los que se registran algunos discursos o declaraciones en diferentes situaciones que dejan ver cómo las personas respetan o contradicen lo expresado (el programa zapping por ejemplo)”

Observación N° 2

“Luego le explica a la alumna qué es un diario de campo, qué aporta a la residencia y su utilidad para el docente. Menciona que éste permite registrar el seguimiento de todo el proceso de aprendizaje”

Observación N° 4

“[...] finaliza el docente la clase haciendo mención a que ya casi termina el cuatrimestre y la materia”

Uso del tiempo y los recursos

En cuanto al uso del tiempo encontramos que algunos docentes marcan claramente diferentes momentos (inicio/presentación, desarrollo y cierre) mientras que otros optan

por un tiempo casi lineal en el que no hay una clara explicitación de diferentes instancias de trabajo.

Observación N° 1

“Parte de la recuperación de una actividad planteada en clases anteriores”

“La docente retoma la actividad: ¿qué se entendió del cuento?, mientras esperan que le contesten anota en el pizarrón la hora 19.25 y explica que la anota porque van a calcular cuanto se demoran en resolver la actividad propuesta [...]”

“[...] La docente cierra la clase diciendo: esto les va a servir a Ustedes para entender cuando intervienen por qué lo hacen de esta manera”

Observación N° 3

“Se identifican los distintos momentos de una clase (introducción, desarrollo a cargo de un estudiante) con breves intervenciones del docente y un cierre coordinado por un estudiante del grupo y el docente”

Observación N° 4

“Se observa un tiempo lineal, sin cortes que permitan distinguir momentos de la clase. Se observa un inicio y un desarrollo inmediato del tema de repaso, finaliza el docente la clase haciendo mención a que ya casi termina el cuatrimestre y la materia”

Observación N° 5

“De esta manera se diferencian claramente tres momentos en el desarrollo de la clase: el primero destinado a la presentación de una actividad, dando continuidad a un tema presentado en la clase anterior, con la lectura de un texto y las actividades requeridas (identificar los conceptos y construir un ejemplo); el segundo momento de socialización de la actividad acompañado por algunas aclaraciones por parte del docente; y el tercer momento con la presentación de una nueva actividad a ser socializada la próxima clase”

Entre los recursos empleados por los docentes, alguno privilegian el uso del pizarrón y fichas que orientan sus exposiciones, otros el uso de libros,

fotocopias, cartillas, y finalmente algunos acuden al uso de recurso tecnológicos, sala de informática, cañón, computadoras.

Observación N° 3

“Se utilizan como principales recursos la PC y el Cañón. En un comienzo tales recursos dificultaron su uso, luego con intervención de otro docente, funcionan tales equipos”

Observación N° 4

“No utiliza el pizarrón, solo dos libros pequeños que saca de su portafolio, se trata de dos novelas, una es “Boquitas pintadas” la otra es de Borges”

Observación N° 2

“También les recuerda que en la cartilla de selección bibliográfica de la cátedra tienen un material sobre operaciones de pensamiento que pueden consultar”

“[...] la docente busca la tiza y escribe en el pizarrón el tema de la clase “Operaciones de pensamiento”

Observación N° 5

“[...] el docente me indica que tipo de materiales usa frecuentemente para el trabajo con la clase, cuenta con: un dossier que se encuentra digitalizado y el cual puede ser consultado desde su blog [...] usa el cañón, motivo por el cual el espacio de trabajo suele ser además del aula, la biblioteca donde cuenta con estos recursos. Por otra parte, las alumnas cuentan con un material impreso (cartilla) que pueden consultar para el trabajo en el aula”

Como puede observarse la elección de un recurso u otro difiere entre los docentes observados, pero tienen una relación directa con el estilo de enseñanza que cada uno privilegia. Por otra parte el uso del recurso en sí mismo no garantiza la participación de los alumnos, o que los docentes vean concretadas sus expectativas. De esta manera, el uso de las tecnologías que puede resultar, a nuestro entender novedoso, no logra capturar el interés de todo el grupo, mientras que el uso del pizarrón o los libros (acompañados de una organización particular del espacio, “círculo”), que pueden denominarse ‘tradicionales’ generan mayores posibilidades de interacción y participación del grupo-clase.

Hasta aquí, presentamos algunas pistas que orientan la reflexión acerca de nuestras prácticas en el escenario del aula, qué aspectos intervienen en la selección de determinadas estrategias de enseñanza, qué objetivos persiguen y de qué manera la ponemos en práctica. Identificamos también algunas dificultades en el desarrollo de la misma vinculadas a las características del grupo-clase y la forma en que éste recibe e interpreta nuestros requerimientos.

Esta primer lectura acerca de lo que acontece cotidianamente en nuestra institución, evidencia que las estrategias de enseñanza que cada docente activa en el encuentro con el grupo-clase nunca son idénticas, que éstas se definen y activan según los objetivos y/o competencias que pretenden favorecer en sus alumnos y que los resultados de la puesta en marcha de sus estrategias no siempre coinciden con sus expectativas.

5. REFLEXIONES FINALES

5.1 - Reflexiones que aproximan conclusiones

Como docentes investigadores, nos hemos propuesto, poder analizar, reflexionar, sobre las diferentes estrategias de enseñanza, que utilizamos cotidianamente, y que por diversos motivos, hemos naturalizado.

Para poder realizar nuestros objetivos, trazamos el siguiente recorrido: en primer lugar, la redacción de algunas biografías escolares para visualizar el trayecto de formación; en segundo lugar, realizamos entrevistas a nuestros alumnos, para lograr un cruce de discursos que den cuenta del alcance de nuestras acciones y las decisiones que tomamos cotidianamente en el aula; y por último el registro de observaciones de clases a fin de recuperar elementos válidos para nuestro análisis.

La culminación de este proceso de trabajo permitió realizar una auto-evaluación de nuestras prácticas de enseñanza.

En relación a las biografías escolares de los docentes:

Se parte del supuesto que a través de las trayectorias personales y escolares de los formadores se interiorizan modelos y estilos de enseñanza, que han sido naturalizadas a través de las rutinas escolares y de las características organizativas de las instituciones formadoras.

Recuperando las voces de los docentes que narraron sus biografías resulta posible señalar cómo en ellos han incidido sus formadores (padres, maestros y profesores). En algunos relatos se infieren modelos de enseñanza que quebrantaron en los profesores que participaron de la investigación, dejando marcas en la construcción de la identidad docente.

Otro aspecto que se deduce de los relatos refiere a “los buenos formadores y las prácticas”, aprendidas durante los trayectos de formación y representadas actualmente en las clases. Pareciera que “ser buen docente” alude no solo a saber reproducir contenidos conceptuales o procedimentales, en las tres biografías el factor afectivo (lo actitudinal) que han dejado los formadores es destacable; puesto que incluye un conocimiento acerca del sujeto del aprendizaje, sus procesos cognitivos, afectivos y sociales que hicieron posible aprender modos de enseñar, modelos de comunicación e interacción, normas y valores. Estos conocimientos y el dominio de la disciplina y sus métodos de elaboración conceptual, han

permite tomar decisiones fundamentadas acerca de qué y cómo enseñan los profesores entrevistados.

En este sentido, creemos que la complejidad de la actividad docente conlleva la necesidad de una reflexión permanente. Elaboraciones personales como la construcción de la autobiografía escolar permiten posicionarse desde otro lugar para realizar una lectura diferente del trayecto recorrido como alumno y como docente.

Estas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de prácticas sociales y educativas institucionalizadas. Las que son significadas en las relaciones intertextuales que se mantienen entre los discursos emitidos por un currículum prescrito en las planificaciones diarias (programas, libros de tema, etc) y el currículum en acción (lo que transcurre realmente en clases) ambos elementos hacen al funcionamiento pragmático del contexto de formación, generando coherencias en los discursos y/o fuertes tensiones.

Tomar como objetos las biografías de los sujetos formadores, han permitido analizar la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata, en palabras de Jorge Larrosa, de la historia de la "sujetividad", si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en que está en relación consigo mismo".

A través de las narraciones personales y escolares presentadas, intentamos "vernos de otro modo, decirnos de otra manera, juzgarnos diferente, actuar sobre uno mismo de otra forma.

Parafraseando a Jorge Larrosa sostenemos finalmente que "lo que es evidente, no es otra cosa que el resultado de una cierta disposición del espacio, de una particular exposición de las cosas y de una determinada constitución del lugar de la mirada. Nuestra mirada está constituida por los aparatos o dispositivos pedagógicos que nos hacen ver y ver de una determinada manera". (Larrosa, 1.995)

En relación a las entrevistas a los alumnos:

Se observa una tendencia pedagógica tradicional: Ésta se centra "en la transmisión de contenidos", predomina el uso de métodos expositivos (se explica, se escribe en la

pizarra, se dicta, se entregan fotocopias, etc.) y de actividades que promueven el aprendizaje en solitario.

La enseñanza se fundamenta en la exposición del profesor, él posee el conocimiento, toma las decisiones y define las estrategias de enseñanza y de evaluación. Esta se orienta a la comprobación de los aprendizajes, mediante una “devolución” de contenidos “aprendidos”.

El enfoque predominante es el centrado en el docente, en los contenidos de las asignaturas, en los exámenes.

Pero también encontramos aspectos de la tendencia tecnocrática o tecnológica: Se caracteriza por el uso de diversos medios audiovisuales, multimedia y otros relacionados con la tecnología informática; el rol del profesor y del estudiante podría cambiar un poco, con respecto a la tendencia tradicional.

El docente al incorporarse a equipos interdisciplinarios que preparan materiales educativos mejor elaborados y sofisticados; el estudiante porque, podría tener acceso a múltiples medios para su aprendizaje; no obstante la posición epistemológica podría mantenerse similar al enfoque anterior, al concebirse el conocimiento como una verdad dada, objetiva y neutra que hay que asimilar.

Teniendo en cuenta el análisis de las biografías escolares podemos decir que uno de los aspectos básicos de la preparación de docentes lo constituye el proceso mismo de formación, en el cual la aplicación de determinadas estrategias didácticas contribuye a construir y apropiarse de formas de trabajo que posteriormente, sirven de referencia a los docentes para organizar su propia práctica pedagógica, al constituirse, estas estrategias en “modelos” que tienden a ser reproducidos.

Los resultados generados por la investigación pueden incidir en el mejoramiento del diseño y ejecución de los programas de las materias, de la planificación de la enseñanza, y de la práctica de la enseñanza de los docentes del profesorado de lengua.

En relación a las observaciones de clases

Las estrategias didácticas se sustentan en un conjunto de proposiciones teóricas, esquemas de acción y juicios de valor que cada docente construye durante su formación y su práctica. Si bien algunos profesores comparten el grupo de alumnos, cada uno imprime su sello personal a las estrategias desarrolladas durante el encuentro pedagógico. Como se mencionó anteriormente, esto se debe, en primer lugar a sus

trayectorias de formación, sus biografías escolares, como también las experiencias vividas y las prácticas desarrolladas en diferentes escenarios, momentos y diversidad de destinatarios. Por lo tanto podemos decir que se trata de “invenciones permanentes, variadas nunca idénticas”

Para reconocer las estrategias didácticas que cada docente activa durante el encuentro pedagógico, resultó necesario atender a sus narraciones, intuiciones, sabiduría práctica, acciones espontáneas y las que repiten aún en circunstancias cambiantes, ya que constituyen marcos de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza⁴.

Los docentes difieren en sus estilos de enseñanza y en consecuencia estructuran las tareas de modos diversos. En el desarrollo de sus clases, combinan diversos estilos, algunos más cercanos a la exposición magistral, otros más inclinados hacia los trabajos grupales, y hacia el pensamiento racional, que enfatiza el desarrollo de un pensamiento crítico no solo para la resolución de las actividades sino principalmente hacia la generación de nuevos conocimientos. No se evidencian el desarrollo de un estilo que se incline por las tutorías o el trabajo con dilemas, para que los alumnos exploren nuevas posibilidades. Todos ellos, constituyen como señala Erika Himmel K, un repertorio de comportamientos pedagógicos preferidos que caracterizan la forma de enseñanza.

Sin embargo comparten un rasgo común: el objetivo hacia donde orientan sus intervenciones. Si bien las clases observadas corresponden a espacios curriculares pertenecientes tanto al área pedagógica como disciplinar, pudimos observar un rasgo común en las estrategias desarrolladas. Este rasgo hace alusión a los fundamentos epistemológicos en las prácticas de los docentes, que se orientan a la construcción del conocimiento y la participación de los alumnos. Los docentes planifican sus clases atendiendo a estos aspectos lo que no implica que los alumnos lo vivencien y signifiquen del mismo modo. De allí que encontramos una tensión entre los discursos de los estudiantes y las prácticas de los docentes.

Las actividades seleccionadas intentan en algunas ocasiones, favorecer la comprensión de los temas desarrollados, y en otras, tomar conciencia de los procesos lógicos que subyacen en la resolución de la misma. Para ello, la reflexión permanente de la actividad, es una característica fundamental que configura el desarrollo de la clase.

⁴ Edith Litwin (2008): El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Ed. Paidós. Bs. As.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ACHILLI, E. (2000), *Investigación y formación docente*, Labor, Buenos Aires.
- ALLIAUD, A.(2003), *La experiencia escolar de maestros “inexpertos”*. *Biografías, trayectorias y práctica profesional*. En: Revista Iberoamericana de Educación. n° 19
- ALLIAUD, A. (2000), *La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje*, Revista Propuesta Educativa N° 23.
- ARNAUS, R. (1999), *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa*, en: Angulo Rasco, J.F. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Akal, Madrid.
- BIXIO, C. Enseñar a aprender. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe, Argentina. 2001
- Blanco, Angulo. Teoría y desarrollo del currículum. En: “La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional”. Dino Salinas. Aljibe.
- BRITO, A. y PINKASZ, D. (2006) Propuestas institucionales para la atención de trayectorias escolares. Dipl. En Currículum y prácticas en Contexto. Flacso Virtual.
- DAVINI, M.C. (1998) *El currículum de Formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- DAVINI, M. C., ALLIAUD, A. (1995) *Los maestros del Siglo XXI* Miño y Dávila Editores, Bs. As. Argentina. EUROPEAN GROUP FOR INTEGRATED SOCIAL RESEARCH (EGRIS) (2000) “¿Trayectorias encauzadas o no encauzadas? Conceptos teóricos y perspectivas que surgen del análisis comparativo”, en Propuesta Educativa, N° 23, FLACSO Argentina
- DE ANQUIN, A.: *Sobre las estrategias para formar un profesor*. Ficha de Cátedra.
- ELDESTSTEIN, G. *Imágenes e Imaginación*. Iniciación a la docencia. Kapeluz. 1995
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid. 1990.
- ELLIOT, J. Autoevaluación. *Desarrollo Profesional y Responsabilidad*. En Galton MOON 1986. *Cambiar las escuelas, cambiar el currículo*. Martínez Roca. Madrid.
- FERRY, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México. 1990
- GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. 1985

- GIMENO SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid. 1985
- GOJMAN, S. ZELMANOVICH, P. (2006) *Propuestas para el aula. Atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares*. Dipl. En Currículum y Prácticas en Contexto. Flacso Virtual.
- KAPLAN, C. — FAINSOD, P. (2006) *Escuelas y docentes frente a trayectorias sociales y escolares*. Dipl. En Currículum y prácticas en Contexto. Flacso virtual
- MORGADE, G. (1992) *El determinante de género en el trabajo docente de la Escuela Primaria*. Cuadernos de Investigación N° 12, IICE, F.F.y L., UBA, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *Cultura, currículo y aprendizaje relevante*. Policopiado. 1993
- SALIT, C. “Notas para una composición alternativa al planificar la enseñanza”. Policopiado. Bs As.
- STENHAUSE, L. *El profesor como tema de investigación y desarrollo*”en Revista Educación. Ministerio de Educación y Ciencias. N°: 27. 1985
- STENHAUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata 1987
- SEPULVEDA RUIZ, M. Y RIVAS FLORES, J.I. (2000), *Voces para el cambio. Las biografías como estrategia de desarrollo profesional*. Universidad de Málaga, Mimeo.
- TENTI FANFANI, E. (1992) El oficio de maestro. Contradicciones iniciales. En: ALLIAUD Y DUSCHATZKY (comp.) MAESTROS. *Formación, práctica y transformación* escolar. Mino y Dávila Editores, Buenos Aires.
- VASILACHIS, I. (1992), *Métodos cualitativos de investigación*, Centro editor de América Latina, Buenos Aires.
- DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- DIKER, G y TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- EINES, J. (2005) *Hacer actuar*. Barcelona. Ed. Gedisa

OTRAS FUENTES Y ANTECEDENTES

***Trabajo de Investigación.** “CONTEXTO ESCOLAR Y PRÁCTICAS DOCENTES”. Lic. Patricia Cusel, Prof. Claudia Pechin, Mr. Sonia Alzamora. Instituto Superior de Bellas Artes “Municipalidad de Gral Pico” (ISBA). Gral Pico, La Pampa.

***Trabajo de Investigación.** “Las biografías escolares y su impacto en el desarrollo profesional de los profesores. Dificultades y potencialidades: mas allá de una opción metodológica”. **Graciela Cervi.** Universidad Nacional de Córdoba. Fac. de Filosofía y Humanidades- Esc. de Ciencias de la Educación

***Trabajo de Investigación.** “FORMACIÓN PRÁCTICA EN UN I.F.D. DE LA PROVINCIA DE SALTA”. Prof. María Gabriela Soria y Mag. Ana de Anquín. Universidad Nacional de Salta

*** Trabajo de Investigación CIUNSa N° 1.520** “Formación práctica y contextos de actuación: Una mirada desde los sujetos de la formación en los IFD. Estudio de caso”. Director: Profesora Gabriela Soria. Carrera Cs. de la Educación, Facultad de Humanidades. (UNSa) 2.006

*** Trabajo de Investigación CIUNSa N° 1307** “Criterios considerados en la toma de decisiones de los docentes de EGB de escuelas urbanas y urbano-marginales de la Ciudad de Salta en el proceso de planificación de la enseñanza (2000-2002). Director: Profesora Rosa Guantay. Carrera Cs. de la Educación, Facultad de Humanidades. (UNSa) 2.004

ANEXO I

1-BIOGRAFIAS ESCOLARES

Desde Jardín de Infantes hasta la escuela secundaria CAROLINA

Realice el Jardín de Infantes en un colegio privado de la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán (Colegio Nuestra Señora del Huerto) provincia de Salta. Allí, continué mis estudios primarios y secundarios.

Dicho colegio es dirigido por una congregación de Hermanas Huertanas, por ende la orientación de la educación recibida fue sumamente Católica Apostólica Romana. El colegio hasta el año 1998 funcionó sólo para mujeres hasta que a partir de ese año se convirtió en un colegio mixto. Pero todo mi paso por ese colegio fue cuando era solo para mujeres ya que yo egrese del secundario al año 1996. Socialmente era un colegio muy requerido por la clase media y alta. Si bien la cuota era accesible, no todos podían ingresar fácilmente.

Mi transcurso por el jardín, fue medianamente tranquilo, debido a que a la mitad del año, cuando ingresaba al colegio se encontraba un anciano muy pobre en la puerta y me quiso preguntar algo pero yo corrí asustada. Desde ese día, concurría al jardín con mucho temor y llorando todos los días por pensar que el anciano volvería. A partir de ese hecho, recuerdo que la maestra tuvo mucho que ver con que yo me pudiera adaptar nuevamente a las clases del jardín. Para conseguir que yo me quedara, la maestra me dejaba usar su escritorio y libremente trabajaba con lo que quería hasta que de a poco empecé a trabajar a la par de mis compañeros. Algunos de ellos se quejaban de que la maestra me dejaba hacer lo que quería y ella me defendía sin dar demasiadas explicaciones. Sin embargo, recuerdo que no nos dejaba crear demasiado, era un tanto estructurada y rutinaria. Solo dibujábamos y pintábamos, realizábamos collage y hacíamos collares con fideos.

Cuando ingrese a la primaria tuve en primer y segundo grado una maestra con muy poca paciencia, que le pegaba a los chicos cuando molestaban, les tiraba la oreja, nos tiraba los libros por la cabeza o nos arrancaba las hojas del cuaderno cuando estaban muy borroneadas. No la quería pero ella si me quería porque conocía a mi mama entonces a mi casi no me hacia nada. Una sola vez recuerdo que me arranco la hoja y yo lloré. También en sus clases me hice un par de veces la pis. También recuerdo que ella

se dio cuenta que yo cantaba y me hizo cantar en un acto. Desde allí quería que cantara siempre. Prácticamente cantaba en casi todos los actos.

Con respecto a su enseñanza recuerdo que nos hacía repetir mucho las cosas y para enseñarnos a leer prácticamente tomaba siempre la misma lectura. Yo me las aprendía de memoria para no equivocarme.

En tercero y cuarto año tuve a otra maestra en los dos años consecutivos. Muy distinta a la de primer y segundo año. Era más comunicativa, se interesaba más por nosotros y no nos pegaba. Pero su enseñanza no variaba mucho a la de la primera maestra. Nos daba muchas guías interminables de transcripción de los manuales: Estradas, Santillana, Kapeluz y etc. Mi rendimiento escolar era muy bueno y yo recuerdo que me gustaba aprender y que mis logros fueran reconocidos con buenas notas. Sin embargo, nunca objetaba lo que la maestra corregía.

En quinto grado tuve una maestra que la conocía porque era vecina de mi tía y mi abuela sin embargo, no me identificaba mucho con ella y no recuerdo por qué.

Sexto grado, fue muy importante para mí, porque empecé a tener tres maestras y las tres eran muy buenas. Enseñaban bien, eran simpáticas y amables y a parte exigentes. Mi rendimiento en ese año fue excelente y me ayudó a madurar aspectos de timidez que tenía desde mi personalidad, aunque todo el mundo me creía extrovertida por lo que no me daba vergüenza cantar. Creo que también tuvo que ver con el inicio de los cambios hormonales donde me empecé a sentir grande y con muchos derechos, deberes y obligaciones. A pesar de mis cambios puberales, nunca fui rebelde sin causa, ni mucho menos irrespetuosa, contestona, sino más bien responsable y siempre comprometida con lo que hacía.

El séptimo grado fue una puerta hacia mi desarrollo pleno, aunque en cuestión de aprendizaje reconozco que me costaba mucho resolver problemas matemáticos y ecuaciones debido al nivel de abstracción que representaban para mí.

Las maestras en ese año, fueron buenas, pero mi interés más que en las maestras estaba en el grupo de amigas que había empezado a formar. Mis criterios para seleccionar amigas pasaban por si eran estudiosas, simpáticas, generosas y tranquilas, en ese orden. No me gustaban las alumnas que eran rebeldes y faltaban el respeto. En ese año fui escolta de la bandera. Y en el acto de fin de año, la congregación de hermanas

huertanas me regaló un cuadro con una placa en la que me agradecieron todas las participaciones en los actos a través del canto.

Durante casi toda la primaria, participe del movimiento católico de Acción Católica Argentina, donde reforcé la solidaridad y generosidad que me enseñaba mi familia.

Considero, que mi primaria fue buena pero tengo mejores recuerdos de mi secundaria. Dichos recuerdos de la secundaria tuvieron un impacto mayor con respecto a los modelos de docentes que conocí y fue allí donde me cuestioné la figura del docente y me gustó el trabajo docente.

Cuando pase a la secundaria, afiance mi amistad con un grupo de cinco chicas que hasta el día de la fecha nos comunicamos y de vez en cuando nos vemos.

Comencé a mirar a mis profesores como posibles ejemplos de vida y de profesión. Al principio no me gustaba la docencia porque mi mamá es docente y al no estar mucho tiempo con nosotros cuando éramos chicos es como que no quería a la profesión. Sin embargo, año a año fue creciendo la curiosidad por la tarea del docente.

Recuerdo que tenía profesores buenos y malos. Desde docentes que charlaban para no dar las clases, hasta docentes que nos hacían gustar la materia lejos de hacerlo por la fuerza. Recuerdo a los siguientes docentes, en función de su importancia:

- La profesora de filosofía, en quinto año, que nos enseñó a razonar en forma lógica y me ayudó mucho a superar mi nivel de abstracción. Explicaba muy bien y con muchos ejemplos que nos mantenían en una actividad cognitiva de alta exigencia cognitiva en forma permanente. Era amable y muy inteligente.
- La profesora de lengua, en casi todos los años, que me ayudó a desarrollar un tipo de escritura creativa y a la vez correcta.
- La profesora de Física, en cuarto año, que nos explicaba muy bien la materia, era comprensiva cuando no entendíamos lo que ella enseñaba y le gustaba que nos superáramos día a día. Nos hacía juegos de ingenios y los problemas que nos planteaba se acercaban mucho a la realidad y eso nos ayudaba a entenderla en función del movimiento, la resistencia, etc.

- La profesora de cívica, en primer año, que supo reconocer en mí, una habilidad crítica con respecto a las lecturas que realizaba sobre la sociedad y realidad del momento.
- La profesora de Psicología, en tercer año, que nos explicaba muy bien todas las teorías que me dieron muy buena base para entender todas las materias del área psicológica de mi carrera de grado.
- La profesora de Historia, en tercer año, que a pesar de que nunca me gusto historia reconozco que ella era un libro abierto, sabía mucho sobre la materia y la contaba como si fuera un cuento, pero la primaria me había dejado malas bases para comprenderla por completo.
- El profesor de Biología, en primer años, que sabia explicar muy bien la materia y luego nos hacia participar mucho para sondear hasta donde y como se habían entendido los temas enseñados.
- La profesora de biología, en segundo año, que siempre se preocupo no por enseñar lo ella quería sino lo que nosotros íbamos a necesitar en nuestra vida en la universidad.

Con respecto a los profesores que me marcaron en forma negativa porque no representaban un modelo a seguir fueron:

- La profesora de educación física, en casi todos los años, que no entendía que no todas teníamos condiciones físicas para jugar el boley. Por otro lado, su forma de evaluar era muy estructurada y cuantitativa. Por ejemplo, dividía la cancha en dos y tomaba saque de abajo que tenía que ser dirigido hacia un lado de la cancha y en el próximo tiro al otro lado de la misma. Cada tiro valía un punto y solo dejaba realizar diez tipos. Pero cuando fue mi turno, solo por cuestiones de suerte tire los 10 tiros bien. Y no me quería poner el 10 de nota porque sabía que solo había sido suerte. Yo en ese momento le dije que no era yo la que ponía las reglas, y que a mí me correspondía el 10.
- La profesora de ingles, en quinto año, que nos daba charla para no dar clases.
- El profesor de matemática, en primer año, porque tenia muy feo aliento y no se aseaba mucho.

- La profesora de química, en cuarto año, que solo ayudaba a los que entendían la materia y al que no la entendía le atribuía al alumno la culpa y no le explicaba.
- La profesora de Historia de la Educación Argentina, en tercer año, era muy teórica y memorística. No nos explicaba la historia, la dictaba y luego recitaba lo mismo que nos había dictado.

Durante la secundaria mi rendimiento fue muy bueno. *Y en quinto año cuando eran los últimos meses de clases, con mi grupo de amigas fuimos a la biblioteca del colegio y leímos el libro con todas las carreras de la argentina de todas las universidades públicas y privadas. En ese entonces a mí me gustaba la psicología pero solo la dictaba la universidad privada lo que representaba un gran gasto que mi familia no podía afrontar. En ese momento, entonces, opte por Ciencia de la Educación que tenía materias psicológicas y el alcance de la carrera me agradaba por su amplitud laboral.* Anote los teléfonos y averigüé las fechas de inscripción y me inscribí ese mismo año en diciembre.

La base del secundario que era de orientación docente, debido a que tradicionalmente ese colegio tenía a nivel terciario la carrera de magisterio, fue muy bueno y útil en mi formación de grado, ya que los conocimientos adquiridos en el secundario actuaron como saberes previos de todo el vocabulario técnico pedagógico de mi carrera universitaria.

Vivencias desde la Universidad

Cuando ingrese a la universidad (1997) unas de mis grandes preguntas que esperaba contestarme a mí misma eran: ¿Cómo hace el profesor para decidir qué es mejor para los alumnos? ¿Por qué con algunos profesores aprendíamos algo y con otros no?.

Al igual que en el secundario tuve profesores muy variados, algunos muy exigentes, muy teóricos, muy limitados, muy buenos, muy accesibles, muy profundos, entre otros. Pero hubo una profesora que supo mostrarme un estilo de ser docente que más allá de ser un experto en su materia debía brindar la oportunidad en el aula, de que los alumnos pudieran darse cuenta de la utilidad de los conocimientos que

aprendía, de las relaciones posibles con lo que ya sabíamos del tema que nos habían enseñado y con lo que habíamos aprendido en otros espacios curriculares y cotidianos. Me refiero a la profesora que ese entonces dictaba Psicología Educativa. Dicha docente, sin ser meramente teórica, nos enseñaba mucha teoría y la lógica misma de la práctica.

En mi trayecto de formación de grado siempre consideré que para ser una buena docente debía no solo prepararme para saber mucho sino para que eso, que tanto se supiera, pudiera ser transmitido, explicado y aproximado en distintos contextos educativos y cotidianos. De esta manera, también sabía que debía encontrar mi propio estilo docente, tomando de cada profesor lo bueno que tenían y lo malo que tenían éstos, para no reproducirlo. Prestaba mucha atención a las actividades de alto impacto en los aprendizajes de mis compañeros como así también, me centraba en aquellas que no eran interesantes y trataba de entender por qué.

Considero que aprendí mucho y lo mejor que me enseñó la Universidad junto a mi carrera es que nunca se sabe todo y que el error no es un problema sino coyuntural a ciertas dificultades que una vez resueltas son muy enriquecedoras. Por otro lado, le reclamo a mi formación de grado que haya sido muy academicista y que aun así, cuando egrese sentía que no sabía nada o bien, lo principal de mi carrera que era ser docente, dar clases, corregir un examen, planificar ni concursar un cargo educativo. A pesar de que teníamos a lo largo de la carrera los talleres 1, 2, 3 y 4, siento que no me ayudaron demasiado a practicar “en” y “con” situaciones reales. Tampoco sabía cómo y dónde tenía que recurrir para ingresar a las escuelas públicas a trabajar. Todas estas ausencias o vacíos dentro de mi formación lo fueron llenando los rumores de algún alumno y/o docente que charlaba conmigo.

Vivencias en el ámbito laboral

Cuando ingrese a trabajar sentía que lo que había aprendido no me servía tanto, ya que tuve que dar clases sin tener el dominio de la materia (Proyecto de Orientación y Tutoría), sin tener dominio de grupo y sin saber diagnosticar, orientar y mejorar los aprendizajes de los alumnos. Hasta que después de un año de trabajo, pude comprender la materia y como enseñarla. Fue allí cuanto le encontré sentido a mi formación docente

que sumada a las experiencias de mis colegas me llevaron a comprender mejor mi tarea en la escuela. Por otro lado, *ingresar al nivel superior como profesor de Práctica Educativa I: Contexto, comunidad y escuela en el profesorado de Educación Física, significó una puerta de acceso a la revisión y ampliación de algunos temas que me ayudaron a comprender aun más mi profesión docente.*

Mi primer año de trabajo en escuelas públicas fue un gran ensayo a ser docente. Luego al año siguiente sentí que no estaba tan perdida y pude autoevaluarme para reforzar lo positivo y cambiar lo negativo.

Actualmente, me preocupo por enseñar los temas siempre pensando en:

- *las operaciones de pensamiento que realizan los alumnos para construir y reconstruir los conocimientos,*
- *los modos accesibles de presentar verbalmente los temas,*
- *los ejemplos que podría acercarle a los alumnos para que comprendieran mejor lo enseñado,*
- *que los alumnos para que puedan construir y reconstruir el conocimiento, deben participar activamente de ese proceso, por ello preparo preguntas para que contesten entre todos los alumnos y expongan sus dudas y sugerencias,*
- *las edades de los alumnos y recursos disponibles,*
- *la formulación de las consignas de trabajo de modo tal que éstas sean sencillas de comprender pero significativas en cuanto a las posibilidades que les brindan para pensar*
- *etc.*

TRAYECTORIA DE FORMACIÓN – GABRIELA

Ingresa a los 4 años al pre-jardín a la escuela Dr. Joaquín Castellanos ubicada en el Barrio Tres Cerritos, al cumplir recién los 5 años en octubre, tuve que repetir el Jardín de Infantes. Recuerdo el primer año de escuela porque lo compartí con mi hermana, quien era considerada por la señorita como una buena alumna y yo asistía como oyente, puesto que debería repetirlo al año siguiente por mi edad (4 años).

Recuerdo que los años posteriores presencié situaciones que vuelven a mi memoria, algunas alegres otras no tanto. Recuerdo a mi maestra del 1° grado, una señora de edad, con voz gruesa, con un fuerte olor a tabaco, muy delgada, alta y con lentes importantes, durante los primeros meses su imagen me causaba cierto temor, pero al pasar los meses creo que “nos hicimos amigas”. Mi hermana y mi mamá siempre se acercaban a ella a preguntarle por mis adelantos y mis dificultades. Ella las tranquilizaba puesto que me veía introvertida, temerosa, “algo inmadura solía decirle a mi madre...”

Recuerdo el 6° grado por que se produjo a mitad de año la partida de mi maestra, alguien a quien admiraba notablemente. Era notable el cambio de docentes en varios aspectos, principalmente en el trato dirigido a los alumnos. De una señorita” muy compinche” con los niños a una señorita que había sido trasladada del interior de la provincia con cierta edad, que nos acostumbraba nombrar por el apellido, utilizando el “usted”, evitaba cualquier tipo de trabajo grupal, quizás porque el murmullo entorpecía la tarea asignada. En mí su presencia no pasó desapercibida, puesto que llegué hasta enfermarme y en ocasiones no quería ir a la escuela.

Una escena agradable fue la vivida en 7° grado, con la señorita Norma, una persona muy agradable, respetuosa de las diferencias que cada uno de sus alumnos poseíamos. Con ella compartimos la experiencia del viaje de fin de curso a Córdoba. Y a nuestro regreso nos pidió la docente a un pequeño grupo, realizar un breve relato de los lugares y momentos vividos durante el viaje. Fuimos tres los escogidos, en un primer momento no me agradaba la idea puesto que implicaba más trabajo, pero luego noté que había una intensión en la tarea, reunimos a los tres compañeros que según su apreciación éramos los mejores alumnos del grado. Cuando nos explico el verdadero motivo en lo personal me dio una gran satisfacción.

Mi paso por el secundario lo hice en la Escuela Normal, institución elegida por mi madre porque siempre fue su deseo que estudiara allí y que luego siguiera la carrera de magisterio. A mi corta edad de 12 años, aún no tenía claro que haría de mi vida. Lo que me impresionó fue el tamaño de la escuela, la veía inmensa, algo arruinada por los años, atrás había quedado la escuelita del barrio.

Recuerdo algunos profesores de primer año, que no pasaron para mí desapercibidos, entre ellos la profesora Salazar de geografía, la profesora Setti de lengua y la profesora Musso de Matas de educación física, entre otras. Con las dos aprendí mucho, con Salazar disfruté estudiar geografía, a pesar de ser muy estricta a la hora de evaluar, creo todos aprendíamos en cada clases con sus viajes imaginarios hacia los distintos continentes. Recuerdo que con Setti participamos de un concurso de “verbos y tiempos verbales”. Había grandes expectativas sobre el concurso, de un simple juego se transformó en una competencia grupal. Nuestro equipo llegó a la final, siendo vencedoras después de varios encuentros. Todos suponíamos que los premios serían libros. Nuestra sorpresa fue muy grande al hacer entrega de los premios a los ganadores del concurso. Cada una de nosotras recibimos un pequeño pañuelito envuelto en un papel de regalo algo desgastado, mis compañeros recibieron un llavero de futbol. Una serie de sentimientos se encontraron cuando la profe se disculpó por hacernos entrega de aquellos sencillos presentes, no hacían falta más palabras, todos quedamos más que satisfechos.

En el 1° año de secundario viví la situación más injusta a mi entender desde el lugar de estudiante. Fue con la profesora de educación física, dada mi contextura física, mi poca motivación al deporte, ese año experimente dos sentimientos que me dejaron un sabor amargo. Tener que ir a rendir a diciembre esa materia por no haber encestado una cierta cantidad de veces en el aro de pelota al cesto. Ya nos había tomado el reglamento, con todas las reglas del juego y había pasado satisfactoriamente aquella prueba, ahora me tocaba resistencia física y encestar por lo menos seis veces consecutivas. No lo pude hacer, realmente sentía una gran frustración, recuerdo que llegué a casa y le conté a mi mamá, ella al verme tan triste fue a conversar con la profesora sobre lo sucedido, ella la tranquilizó y le dijo que sería un examen sencillo que estudiara el reglamento nuevamente. Así fue, me presente el día del examen, al reglamento lo sabía de memoria al ser la única materia que debía rendir en diciembre

todos los días lo estudiaba. El examen fue sencillo, la profesora junto a un par de docente me dijo hable sobre el reglamento y yo comencé sin parar. Los profesores de la mesa se miraron y dijeron no hay más preguntas, esperé afuera hasta que me llamaron y me dieron la nota, tenía un diez. La docente me tocó el hombro y me dijo: ¿ves, era sencillo el examen, no? Me quedé callada, lo único que quería era volver a casa y contarles a mis padres que me esperaban ansiosos.

Por el camino pensaba que contradictorio fue el examen por un lado, pero por otro, sentía un gran alivio haber aprobado aquella materia por el conocimiento intelectual más que por la resistencia física. Seguramente tuvo mucho que ver aquella escena escolar en mi vida, puesto que nunca me gustó esa materia.

Recuerdo que en 2° año tuve como profesora de biología a Ester, ella nos hizo interesante estudiar ésta área, a través de experiencias de laboratorio permanentes, trabajo con material concreto en cada clase. Viene a mi memoria la clase que dio sobre: “Las partes y funciones de las plantas”. Al respecto trabajamos con tareas guiadas acompañadas con largas secuencias de preguntas a las que se añadían trabajos en laboratorio.

En 3° año recuerdo a mi profesora de historia, Estela Brizuela, alguien a quien aun considero con mucho estilo, en lo personal y profesional, realmente la admiraba. Con ella aprendimos a disfrutar la historia Argentina, por primera vez leí un libro de texto de historia de comienzo a fin, como si fuese un libro de cuento. Con ella elegimos el libro que usaríamos, nos delegó responsabilidades en los pequeños grupos de trabajo, incorporó el rol de alumno tutor de compañeros que presentaban algún tipo de dificultad para comprender la historia Argentina, hasta nos hizo dramatizar los distintos gobiernos argentinos desde los dictatoriales hasta los democráticos. Recuerdo que a mi me tocó disfrazarme de Alfonsín, fue divertido poner en escena nuestras representaciones en aquel gran salón de actos de la Escuela Normal.

Fue interesante continuar los estudios en la misma escuela formadora (Escuela Normal), facilitando mi elección por elegir la carrera de magisterio. Hoy considero que fueron tres los factores que incidieron en mi elección. En primer lugar, el agrado y gran satisfacción que les causaba a mi mamá y abuela, para ellas era un sueño hecho realidad. En segundo lugar la presencia de mis mejores amigas/compañeras de estudio a quienes continuaría viendo dos años más. Y en tercer lugar se encontraban “mis

sentimientos encontrados” entorno a la docencia. Recuerdo que participe de la prueba piloto de magisterio MEB (Maestro de Educación Básica), esta propuesta formadora duró tan solo dos promociones, nosotros éramos la última.

En aquel tiempo estaba de “moda hablar del constructivismo”, desde esta visión los profesores nos enseñaban distintos modos de presentar una clase, la importancia de considerar al error como parte del proceso de aprendizaje, lo útil que resulta incorporar el juego y los recursos didácticos en clase. Recuerdo que nos llevaron a ver la película: “La sociedad de los poetas muertos”. Creo que lo más impactante de aquella situación fue ver la sala llena de compañeros, futuros docentes. Si la intensión por parte de directivos y docentes de la institución fue que nos impactara aquel film, creo que se cumplió, durante varios días comentamos la trama, principalmente el papel que desarrollaba el profesor de la obra.

Las propuestas de intervención didáctica para ser aprobadas debían tener cierta creatividad en su presentación, desarrollo y evaluación. Antes de implementarlas los profesores pertenecientes a las distintas áreas de conocimiento (matemática, lengua, cs. sociales, cs. naturales, cs. de la educación, a las que se sumaban los diversos talleres) nos las revisaban y corregían las veces que fueran necesarias hasta llegar a su aprobación final. En este sentido todos los profesores compartían similares criterios de corrección, puesto que la última palabra la tenía la profesora de Práctica y Residencia.

Al terminar el magisterio y no conseguir trabajo, decidí continuar estudiando, esta vez en la Universidad (UNSa). Pensé en un primer momento que un título universitario me brindaría mayores posibilidades de acceso al mercado laboral con menores dificultades y limitaciones de las que percibía en aquellos que tan solo poseían un título secundario y/o terciario. Mi elección se encontraba en alguna de las carreras de humanidades, para ser más precisa, en Ciencias de la Educación que ingrese en 1994. Poseía cierto conocimiento al haber cursado una carrera docente con anterioridad.

Debí afrontar los primeros temores y ansiedades al situarme en la Universidad. A medida que fueron transcurriendo los años comencé a comprender/adaptarme a la dinámica y a las costumbres que este ámbito académico establece (donde prevalece la ley de la selva, del más fuerte sobre el más débil, del "más capaz, más hábil o más audaz sobre el más temeroso"; del que poseía/posee mayores posibilidades sobre aquel con mayores limitaciones).

Atrás habían quedado mis recuerdos y anécdotas de los años transcurridos en los niveles primario y secundario (sin grandes desafíos, haciendo de mi vida escolar una rutina con muy poco protagonismo de mi parte). Sólo recuerdo los ámbitos educativos transcurridos, los aprendizajes y conocimientos básicos que solía reproducir cuando me lo solicitaban porque mi meta era obtener una buena nota, en ocasiones no comprendía la utilidad y valor social de poseer dichos "saberes".

Los primeros años de Universidad los percibí como una prolongación de los años transcurridos, con respecto al:

- Cumplimiento de las normas preestablecidas por la institución y por los distintos profesores de las cátedras.
- Cumplimiento a la asistencia semanal de cada asignatura (clases teóricas-prácticas).
- Aprobación de los parciales y entrega en tiempo y forma de los trabajos prácticos que se nos asignaban diariamente.
- Aceptación de algunas situaciones escolares, llegando inclusive a actuar como cómplice en algunas de ellas, donde el docente aparentemente enseñaba y el alumno aparentemente aprendía; pero en realidad ninguno llegaba a reflexionar sobre el vaciamiento y la evasión del conocimiento que se producía dentro y fuera de aquel contexto áulico.

Dos fueron los espacios curriculares que dejaron sus huellas en mí con respecto a la configuración del ser profesional, ellos fueron "Didáctica I" (incluido el Taller I) y el Taller de Práctica y Residencia (ubicado en el último año de la carrera). Al primer espacio lo consideré como un ámbito de aprendizaje y principalmente contención, generado por el equipo de docentes de la cátedra, al que acompañé como alumna y luego como docente adscripta durante varios años, hasta que llego la partida de Norita, como solíamos llamarla (docente responsable de la cátedra), a quien guardo en mi memoria con mucho cariño. Mi empatía hacia aquel grupo de profesores era tan grande que decidí realizar mi práctica formal en Didáctica I, recuerdo que observaron mis clases profesores de la Residencia y el equipo de cátedra, me sentía acompañada pero también sentía sobre mis hombros una gran responsabilidad.

El tema que debía presentar era: "Las nuevas configuraciones de la Didáctica contemporánea". Para su desarrollo debía presentarlo en varias clases, recuerdo a los

autores que debía abordar Alicia Camilloni, Edtih Liwtin, Ángel Díaz Barriga, María Cristina Davini, entre otros. Estos autores actualmente los incluyo en mis clases de Didáctica General.

Mientras que el Taller IV (instancia de práctica no escolar) me permitió trabajar con un grupo de compañeros de la Facultad de Ciencias Naturales (U.N.Sa) y con un grupo de jóvenes de Santa Victoria, mediante un proyecto de extensión universitaria, denominado: "Alternativas de Capacitación para Jóvenes de Nazareno". En el año 1998, realice mi primera experiencia de trabajo con jóvenes de áreas rurales. Este trabajo me permitió identificar algunas condiciones acerca de la ruralidad-pobreza-aislamiento existentes en esta zona y a partir de ellas proponer una investigación sobre las relaciones entre las expectativas y necesidades de los jóvenes, que egresan del Tercer Ciclo de EGB de esta localidad. Por tal motivo al año siguiente (1999), mediante el otorgamiento de una beca de investigación de la Facultad de Humanidades, trabaje la temática: "El aporte educativo en los alumnos de 9° y en los egresados de la EGB3. Estudio focalizado en la EGB3 del Municipio de Nazareno. Salta. Argentina". Durante el tiempo que abarcó la beca de investigación, realice varios viajes a zona para efectuar entrevistas, encuestas y profundizar un diagnóstico socio-educativo.

Participar de esta experiencia me permitió comenzar un nuevo proceso de aprendizaje, resultado del duelo antagónico que enfrenté entre "el ser" y "el deber ser", entre lo consciente y lo inconsciente enmarcados en nuestros pensamientos y acciones. Fue crucial cuestionar algunas teorías que habitualmente consumimos elaboradas por otros, sobre todo en contextos sociales atravesados por una gran diversidad, como fue el caso de estudio.

Considero que la experiencia antes mencionada marco en mí un antes y un después vinculado fuertemente al trabajo en contextos rurales y/o de gran vulnerabilidad social y educativa. Quizás lo vivido facilitó mi elección por continuar estudiando, así llegue a recibirme de Licenciatura de Cs. de la Educación con Orientación en Educación Rural, luego de haber obtenido el título de profesora de la mencionada carrera (2.000).

Actualmente me encuentro realizando una nueva especialización, en Didáctica y Currículum, al respecto me genera ciertas incertidumbres, una gran expectativa y ansiedad por terminar, puesto que son mis campos de conocimientos y de trabajo

“Didáctica y Práctica Educativa”. Tiempo atrás había finalizado la especialidad en *“Análisis Institucional”*, en aquella ocasión no fue una decisión tomada con gusto sino un desafío frente a la fuerte resistencia que aún poseo en analizar las instituciones escolares, considerando los años transcurridos en ellas, en mi caso casi 30 años de mi vida.

Vivencias en el ámbito laboral

- Trabaje por primera vez como maestra del segundo ciclo de EGB en un colegio privado (con todo lo que ello implica) 2000-2001. Aquí vale la pena mencionar algo más, después de 10 años de haberme recibido como maestra de enseñanza básica en la Escuela Normal recién pude ingresar al sistema, al ser nombrada como maestra suplente en una escuela pública de una zona urbano marginal de la Ciudad de Salta. En la actualidad ya pasaron casi ocho años que “gozo de los beneficios” de permanecer al sistema y me refiero a la “seudo-estabilidad laboral”...
- Incursioné en la experiencia de investigación educativa a través de una pasantía rentada en la Dirección General de Estadísticas. (2002)
- Experimenté lo valioso y estratégico que es el ámbito de capacitación docente a través de experiencias formales como no formales. (2002, 2003, 2004, 2006 y 2008). Este último año desde el Ministerio de Educación de la Provincia.
- También incursioné en el trabajo interdisciplinario de asesoramiento escolar en escuelas de la provincia, allí colaboré haciendo prevención, asesoramiento pedagógico y capacitación del personal docente sobre problematizan emergentes de las instituciones educativas. A esta acción estuve avocada dos años, no me volvieron a convocar pero en realidad creo que me hicieron un gran favor, puesto que al salir de las instituciones salía por lo general con una gran frustración dado que encontraba mi tarea sin sentido al no contar con los suficientes recursos (humanos, materiales, entre otros) para luchar contra las desigualdades sociales y escolares de aquellos niños y jóvenes.
- *Ingresé a trabajar como profesora de nivel superior en la provincia en el año 2002, en el IFD N°6017 (Güemes) hoy ya no me encuentro en ese*

terciario, concurse nuevas horas en los IFD 6012 (El Carril), IFD 6007 (Vaqueros), IFD 6005 (Profesorado de Salta), IFD 6001 (Escuela Normal), IFD 6037 (Sede Dinámica Limache), éste último instituto representa muchas cosas, al tratarse de un espacio en construcción de su identidad, un lugar solitario pero con un grupo humano muy valioso y emprendedor, un espacio creado para la formación, con deseos de proyectarse al medio.

BIOGRAFIA DE JOSE

RELATO DE EXPERIENCIA ESCOLAR

De mi escuela primaria pocos recuerdos tengo. Solo se que por ser hijo de una maestra la escuela estuvo presente en mi desde que tengo memoria. Una de las cosas que se es que hice varios jardines, a los dos tres y cuatro años en una escuela del centro. Como cumpla años en diciembre correspondía que a los cinco años hiciera de nuevo jardín pero por suerte o por desgracia no me mandaron, fui directamente a primer grado. Y es en primer grado donde yo debería decir que aprendí a escribir, sin embargo a los cuatro años yo ya leía y escribía una buena cantidad de palabras que no recuerdo que me las hayan enseñado las maestras sino la menor de mis hermanas que es mayor que yo. Teníamos una casa con un patio trasero muy lindo, con mosaicos que brillaban a la luz de sol. En él Ana, mi hermana, extendía una frazada y convocaba a varios chicos y jugando a la maestra, ella con sus once y doce años nos enseñó a escribir. Esta fue la razón por la que los jardines de infantes y luego el primer grado me resultaron de lo más aburridos. Me acuerdo que la maestra de primero me felicitaba a mí y a mi madre porque terminaba primero la tarea de realizar los ritmos gráficos, o sea llenar el cuaderno de ssssss o de olas para ablandar la mano, yo lo hacía rápido y de manera impropia para ponerme a jugar, pero en realidad yo no entendía como se conectaba eso con la tarea de escribir porque yo ya escribía. A mediados de año mi madre fue trasladada a una escuela de un barrio un poco más alejado y con ella partí yo.

En segundo grado tuve dos maestras, de la primera casi o me acuerdo, pero a la segunda como la iba a olvidar si me sentaba al lado de ella para que haga las divisiones por dos cifras y me tiraba de la patilla cuando algo no me salía bien. Creo que no había nada que me moleste más que ese hecho, pero aparte no me acuerdo si me explicaba o no el procedimiento de la división, lo que si recuerdo era el dolor que duró hasta que le conté a mi padre y me hizo cortar el pelo bien corto de manera que no pueda agarrarme. Ay la señorita Olga... Bueno la tirada de pelo duró hasta que se enteró que yo era el hijo de la maestra de séptimo grado y desde ese momento su trato conmigo cambió de manera radical.

En tercer grado mi maestra se llamaba Marta, era una chica joven y con ganas de trabajar. Nos enseñaba cosas, no me acuerdo bien que pero nos enseñaba. Era muy buena tenía una voz baja y parecía que nunca se enojaba, sobresalía porque en esa época

casi todas las maestras eran gritonas y algunas pegaban a los alumnos. La señorita Marta nos hacía aprender poesías de memoria. Me acuerdo que a mi me tocó una que se llamaba “La Canoa y el Río” y que tenía lo que en la actualidad serían más de dos paginas A4 de extensión. A pesar del largo la aprendí con gusto y creo que hasta el día de hoy la recuerdo. En otra clase nos hizo agregar una estrofa a la poesía y me saque un diez felicitado. Era una nota muy buena para mi ya que siempre estaba con 8 o 7 y no era porque me costara estudiar, sino porque siempre hice lo mínimo y necesario pues prefería jugar.

Cuarto grado, otra loca más, la señorita Beatriz, gritaba permanentemente y estaba siempre enojada. También nos enseñaba cosas pero no me acuerdo que. Recuerdo que ella me hacía tirar siempre el chicle jirafa que yo ponía en mi boca y comía durante todo el día. Ella tenía la costumbre de sacarnos afuera si nos portábamos mal y bueno, un día me toco a mí. Ella todavía era nueva y no sabía que yo era el hijo de la maestra de séptimo. Y hago este comentario de si sabían o no si era el hijo de la maestra porque para ellas este hecho les hacía cambiar el trato, no obstante, cuando mi madre conversaba con ellas siempre les decía: “si lo tienes que hacer quedar de grado hacelo, porque para mi este no tiene aprobado ni primero”.

En quinto grado tuve de nuevo a la señorita Marta, pero ese año ella estaba de novia y se casó con un testigo de Jehová. Recuerdo que cambio mucho. Ella también se hizo de esa religión, dejó de saludar la bandera, de rezar, y no es que yo sea muy católico ahora, sino que por esa edad todos estos ritos escolares daban la sensación de unidad entre todos nosotros (maestra y alumnos).

Sexto grado seguí yendo a la misma escuela pero cambie de turno. Porque mi madre no quería ser mi maestra. Bueno, iba a una cosa que se llama el turno intermedio, entrabamos a las once y media y salíamos a las tres de la tarde. En sexto tuve tres maestras: una de matemáticas, otra de lengua y otra de ciencias. La de matemáticas, Miriam, era una señora alta delgada y rubia, muy amable y buena y nos enseñaba a hacer problemas aunque más nos fascinaba a todos porque en los actos escolares era ella la que tocaba el piano, a pesar que teníamos profesoras de música, pero ellas nunca se animaban. La de lengua, Norma, fue unos años más tarde casi compañera en la universidad y ella si nos enseñaba y nos exigía bastante, recuerdo que mi mayor problema era la letra, no podía ser prolijo aunque me esforzaba. La de

ciencias era una mujer bajita y eléctrica aunque simpática y nos hacía hacer muchos trabajos aunque me parece que era un poco vaga para corregir.

Séptimo grado lo hice en el turno mañana porque en el intermedio solo había hasta sexto y las maestras que me tocaron fueron las mismas que en sexto, así que no tengo otra novedad.

Y bueno terminé la primaria, comenzaba la secundaria. Me acuerdo que por entonces tenía como hobby el desarmar radios y cosas que tenían que ver con la electrónica y armaba otras así que por eso me inscribieron en la escuela Técnica N° 1. Había que rendir un examen de ingreso y bueno tuve que ir todas las vacaciones hasta que un día alguien contó a mi madre que en esa escuela se estudiaba muy poco y que no era buena y bueno perdiendo las vacaciones comencé a ir a un bachillerato con orientación docente. Nada que ver con lo que yo hacía. Pero bueno como no pensaba mucho iba a la escuela a la mañana y por la tarde me dedicaba a hacer otras cosas. Y así pasaba la vida felizmente. Cosas que me puedo acordar de la secundaria es de las clases de educación física. Me acuerdo que se hacían a las 2 o 3 de la tarde en medio de un impresionante calor o de mucho frío, y nosotros salíamos a la una o sea que volver a la escuela a las dos era una tortura. Al profesor Durval a veces había que ir a buscarlo de su casa a dos cuadras de la escuela porque se dormía. Educación física nunca nos dio, lo que hacía era ponernos a jugar fútbol y en ese momento yo me di cuenta de una cosa: que un año robado a la escuela se nota mucho a esa edad, yo tenía doce años recién cumplidos y era demasiado pequeño respecto a mis compañeros y parece que el viejo este disfrutaba y me tocaba a mí marcar a un chico de Tercer año de apellido Miguel que debe haber pesado ochenta kilos y medido como un metro ochenta. Y bueno yo era chico, aprobé primer año con 7 y segundo año también. En tercer año ya no tomaba en cuenta al viejo este y decidí después del segundo mes que nunca más iba a ir a educación física y así lo hice hasta que me recibí. El profesor, pensando que me dolían las notas prefería sacarme con uno, en lugar de con ausente que era lo que correspondía; así fue como aprobé cuarto año sin ir ni un día por promoción automática.

De las otras materia recuerdo que cumplía con ellas o no de acuerdo a la simpatía que me producían las/los profesor/a/es. Con Amalia teníamos Formación Cívica y Geografía y ella era tan linda que daban ganas de estudiar, pero poquito. Recuerdo que en primer año me pasó a dar lección de geografía y no sabía nada, pero

tenía unas compañeras que desde el fondo haciendo señas y como si articularan las palabras me dictaban y como la profesora me estaba mirando a mi no las veía a ella y aprobé, saqué un 8.

Hasta tercer año pase la secundaria totalmente despreocupado estudiaba lo mínimo y necesario para aprobar y me dedicaba a hacer otras cosas. En tercer año tuve una compañera Graciela, con ella seguimos juntos hasta quinto. Ahí cambió un poco mi vida porque iba a mi casa y no tenía más remedio que estudiar y preparar las lecciones para las materias o por lo menos hacer machete. Cosa que implicaba mucho tiempo así que en más de una ocasión y de acuerdo al profesor/a sacábamos directamente las hojas de la carpeta y copiábamos de allí. Por ese entonces estaban de moda unos gatitos y ositos que venían en unos juegos de geometría o sea que de un lado la regla y la escuadra tenían esos dibujos y del reverso eran blancas. Entonces, aunque nos tachen de infantiles, no se separaron de nosotros hasta que nos recibimos. Porque del lado en que no había dibujo copiábamos en lápiz un resumen de la materia o prueba que nos tocara.

Pero también, a veces cuando las situaciones lo requerían estudiábamos.

Si podría decir que hubo algo traumático en mi historia escolar de secundario fue la profesora de inglés de cuarto y quinto años. Era una vieja histérica y que por alguna razón desconocida por mi, no me quería, sí digo “no me quería” porque solo se la agarraba conmigo. Me hacía pasar todos los días (sí, todos los días, no me perdonaba uno), a dar lección; lo peor para ella es que me tenía que aprobar sabía todo lo que me pedía pero la muy desgraciada nunca me puso un diez me ponía 8 aunque la lección era de 10. Todos mis compañeros se daban cuenta de ello. Es más como yo ya tenía quinto año de instituto de Inglés particular, los ayudaba a ellos que sacaban más nota que yo. En una ocasión, acompañando a Graciela, mi fiel compañera, decidí participar en una beneficencia que se hacía para apadri y que organizaba esta profe porque su hermana andaba en silla de ruedas, yo pensando que le iba a simpatizar un poco más decidí ayudar también. Pero fue en vano el esfuerzo porque aunque no me hacía pasar tan seguido me daba cuanta que seguía sin caerle. Bueno problema de ella. Aunque no niego que me gustaría saber cual era su problema conmigo.

Y bueno así como quien no quiere la cosa me recibí. Tenía 16 años. Como yo seguí haciendo cosas con electrónica mis hermanas pensaron que yo iba a ser ingeniero en electrónica. Pero cuando me preguntaron que quería hacer, como que no estaba muy

seguro yo quería seguir estudiando piano. Pero como piano no es una profesión. Tuve que elegir una carrera así que me inscribí en ingeniería en petróleo. Antes de comenzar con las carreras nos daban un curso de ambientación, una de las partes del curso era dictado por una profesora en Letras, Marta Ontiveros, ella me decía que hacía yo en perforaciones que mejor estudiara letras, pero no terminé el curso de ambientación y comencé las clases de ingeniería. Entre lunes y martes tuve Análisis matemático, química y geología todo bien, parecía que iba andar. Pero el miércoles tuvimos nuestra primera clase de física. No nos explicaron nada nos dieron una prueba diagnóstico que tenía como 3 hojas oficio. De todos los ejercicios yo solo pude hacer uno. Pero me decía es la primera clase, no creo que nadie haga nada. Mal pensado el jueves tuvimos de nuevo clases de física y mis compañeros (que muchos venían de escuelas técnicas con buena base en física –yo solo tuve un año-) pasaban al frente y resolvían los ejercicios como si fuera lo más sencillo del mundo, yo miraba y trataba de entender de donde salían todos esos números pero era inútil no podía. El jueves volví a mi casa muy desesperanzado y viendo mi madre mi aflicción me dijo: “y bueno hacele caso a esa profe cámbiate de carrera”. Y así es como el viernes a la mañana hice los tramites y el viernes a la noche estaba cursando Introducción Histórica a la Literatura.

Los tres primeros años de la carrera de Letras fueron para mí como seguir yendo a la secundaria (no porque copiara, allí ya no se podía) sino porque como solo había que leer libros y hacer tareas de gramática, Latín o inglés, no me costó nada. Hacia tercer año yo ya tenía rendidas 20 materias de veintinueve que eran toda la carrera o sea más de dos tercios de la carrera realizada. Pero ahí me di cuenta de algo fatal. Que la carrera no me gustaba, pero que tampoco la podía dejar a esa altura. Las 9 materias que me quedaban fueron desde ese momento una terrible tortura. Cada vez que tenía que rendir era para mí una tragedia, tanto es así que me tome diez años para rendir las materias que faltaban. Cuando estaba en segundo año de la carrera me recibí de profe de música, en tercer año comencé a trabajar. Así que el trabajo pudo justificar en cierta manera mi lentitud en rendir las materias que me faltaban. Lo peor fue que cuando me tocaron rendir las 7 últimas muchos de los profesores que me tenían que tomar los exámenes eran compañeros de trabajo en otras instituciones y esto implicaba mayor responsabilidad para mi, no podía ir a rendir y sacarme un cuatro tenía que estudiar para 10 o más.

En la universidad tuve buenos profesores y otros no tanto, pero no obstante creo que la adhesión a un profesor o materia iba más por la simpatía o empatía que éste generaba que por la forma como enseñaba. (Estaba igual que en la escuela primaria). Había quienes explicaban muy bien sus materias. La profesora Marta Ontiveros, (de nuevo la del ingreso), daba sus clases de gramática y explicaba cosas y en muchas ocasiones solíamos discutir (en realidad era yo el que le discutía. –una vez por pelear conmigo se trago una mosca, ja-ja), a veces para ver quien tenía razón y otras por simple ejercicio. Y, aunque creo que en su momento no valoré su enseñanza, hoy en la distancia me doy cuenta de lo importante que fue en mi carrera.

Pero, siguiendo con la filosofía del albañil, una de cal y una de arena. Debo contar también que tuve otra profesora, también se llama Marta; pero esta daba análisis literario. Sus clases consistían en llegar sentarse en el escritorio, comenzar a dictar y comer caramelos (era gordita). Esta metodología nunca fue conmigo; así fue como durante 3 años consecutivos abandone su cátedra. Y bueno al final las tuve que hacer, para colmo eran dos materias anuales, sino, no me hubiera podido recibir. La última materia que rendí fue teoría y análisis de texto literarios II.

Como estude en Tartagal y ahí no había demasiado profesores del lugar la mayoría de ellos viajaban desde Salta o Tucumán (eran más de esta última provincia) a darnos clases.

De Tucumán era la Dra. Lelia de Michaelsen de lingüística. Recuerdo que en algunas ocasiones ella también nos supo dictar algunos conceptos, pero sus explicaciones eran tan claras que hacia fácil que comprendamos a Chomsky , Hjelmslev o Bernstein, que eran de los teóricos más difíciles de las ciencias del lenguaje. También era de Tucumán Olinda Lavaque, la profesora de Anglosajona, en sus clases nos explicaba cosas sobre la literatura, los autores, nos proveía de mucho material, nos hacía ver películas y siempre estaba con su tono de voz amable que hacia más agradables las siestas en las que a veces era difícil sostener la atención.

En literatura argentina tuvimos un profesor tucumano. Nos resultaba muy desagradable a casi todos los alumnos, por no decir a todos. Siempre se quejaba del lugar, si hacía calor, si hacia frio, y en realidad eran protestas en vano porque en la universidad los cursos tuvieron siempre aire acondicionado. Su metodología consistía en dictar, lo mismo que nos daba en las fotocopias. Esta es una de las materias que

abandoné varias veces y las tuve que cursar porque sin ella no egresaba. En una ocasión discutimos y llegamos a la dirección de la sede. La rectora aunque minimizaba mi quejas se daba cuenta que yo no era el primer alumno con el que tenía problemas y se le hizo un llamado de atención. Estudie sus materia y estaba en condiciones de aprobar con diez, sabia todo, pero me puso siete. Lo que si se es que esta es una de las materias que aunque las sé no las daría jamás en ningún profesorado.

En medio de todo esto aparecieron las materias pedagógicas y con ellas Adriana Quiroga nos hacia leer y opinar. Yo estaba fascinado por todo lo que sabia esta profesora, ya quería hacer la carrera de ciencias de la educación y así fue como comencé la licenciatura en gestión educativa. Adriana nos daba las prácticas, en realidad no era solo Andriana sino todo un equipo de cinco profesores y cursamos la materia anual, (durante dos años) solo dos alumnos. Leímos todos los materiales que a Adriana le daban en la Maestría en Educación. Creo que solo nos faltó la tesis para concluir la maestría que ella hacía. Aunque nuestro trabajo final consistió en una tesis que nos llevó casi un año realizarla. Tuvimos que leer y aprender de nuevo casi otra carrera. Pero no lo hacíamos con disgusto. En nuestro examen final tuvimos que dar cuenta que realmente estábamos en condiciones de ser profesores, ella ya era famosa por haber trabado la carrera de algunos alumnos, y en algún momento dijo que no iba a admitir que nadie la presione a aprobar a nadie que no esté en condiciones de ser profesor. (En algún momento, un alumno muy allegado a sectores del poder había tratado de presionar para que se le aprobara el trabajo final). Bueno pero nuestro caso fue diferente, nosotros cumplimos con lo estipulado y aprobamos nuestras prácticas con diez y una dedicatoria muy afectuosa que nos hizo Adriana.

Ya finalizando este relato me doy cuenta de la impronta que dejaron los profesores, sobre todos los de la universidad en mi formación. No es casual que yo dicte materias como gramática, lingüística y literatura anglosajona ya que es de ahí de donde vienen mis mejores recuerdos.

Pero, a pesar de todo creo que no hay buenos y malos docentes. Desde mis maestras de primaria hasta mis profesores de la universidad (excepto el de educación física de la secundaria). Estoy seguro que trataron de darme siempre lo mejor que ellos podían con el conocimiento que tenían disponible en ese momento.

ANEXO II

ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

INSTRUMENTO: ENTREVISTA A ALUMNOS

PRESENTACION DEL CONTENIDO Y FORMA

1. ¿Cómo son las clases de la materia:...?
2. ¿Qué contenidos recordás que se presentaron en la asignatura?
3. ¿Cuáles fueron los más significativos? ¿por qué?¿cómo fue presentado por el docente de cátedra de la materia...? Y desde tu experiencia como alumno ¿Cómo lo trabajaste?
4. ¿Cuáles fueron los contenidos más difíciles? ¿Por qué?
5. ¿entre las distintas temáticas del programa pudiste identificar algunas relaciones entre los contenidos? Especificar las relaciones

COMUNICACIÓN Y EMPATIA (clima

1. ¿cómo fue tu relación con el profesor de la materia:....?
2. ¿cómo fue la relación del profesor con el grupo clase?
3. ¿cómo eran las clases en relación a la participación?
4. ¿vos participabas? ¿Por qué?
5. ¿Qué cosas del modo de comunicarse con ustedes te gustaban de ese profesor? ¿Cuáles no te gustaban? ¿Por qué?

ACTIVIDADES (Selección y secuenciación de tareas, trabajos prácticos grupales, individuales, de extensión, investigación, tipos de actividades, uso del tiempo y el espacio)

1. ¿cómo eran las actividades que proponía el docente según el tema? Describir la que más te gustó.
2. ¿qué actividades de las que sugirió el docente fueron las que más te ayudaron a comprender los temas?
3. ¿la realización de las actividades eran en el aula o fuera del horario de la materia? si eran en el aula ¿cuánto tiempo utilizaba? ¿Cómo eran esas actividades?
4. ¿qué actividades prevalecían: las grupales o las individuales? ¿Por qué pensás que esas eran las que prevalecían?

RECURSOS (uso de tecnología y selección de bibliografía)

1. ¿qué tipos de textos utilizaban frecuentemente en la materia? (libros completos, sólo capítulos de un libro, fotocopias sueltas, manuales, etc)
2. ¿el docente utilizaba otro recurso además de los textos para desarrollar un tema? ¿cuál/es? ¿Podrías describir una situación?

MOTIVACION

1. ¿qué tipo de orientaciones eran comunes recibir del profesor de la materia...?
2. ¿las clases eran dinámicas? ¿Cómo eran en relación a la motivación de ustedes los alumnos?

EVALUACION (modos de evaluación e instrumentos de evaluación)

1. ¿qué exigía el profesor...en los parciales? (manejo teórico, conceptual, reflexión, interpretación)
2. ¿cómo eran las evaluaciones? Describir una

Entrevista N° 1: alumna de tercer año de la Carrera Profesorado de Lengua
Materia: Didáctica Especial
Docente: Sergio Gravosky

Códigos

Entrevistadora: C

Alumno: A

C: vamos a hablar un poco de la presentación de los contenidos ¿Qué contenidos que se presentaron en la asignatura recordas?

A: el profesor primero nos explico, la importancia del taller, sobre todo la asistencia para obtener la regularidad, el detalle de las materias que teníamos que tener para poder cursar, y a razón de ello, los compañeros incluso yo no teníamos que poner al día con las materias para poder rendir el taller, este, también nos dijo que nos quede bien en claro que nosotros teníamos que presentar un informe, presentar un informe de lectura de cada texto que el nos daba , teníamos que presentar un informe de lectura porque el taller trabajaba desde ese lugar, en tiempo y forma.

Es diferente el taller al cursado de otra materia, donde uno si puede trabaja un poco con la materia....a mi me sirvio, yo por ejemplo debia dos materias que son correlativas con Didáctica, y si no me daba cuenta de eso iba a cursar y con el riesgo de que no pueda rendir el final.

C: vamos a recordar que vos estas cursando a la materia recién, y que tuviste muy pocas clases con el profesor.

¿Cuáles fueron los contenidos que mas comprendiste hasta el momento y porque? Si esto tuvo que ver con la forma en la que fueron presentado o como los trabajaste vos

A: como primer taller dijo que íbamos a trabajar el tema de la escritura , él nos dio material bibliográfico, dio pauta de lectura y dio algunas cosas, que quizás en el texto no se podían a entender, para que estuviéramos mas orientados al momento de leer y despuéshacer el informe en relación a eso...

C: y cuales fueron los contenidos mas difíciles y porque, sentiste que algo te costo un poco mas

A: en ese sentido no tengo muchos problemas, gracias a dios, yo leo el material y logro entenderlo no, y me parece también que el material no es tan dificultoso para leerlo, no es tan técnico como para no entenderlo.

C: Bien, entre las distintas temáticas , aunque han sido pocas del programa que van viendo, pudiste identificar relaciones entre los temas..

A: ahora lo que yo trabaje únicamente lo que vimos, los textos eran en relación a la escritura

C: pero se relacionaban unos con otros, presentaban relaciones entre si

A: relaciones... de acuerdo al autor, este autor hablaba de esto, de la escritura, comparado con este otro, pero quizás hay un agregado de una características de la escritura que el otro no la considera, eso si.

C: bien, bien, ahora, hálbame un poco, sobre la comunicación, y la empatia, como es tu relación con el profesor de la materia.

A: yo, bastante bien, yo, solamente en esta , sino en la que ya curse, no tuve inconvenientes en el trato con el profesor al contrario para mi en lo personal, incluso

cuando estuve cuando yo estuve faltando ahora, el profesor me pregunto que estaba pasando que esta faltando, a mi me pareció bueno porque considera al alumno, en su situación, porque no tendría...no esta obligado a ver la situación particular de cada alumno, me pareció bueno, eso que se acerque y me pregunte, y me de las actividades en razón de las inasistencias que yo tenia, un agregado de actividades como para compensar los ausentes que yo tenia, eso me pareció perfecto y positivo

C: y como crees que es la relación con el grupo clase

A: yo creo quees bueno, el profesor tiene un trato bastante amable y aparte yo como alumna lo veo que es un profesor que sabe mucho eso también genera cierto respeto por lo menos desde mi lugar para con el un poco que vos sepas que sabe y que sabe manejar la información te genera un respeto de lo que dice y como lo hace quizás algunas veces había ciertas actitudes de él en relación a cosas de curso, de algunas compañeras que él comentaban a modo de broma y qizas para alguno caia bien y a otros mal, depende de las subjetividades de cada uno, no?, pero no veo que sea algo que afecte demasiado, pero algunas veces sus opiniones les caían mal algunos y a otros no, pero bueno

C: como son las clases en relación a la participación

A: el problema era de nosotras, porque al no traer las lecturas también el profesor nos exigía, bueno la lectura, y si la mayoría, las chicas no traían la lectura pero el grupo....al no traer la lectura hecha entonces la participación se reduce, entonces en el horario de clases se hacen la lectura ahí, eso también complicaba pero de parte de nosotros.

C: bien, y vos participabas..

A: yo...tengo otra lectura, aparte de la que él nos da, a mi me sirvió por Ej. ir a la UNSa, el haber ido a la universidad me hace que tenga quizás otra mirada, o un poco mas de lectura, mas haya que yo traía el material leído de lo que el nos daba es algo que yo no desconozco y quizás puede generar quizá algún tipo de participación obviamente , pero quizás no condice el autor que el nos esta dando pero si con mi opinión

C: perfecto, ahora con respecto a las actividades, selección, secuenciación de las tareas, TP..., como eran las actividades que proponía el docente según el tema, y si me pode describir una en particular

A: hasta ahora en las clases que yo he participado son informes de lectura, en relación a lo que e la escritura

C: que pide en el informe

A: yo, lo entiendo al informe a modo de resumen de lo que uno leyó, quizás no trabajado formalmente como un informe

C: como un fichaje

A: como un fichaje en realidad, él lo usa como informe

C: y que actividades de las que sugirió el docente fueron las que mas te ayudaron a comprender un tema

A: actividades...no

C: re realizaban actividades en el aula aparte del informe, hay otro tipo de actividades

A: lo que pasa es que a razón de que yo no asistí a todas las clases, no puedo decir eso

C: bien, y que actividades consideras que faltaron o que preferís que use el docente para poder comprender mejor algún tema, de estos poquitos temas que viste vos, que podes sugerir

A: muchas veces el hecho de que la clase se torne muy expositiva es cansador, mas para un nocturno, quizás trabajar en grupo o hacer que los grupos expongan o dar un

practico en el que se da una consigna de trabajo en relación a un tema y después en grupo tratar y exponga, eso le daría a la clase...escuchar a tus compañeros, entonces es como que tu atención es diferente antes de que sea tan expositiva

C: bien, las mayoría de las actividades son en el aula, fuera del aula, que tiempo ocupan las actividades en el aula.

A: no, es mas quizás platicar sobre la teoría, las dudas, pero quizás lo que es actividades no..

C: los informes eran individuales grupales, había actividades grupales

A: hasta ahora la mayoría son individuales

C: sobre los recursos el usó de las tecnologías y la bibliografía

A: eso si el profe, también nos dijo con el tema de la tecnología es muy accesible, en la ultima clase que yo vine, hablaba de la conectividad, de Internet, y que nosotros le comentáramos a modo de los nuevos recursos que tiene Google y ...que el leyó, y que es para mandar ...de un correo a otro y que

C: como un especie de foro

A: exactamente entonces que los trabajos que no sean tanto por escrito, sino en la computadora.....del año que viene

C: y que tipo de texto utiliza frecuentemente, libros completos, fotocopias

A: fotocopias....capítulos, sobre un tema en particular

C. utiliza el pizarrón,

A: si

C: que otros recursos utiliza en la materia

A: por como el profe explica me parece bastante práctico que use el pizarrón, porque es bastante esquemático y presenta bien, es bastante ordenado y me parece práctico que use

C: en cuanto a la motivación vos crees, vos te sentís motivada para estudiar la materia

A: y, el profe pone, quizás muchos no responden por no tener la lectura al día y con muchas cosas, yo he notado quizás en el profe un desgaste, de decir bueno siempre lo mismo y quizás lo que el preparo para dar hoy no lo pueda concretar con nosotras porque no tenemos la lectura al día, pero yo veo que el se esfuerza como para mantener las clases, como para decirnos, orientarnos, y además

C: y que actitudes recordas vos que tuvo el docente para animarlos a UD participar, aprender

A: a mi me gusta de él, que el siempre ..., nosotras por ej. En el grupo de las chicas propusimos, risas, hacer un proyecto intercultural llevarlo a Rivadavia, el se entusiasmo y dijo que iba a ver los medios que íbamos a buscar, y eso me parece ideal porque es como llevar la teoría a la práctica porque también tiene relación con su materia pero también él siempre es mas, hay una compañera, yo siempre destaco mucho del profe, porque hay una compañera en particular que escribe bastante bien, escribe poemas, el profe siempre la entusiasma, mira yo te voy a escribir acá, fijate esto, es mas ella salio dentro de la nomina de escritores para que se publiquen los poemas, eso me pareció interesante, es como que el profe esta todo el tiempo actualizado, sobre los cursos a nivel nacional que salio y siempre nos dice, miren cuando terminen la carrera fíjense esto es mejor que hagan esto Uds elijan obviamente, pero en ese sentido me parece bueno al menos con mi compañera porque la ayudo le dijo que el iba a comparar un libro para que quede en la biblioteca del terciario, me pareció espectacular, a parte que

es un orgullo que una compañera haya tenido la oportunidad a través de un profe de publicar algo que ella hace no?

C: en cuanto a la evaluación, que exige, vos tuviste alguna instancia de parcial

A: No todavía no

C.: y alguna instancia de evaluación

A: si pero en otra materia

C: recordas como fue el parcial en es otra materia

A: y, en Literatura Universal en realidad fue presentar una monografía como cierre, no como parcial y a mi me lo aprobó y me gusto como, el criterio que tuvo para corregirlo, me acentuó ciertas cosas, me señalo acá te faltó esto, tenes que reforzar esto, me aprecio bien, porque muchas veces algunos profes te corrigen te ponen la nota y no , si uno desapueba pero no sabe porque, porque el profe no esta marcando

C. hay devolución

A. si hay devolución, el te marca, es mas muchas veces con el tema de la redacción se complica, acá te falta un conector , usa esto, me parece que ..Muchas veces uno se traba con un conector y el profe te destraba, y que un profe te lo diga para que lo implementes en otro trabajo en otra redacción

C: y en alguna otra materia, en esta que vos nombras ya rendiste el final

A: si en primer año

C. te acordas como fue

A. me pareció accesible, como que no te pregunto lo que no, lo que uno teme es que pregunten algo que no viste o algo que quizás esta en el programa pero que no lo trabajaste, el temor de que te pregunten otra cosa siempre esta, pero bastante accesible, preguntarnos lo que el de alguna manera nos oriento que nos enseñó en el cursado y no otra cosa y a razón del trabajo

C. bien el los oriento en relación a con respecto a como iba a ser este final

A: si, si, o lean esto, fíjense en esto, no pierdan en cuanto esto, yo ya rendí esta materia, pero cuando desaprobó...me dijo acá fallaste es mas manda a mi correo, porque todas las chicas tenemos su correo y algunas hasta el celular, obviamente uno ya es adulto y respetuoso con el uso del manejo del celular y todo eso pero el tiene esa apertura y de orientarte y de decirte, y me paso ayer que me saque un ocho y yo sentía satisfacción porque el me ayudo, me dijo que si que no, que tenia que repasar, por lo que me había ido mal en la mesa anterior, así que eso me ayudo y yo estudie de otra manera, porque tuve en cuenta los consejos de él

C: entonces retomando lo que vos me decías sobre la evaluación final y la evaluación de proceso que hace habría relación

A: si, si

C: quieres hacer algún comentario, agregar algo

A: yo la verdad que respecto del profesor, por lo mucho que él sabe, primero eso que vos sabes que es el un profe que sabe y que te va a enseñar y que de ese profe aprendes y eso es lo ideal y después de alguna forma el ahora empezó a presionar un poco mas a exigir un poco mas yo lo entiendo, no lo veo mal sino al contrario, el empezó a presionar mas empezó a presionar mas es porque realmente quiere que vos te pongas las pilas o sea porque estábamos un poco flojos por los exámenes por un montón de cosas muchas veces, (confuso)...confunde esa exigencia con ...que se puso de otra manera que ya no es lo mismo, pero yo respeto mucho la exigencia, si te exigen es porque quieren que salgas buena, por decirlo de alguna manera, quizás yo lo respeto es mas en lo personal él me ayudo así que no tengo nada que criticarle ni cuestionarle al profesor

C: bueno, muchísimas gracias

Entrevista N° 2: alumna de tercer año de la Carrera Profesorado de Lengua

Materia: Didáctica Especial

Docente: Sergio Gravosky

Códigos

Entrevistadora: C

Alumno: A

C: lo primero que vamos a trabajar, o lo que vamos a preguntar es en relación a los contenidos y su forma de presentación de las clases de este docente ¿Qué contenidos que se presentaron en la asignatura recordas?

A: en estos momentos estamos trabajando con la investigacióncomo organizamos las ideas, que lenguajes utilizamos al escribir , como es la redacción, estamos primero en la primera instancia(ruido)

C: y cuales fueron los contenidos que mas comprendiste de los que van viendo hasta ahora

A: también se hablo de acerca de hacer un informe sobre los textos de divulgación científica de la profesora Mari, que hablaba de la lengua como disciplina como se enseñaba en la escuela, quedo bien claro como se hacia el informe porque varias chicas no sabían como se hacia un informe y como se lo presentaba, entonces explico las partes que, de este texto y como podríamos describirlo organizándolo, con citas, elaboración propia, después, otro informe sobre lectura de otro material que se trabaja en grupos acerca de una entrevista a Emilia Ferreiro,

C: y cuales crees que fueron los contenidos mas difíciles hasta el momento y porque?

A: contenidos difíciles no hay, podríamos tener dificultad al realizar la redacción de este informe o de acuerdo a las expectativas del profesor

C: y de las distintas temáticas del programa que vienen trabajando pudiste identificar relaciones entre los temas

A: relaciones con la disciplina o con...

C: puede ser al interior de la disciplina o con otras disciplinas, que no son la Didáctica Especial

A: si se relacionan con todas las disciplinas, precisamente esta la relación entre teoría y práctica, lo que se ve en la teoría se utiliza en la práctica, considero que si, porque primero teorizamos sobre aspectos y después lo llevamos a la práctica.

C: bien ahora en cuanto a la comunicación y la empatía. ¿Cómo fue tu relación con el profesor?

A: excelente, lo considero un excelente profesor. Sabe mucho, las clases son amenas, tiene una buena didáctica, llega al alumno, y hay interacción entre docente-alumno.

C: bien, y como fue la relación entonces con el grupo – clase

A: excelente, bien

C: y como era la clase en relación con la participación

A: se participa bastante, tiene buena escucha y (silencio) y con fundamentos, la mayoría de los chicos participan

C: vos participas?

A: si

C: y te sentías habilitada para participar

A: si

C: bien, ahora con respecto a las actividades, la selección, secuenciación, las tareas, los TP, como son, que proponía el docente según el tema, y si me puedes describir alguna que haya desarrollado o que te haya gustado particularmente.

A: (silencio) con respecto a la disciplina que vamos a enseñar, enseñar gramática y como la enseñamos a la gramática en la escuela, la lengua, el lenguaje en si, sirve, hacer un análisis sintético, la lectura y la comprensión, como que actividades desarrollamos y la complementamos...(silencio)

C: y que actividades de las que sugirió el docente fueron las que mas te ayudaron comprender los temas

A: que la materia en si sea un taller, entonces, y al haber interacción, eso ayuda a desterrar el conocimiento vulgar y adquirir el conocimiento que necesitamos.

C: bien, y que actividades consideras que faltan o que hubieras preferido que estén dentro de la materia, para poder comprender los temas que sugerís?

A: es que recién comienza el año, todavía, no...

C: hasta el momento....

A: (no se entiende la grabación)

C: la realización de las actividades eran en el aula, fuera del aula, como son habitualmente

A: las actividades se desarrollan en el aula, pero la investigación se realiza recurriendo a todo tipo de textos fuera del aula, o a textos que son críticos...

C: y dentro del aula que tiempo ocupan las actividades en el momento de la clase

A: y el modulo completo

C: bien, y que actividades prevalecían, individuales o grupales

A: grupales, y después acotaciones en forma individual

C: bien, y en cuanto a los recursos, el uso de la tecnología y la selección de bibliografía, que tipo de textos se utilizan frecuentemente, textos completos, capítulos...

A: textos completos y de acuerdo al nivel de los alumnos, tenemos que sacar la fotocopia, no se puede comprar un libro, pero nos brinda los libros completos

C: bien, y el docente cuando da la clase utiliza otros recursos

A: (silencio), hasta el momento utilizo la computadora, tiza, textos.

C: bien, en cuanto a la motivación, vos te sentís motivada en las clases del profesor, para aprender, comprender...

A: yo pienso que si, es individual, el docente incentiva, el alumno se motiva

C: y que actividades, digamos, realizo el docente que vos identificabas como estímulo para que Uds. Se puedan, motivar

A: el hecho de investigar y de saber mas acerca del tema y no quedarse con lo que él profe diga

C: bien, en cuanto a la evaluación, como la estas cursando no han rendido parciales todavía verdad? Pero lo tuviste al docente en otros espacios, recordas alguna instancia de parcial, para que me puedas describir como fue.

A: preparar el texto y defenderlo, explicar los motivos que llevaron a desplegar determinado tema, la bibliografía consultada. La conclusión a la que se arriba, la hipótesis que se planteo y la línea que se siguió.

C: les comento de cómo iba a ser el parcial

A: si, si. Habla de cómo va a ser el parcial y el final también

C: como sería el parcial

A: como se trata de un taller, presentación de los trabajos y defensa de los mismos

C: mas allá de que todavía no hayan asistido a una evaluación de tipo parcial, han sido evaluados?

A: en esta materia mediante la interacción de cada día.

C: sabes cuales son los criterios con los cuales los evalúa?

A: si, contenidos, exposición clara, especifica, concisa, precisa

C: bien, no tengo mas preguntas, quieres agregar algún comentario, alguna sugerencia sobre la materia o el profesor.

A: que continúe así, considero que esta dando bien las clases y que tiene preocupación por la materia y por superar los errores, los alumnos.

Entrevista N° 3: alumna de tercer año de la Carrera Profesorado de Lengua

Materia: Ciencias del Lenguaje

Docente: José Mevoras

Códigos

Entrevistadora: C

Alumno: A

C: Lo primero que vamos a charlar es sobre el contenido y su forma de presentación, vamos a tratar de sondear a partir de todas las preguntas y de las dimensiones incluidas, sobre como es la enseñanza de este docente.

¿Qué contenidos que se presentaron en la asignatura recordas? Hablando de Ciencias del Lenguaje.

A: la teoría del signo de Saussure, todo lo que es su investigación que hace Saussure a través de su curso de lingüística y el discurso de Peirce, mas Chomsky, 1' y 2' modelo, el desarrollo y después las nuevas tendencias, gramática, sociolingüística...

C: y cuales fueron los contenidos que, mas comprendiste y porque, teneos que ver como fueron presentados por el docente

A: digamos, lo que a mi mas me atrajeron o los que mas me gustaron, seria la palabra con los que mas me identifique, a lo mejor, estem, tiene que ver con el nivel de articulación, o con la investigación que había hecho Saussure en cuanto a la diacronía o sincronía, y la evolución del lenguaje, todas estas cosas me interesaron muchísimo.

C: y cuales fueron los contenidos mas difíciles y porque?

A: (silencio)

C: o consideras que no hubo contenidos difíciles, que fueron fáciles,, que ayudo mucho la presentación

A: si, si, sobre todo la bibliografía muy clara, muy precisa

C: entre las distintas temáticas del programa que se trabajó en el aula, pudiste identificar relaciones entre los temas

A: sí, sí, sí, seguramente que sí, sí, con didáctica y con las pedagógicas, sí...

C: ahora hablemos sobre la comunicación y la empatía ¿cómo fue tu relación con el profesor?

A: excelente, excelente...

C: había diálogo

A: sí, aparte predispuesto al diálogo, ampliaba la bibliografía, si le pedíamos nos explicaba las veces que era necesario.

C: y cómo fue la relación del profesor con el grupo clase?

A: y supongo que igual, la verdad es que sí, sí, al principio, creo que no soy la única, yo creo que hablo por todos, no soy la única que opina lo mismo...

C: y cómo eran las clases en relación a la participación

A: (silencio)...mía o...

C: primero contame un poco en general y luego...

A: yo creo que era participativo, el profesor era o se lo veía, a lo mejor esperando más de parte del resto, de parte mía yo siempre doy todo, siempre doy todo y más.

C: ¿cómo que vos participabas, te sentías cómoda participando?

A: sí, sí, totalmente

C: participabas porque vos querías, o el docente lo solicitaba...

A: lo quería...

C: ahora hablemos sobre las actividades, como fueron, seleccionadas, secuenciadas, los TP, actividades, cómo eran las actividades que les proponía el docente, según el tema, puedes describir una que particularmente te haya gustado.

A: lo que pasa es que no se, se me confunde, se mezcla un poco porque también tuvimos con el profesor Gramática, Literatura Americana, entonces....

C: no tenían Americana con Grivosky

A: no yo tuve con él, la otras chicas tuvieron con Verónica, él siempre es muy claro para explicar y en cuanto a las actividades, en lo que tiene que ver con Ciencias del Lenguaje, él usaba muy bien el pizarrón, no quedaban dudas, más allá de que uno leyera más o menos poco la bibliografía, a la hora de hacer un práctico no quedaban dudas, había que ampliar con la bibliografía.

C: y alguna consigna de trabajo, te acordas?

A: (silencio) parece que es Chomskiano por excelencia, nos volvió loco todo el cuatrimestre con la descripción del 1° y 2° modelo.

C: y que actividades de las que sugirió el docente fueron las que más te ayudaron a comprender los temas.

A: todo lo que tiene que ver con Sauser, todo...

C: y cómo eran las actividades te acordas?

A: eran interactivas, él exponía, preguntaba, nos daba ejemplos, nos dejaba la bibliografía para leer, la clase siguiente teníamos....ampliaba si tenía que ampliar

C: Y la realización de las actividades eran en el aula, fuera del horario de clases...

A: algunas veces mandaba para que hagamos un práctico y lo traigamos el día siguiente o a la clase siguiente y algunas veces desarrollábamos los prácticos en clase, de material bibliográfico, de todo, no!

C: y que tiempo duraban las actividades en clase

A: por lo general, las que nos daba para hacer en la casa eran un poco más extensas, y las que nos daba para hacer en clase, el tiempo de la clase.

C: las actividades que prevalecían eran las grupales o individuales....

A: era optativo

C: en cuanto al uso de las tecnologías, la selección de la bibliografía, que tipo de textos utilizaba...libros completos, fotocopias, artículos de revistas o...

A: él traía los libros, y nos decía de este libro van a utilizar, tales y tales capítulos, el que quiera lo fotocopia entero o solo los capítulos, yo compre un par de libros, de Sauser, sobre todo, porque me interesaba, uno de Chomsky porque me interesaba ampliar mas el tema.

C: bien, el docente utilizaba otros recursos además de los textos, para desarrollar un tema, cuales eran los recursos que utilizaba.

A: si, traía su, él tiene su notebook, traía y nos mostraba, incluso nos decía si queríamos una copia del CD, y nos traía.

C: podrías describir alguna situación en la que se haya empleado algún recurso en particular

A: (silencio) , y lo que pasa que yo lo tuve en tres materias a él , entonces lo vemos a la distancia, en Ciencia del Lenguaje, mostraba la bibliografía, mostraba los trabajos que habíamos echo en la casa, quería....

C: en cuanto a la motivación, en la presentación o desarrollo de algún tema el profesor explicaba, daba alguna actividad inicial antes del desarrollo de un tema o les daba una fotocopia y los hacia leer

A: exponía el tema, primero presentaba el tema a grandes rasgos y nos daba la copia para que la leamos, se sentaba a leer, nos daba 10 o 15 minutos para que leamos, después hacia preguntas sobre el tema y si había quedado algo medio descolgado, teníamos que volver a leer, y después a la siguiente clase empezábamos con ese tema, 10 minutos de explicación y pasábamos al tema siguiente.

C: se sentían motivados para aprender en esa materia

A: yo voy a hablar de manera individual, yo si...

C: crees que el docente hacia algo para estimularlos, para que se motiven a estudiar las temáticas de su materia.

A: yo creo que si....

C: te acuerdas de algo, que te haya gustado, que te despertaba mas inquietud...

A: lo que pasa es que yo le preguntaba cosas a él, sobre cosas que me interesaban saber, sobre otros autores que trataban sobre un mismo tema, de Sauser, él me decía entra a tal página de Internet, yo te voy a traer..., en realidad era yo la que mas lo insistía para ampliar, y jamás me dijo no tengo...o podes buscar en tal lugar, en tal libro

C: y que actitudes de este docente te animaron a seguir estudiando y porque?

A: en Ciencias del Lenguaje particularmente, todo lo que tenga que ver con Sauser, después tuve con el Gramática, que me quedo muchísimo, muchas cosas creía saberlas y cambio el concepto, cambio totalmente, igual con Literatura Americana, es lo mas, no solo nos leía las obras, sino que nos traía la película, hablábamos sobre arte y la teoría y nos traía otros libros en relación con el mismo autor, como sabe que a mi me gusta leer, me traía varios autores. .

C: en cuanto a la evacuación, que les exigía el profesor en los parciales, por ejemplo manejo de teoría, interpretación ¿Qué prevalecía?

A: si, el manejo teórico pero como todo es una exposición examen final, pero me parece que a él le interesaba, que hayas comprendido el tema, de hecho en el examen final yo...la verdad, en cuanto a definiciones estaba bastante floja, si se quiere, pero me dice

que entiendo el tema por los ejemplos, realizo unas preguntas después, oral, y aprobé, con cuatro pero aprobé.

C: y como eran las evaluaciones, me puedes describir alguna situación de evaluación

A: situación de evaluación en cuanto a los exámenes finales o parciales...

C: parciales

A: los parciales eran todos escritos, las preguntas eran claras y concretas, las consignas también, pedía eso y bueno el que quería ampliar, ampliaba, y si tenía una duda las desterraba antes del parcial.

C: bien, luego de conocer el resultado de la evaluación, el docente hacía algunas devoluciones individual o grupal acerca de la misma.

A: al que le pedía sí, el que se la pedía sí...

C: pero no es voluntario del docente,

A: él daba un panorama en general, está bastante bien, salvo excepciones....

C: el docente les brindaba orientaciones de cómo iba a ser el examen final

A: sí, sí

C: les daba algunos criterios importantes, te acordas de algunos

A: sí, sí, para el final incluso él me dijo, es importante que sepas Sauser, es importante que sepas Chomsky, y los modelos, es importante que sepas el nivel de articulación, si de repente te queda algo... para el final, tema libre, el tema de Sauser, y el de Chomsky y si no llegas con eso házme algo del nivel de articulación, y si no llegas con eso, la semántica, lo que te acuerdes, me dijo, o sea, que nos dejaba que escribiéramos lo que nos acordábamos dentro de los que sabíamos, y sino bueno...

C: te acordas de alguna consigna puntual del final

A: entre al final y dijo, desarrolla lo de Sauser, Chomsky y Matine, me dio los autores y teníamos que colocar lo que nos acordáramos, yo le pregunté, signo, pragmática, nos dijo lo de la articulación lo que hace a Chomsky y nos dijo 1' y 2' modelo y que más ayuda que eso, era eso, está perfecto.

C: la evaluación en instancias de examen final variaba en relación a la evaluación durante el cursado.

A: entre todos los contenidos

C: era más integradora

A: claro, claro, sí

C: quieres agregar algo para comentar sobre la materia, quieres dar alguna observación, lo que vos quieras como comentario final

A:resalto la calidez y consejo con la que nos trata, es más, más que bien

C: muchas gracias

Entrevista N° 4: alumna de tercer año de la Carrera Profesorado de Lengua

Materia:

Docente: Sergio Gravosky

Códigos

Entrevistadora: en negrita

Alumno:

¿Qué contenidos abordados en la materia recordás?

Eh... en general, bueno, vimos diferentes idiomas en la carrera, eh... y básicamente lo que me quedó de la carrera en sí hasta ahora, es el tema de analizar textos y las interpretaciones, sobre todo ser críticos con los textos, eso es a lo que apunta básicamente la carrera en sí, ser crítico con los textos.

En relación a la asignatura en particular, ¿cuáles fueron los contenidos que más comprendiste? ¿considerás que su comprensión se debe a la forma en la que el docente lo presentó o con tu manera de estudiar?

Bien... si tengo que hacer un análisis global de la carrera o de esta materia específica, básicamente interpretación de un texto, y a donde apuntamos mucho en esta asignatura es en la elaboración de textos, en la escritura, eh... se trabaja generalmente en el año con un proceso de escritura en el cual se planifica un texto, se re-escribe, se hace una re-lectura, se revisa y la metodología que tiene el profesor o la profesora de la materia, apunta básicamente a eso, a formarnos como potenciales escritores, y eso es lo que, digamos, es lo que más queda marcado en esto, en esta carrera, es la interpretación, producción y la escritura en sí. Poder escribir un texto coherente y tener en cuenta a quién va dirigido también.

Bien, ¿cuáles fueron los contenidos más difíciles y por qué?

Eh... en mi caso particular, los contenidos más difíciles tienen que ver con la Lingüística, porque presenta un vocabulario técnico, del cual necesitas sí o sí el apoyo del docente porque por ahí solo no lo vas a entender, eh... todo lo que tenga que ver con Literatura con lo específico por ahí nos resulta un poquito más fácil, por una cuestión también de la lectura que nosotros hacemos, somos lectores... el tema lingüístico por ahí siempre cuesta un poquito más, necesitamos eh... más apoyo del docente.

Bien, sabemos que cada docente presenta un programa con una serie de contenidos que se seleccionan para ser trabajados durante el año o durante el cuatrimestre, ¿en el desarrollo del programa encontrás relaciones entre los contenidos propuestos?

Sí, lo que noto es que hay eh... un complemento entre las diferentes asignaturas, se complementan eh... todo el tiempo, todo tiene que ver con todo, nos pasa que leemos textos de otras áreas y lo complementamos con la asignatura que estamos viendo, así que sí veo que hay un complemento entre todos los textos.

En relación a la comunicación, ¿cómo describirías la relación del grupo con el docente de la materia?

Eh... muy buena, muy buena, porque justamente tiene que ver con esto, con la metodología que aplica él en las diferentes asignaturas que dicta, el docente es eh... explica muy bien, eh... da muchísima teoría y la explica a la teoría no solamente te la deja y generalmente se crea ese clima de interacción entre el alumno y el docente, para nosotros hay una confianza y es mucho más fácil por ahí entender diferentes conceptos.

Por lo tanto hay participación...

Exactamente

¿Y vos cómo participás?

Yo soy de participación activa, me gusta mucho participar, sacarme dudas, yo creo que del error se aprende, así que generalmente no me quedo con ninguna duda, pregunto y si está bien mejor y si no, que me expliquen.

Bien, en relación a las actividades ¿cómo eran las actividades que proponía el docente? ¿Podrías describir alguna que te haya gustado o impactado más que otras?

Bien, eh... en general se trabaja como si fuese un taller en la mayoría de los casos, es decir que se respetan las opiniones, el obviamente...el docente explica los contenidos y a partir de ahí nosotros podemos llegar a opinar a sumar de acuerdo a lo que conocemos... Y, no... actividades que me hayan quedado así grabadas no, pero si me sirvió mucho este docente, o estas asignaturas para poder participar en la jornada, en las últimas jornadas que hicimos, me sirvió mucho la teoría que teníamos para hacer una ponencia, así que digamos que eso me queda como... una buena actividad, digamos.

Es decir que esa actividad te sirvió para participar y ¿para comprender?

Sí totalmente, el hecho de las jornadas que se realizan acá son muy productivas tanto para los docentes como para los alumnos, creo que tiene que ver con todo esto, cómo nos manejamos nosotros y cómo el docente nos da una mano en ese sentido.

Bien, ¿consideras que hubo actividades que faltaron, que hubiese sido interesante que el docente las tuviera en cuenta?

No, desde mi punto de vista fue muy completo y como siempre digo...estamos hablando por ahí de una materia específica, pero si se complementa mucho en la carrera, por ahí los huequitos que nos quedan, así que no, desde mi punto de vista no.

¿Cómo fueron las modalidades de trabajo? ¿Individuales, grupales?

En general, grupales, la idea esta de, reunirnos, de conocernos, de poder expresar las diferentes opiniones prevalece en general en la carrera, así que... si, más que todo grupal.

En relación a los recursos, ¿qué tipo de texto utilizaba el docente para el trabajo en el aula? ¿Libros completos, solo capítulos, fotocopias sueltas...?

En general, fragmentos de algunos libros, en algunos casos hemos tenido libros completos, y siempre acompañado de otra teoría ¿no?... en general trabajamos con mucho apoyo teórico de diferentes autores, pero eso ha sido un caso específico de la materia, la mayoría de las veces trabajamos con fragmentos de diferentes textos de diferentes autores.

¿Qué otros recursos utiliza el docente, además de los textos?

Utiliza ver películas, eh...en varios casos hemos tenido la oportunidad de ir al teatro, ver obras de teatro relacionadas al tema que estábamos estudiando, utilizamos mucho la biblioteca, la sala de DVD, cañón y todas estas cuestiones, y se utiliza mucho el pizarrón en clases, o sea no con afiche ni nada, pero hay mucho uso del pizarrón y de participación de los alumnos, así que me parece un recurso que está bueno también mencionarlo.

En relación a cómo presenta los temas, cuando presenta un tema nuevo ¿el docente explica que tema va a trabajar, inicia con una actividad inicial vinculada con el tema, les da una fotocopia para leer directamente el tema a desarrollar, o realiza otro tipo de actividades?

En general la manera en que se presenta un tema nuevo, es haciendo su aporte teórico y presentándonos una fotocopia que tengamos que leer, pero siempre el comienzo es él, el docente arranca con...su teoría, con su explicación y a partir de ahí nosotros leemos y desarrollamos los conceptos que hemos leído.

Por último, el tema de la evaluación, ¿qué exige el profesor en los parciales? ¿Manejo conceptual, interpretación, relación...?

Sí, es una mezcla de todo, teniendo en cuenta que estudiamos lengua obviamente tenemos que tener un soporte teórico, tenemos que apoyarnos en la teoría, pero también tenemos la posibilidad de ser subjetivos, eh...de opinar o expresar lo que nosotros hemos entendido del texto, así que es una mezcla de todo, un poco de teoría y un poco de lo subjetivo de lo que le pasa a uno en esa interpretación.

Bien, ¿antes de cada evaluación el docente explicita los criterios que tendrá en cuenta al momento de evaluar?

Sí, sí, en general sí, se hace un recorrido de todos los textos vistos, leídos en toda la teoría y a partir de ahí se pasa a una instancia de evaluación.

¿Se definen conjuntamente los criterios de evaluación?

Sí, totalmente...

¿Cómo cuáles?

Que textos entran en el parcial...

Una vez que califica los parciales, ¿realiza una devolución individual y/o grupal del mismo?

En general es grupal, salvo algunas excepciones si hay que destacar algo, pero si tiene que destacar algo de una persona en particular lo hace de manera individual no lo dice al grupo, si es en general, lo habla...si fue, digamos, una falencia en general, lo dice y si hay un tema puntual lo charla con el alumno de manera individual.

¿Rendiste el final de la materia?

Sí.

¿Notaste alguna diferencia entre las instancias de parciales con el examen final de la materia?

No, para nada...son exactamente iguales, digamos que a la hora de rendir un final sabemos que nos va a tomar, como vemos todo el programa generalmente eh... nos toma absolutamente todo lo que vimos en el año

Bueno, eso es todo.

Muchas Gracias

Entrevista N° 5: alumna de tercer año de la Carrera Profesorado de Lengua
Materia: Didáctica
Docente: Tejerina

Códigos

Entrevistadora: en negrita

Alumno:

En primer lugar, gracias por acceder a la entrevista

Atendiendo a todos los contenidos abordados en la materia, ¿qué contenidos recordás actualmente? ¿Cuáles son los que más comprendiste? Y finalmente, ¿Identificas algunos que te hayan resultado más difíciles en su abordaje?

Eh...bueno, primero se vio la problemática de la Didáctica, eso lo recuerdo bien porque no estaba muy definido el campo, después empezamos a ver estrategias didácticas, vimos los procesos de aprendizaje y enseñanza, que son procesos separados, también eh...bueno, mi grupo se centró en las estrategias didácticas de la evaluación, que fue una de las cosas que me costó un poco abordar mas que nada por el hecho de las prácticas, tenemos que observar la clase, observar al profesor que técnicas evaluativas tenía...eh, después me quedó la planificación, eso me quedó bastante claro, o sea, plantearlo desde los objetivos, la fundamentación y fue un trabajo arduo (risas) y me costó bastante.

Entonces, ese es el contenido que más comprendiste y a su vez el más difícil

Sí...pero también me gustó mucho los textos, de cuando la Didáctica no tenía todavía definido su campo, esa problemática y también los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Durante el desarrollo del programa, ¿pudiste apreciar relaciones entre los contenidos presentados en las diferentes unidades?

Mmm, no mucho...durante el curso, durante el año, mas que nada cuando me senté a leer los textos como que los iba relacionando, pero por ahí en clases no tanto, a parte la profesora siempre los traía a colación ella misma, los relacionaba si era el caso, pero ahora no recuerdo bien

¿Cómo describirías la relación entre el grupo-clase y el docente?

¡Cha! (risas)...y la relación...mmm...

¿Te parece que la relación que se estableció entre el docente y el grupo de alumnos facilitaba u obstaculizaba la comunicación entre ellos?

En realidad un poco como que mucha comunicación no había, era medio raro...pero, o sea...por ahí cuando...la clase tenía más dinamismo cuando nosotros participábamos, pero mucho no participábamos y de alguna manera dependía de que nosotros leamos y muchas veces no leíamos, porque muchos llegábamos tarde y teníamos la materia en las primeras horas, así que mucho no se dio eso. Pero dentro de todo la relación era buena,

es más la profesora nos dio un espacio para practicar una clase una vez y eso nos ayudó mucho...ella se hizo una alumna y nosotras éramos las profesoras (risas), eso fue muy bueno.

En relación a las actividades, como estas que mencionabas para ensayar una clase, ¿cómo describirías las actividades propuestas? ¿Hubo alguna que te haya gustado más que otras? Y ¿consideras que hubo alguna que no se tuvo en cuenta y que hubiese resultado interesante desarrollar?

Y bueno, las actividades eran en relación al tema, de procesos más que nada, porque al principio era teórico, teníamos que leer y luego tuvimos que planificar, elegir un tema y después tuvimos que observar y a partir de la teoría que habíamos leído, deducir las estrategias que se utilizaban en la clase, entonces era como que, dependiendo del tema, cambiaban las actividades. Y yo creo que no, porque como le digo, la clase que nosotros pudimos hacer, o sea, cambiar roles fue como que completó todo el año, fue muy bueno realmente la experiencia... (Risas).

Respecto a las modalidades de trabajo, ¿eran individuales o grupales? O ¿se consideraban ambas?

Eran grupales más que nada

En relación a los textos que seleccionados para el trabajo en el aula, ¿eran fragmentos de un libro, libros completos, textos sueltos...?

Eran fragmentos de textos, o sea capítulos de diferentes textos, sí.

Y ¿qué otros recursos utilizaba?

No... o sea, no se si ir a observar la clase es un recurso... (Risas), no sólo eso.

Cuando presentaba un tema nuevo, ¿cómo lo introducía, con qué actividades? ¿A través de una exposición oral, la lectura de un texto, con situaciones cotidianas vinculadas al tema...?

Bueno, nos decía el tema antes de iniciar la clase y así comenzábamos...y por ahí como que siempre se iba anticipando...

Bien, por último en relación a la evaluación, ¿qué exigía en los parciales?

En los parciales, no eran los parciales comunes que se hacen siempre porque el primer parcial era la planificación y el segundo parcial era la observación y aplicar esa planificación...entonces era más que nada un trabajo, cada parcial era un proceso...y fue difícil, no era lo habitual (risas), estábamos ya tan encapsulados en formas tradicionales de parcial...pero fue productivo porque al ser un proceso, a veces, un poco individual a veces grupal, más o menos lo íbamos llevando nosotros, la profesora nos guiaba mas que nada, porque era práctico.

¿La profesora explicitaba los criterios de evaluación antes de tomar los parciales?

No porque, o sea, teníamos...las actividades y a razón de esas actividades bueno...ella nos guiaba pero no nos daba criterios de evaluación.

¿Ya rendiste el final de esa materia?

Sí...

¿Notaste alguna diferencia entre el final y los parciales?

No tanto porque... como le digo, era práctico y rendir el final era rendir la práctica de la observación, si nos pedía que se yo, un poco de teoría, definir... que se yo, los procesos de enseñanza y aprendizaje como para tener una idea, pero... o qué eran las estrategias didácticas y cómo... me acuerdo, como podíamos relacionarlo con otras materias, pero era más que nada práctico no tanto teórico... en relación a la observación.

¡Muchas Gracias!

Entrevista N° 6: alumna de tercer año de la Carrera Profesorado de Lengua

Materia: Didáctica General

Docente: Tejerina

Códigos

Entrevistadora: en negrita

Alumno:

En primer lugar, gracias por brindarme un poco de tu tiempo para acceder a esta entrevista.

La primera pregunta tienen como punto de referencia los contenidos trabajados en la materia, Didáctica General, ¿Qué contenidos recordás en este momento? ¿Cuáles identificas como los más difíciles? Y ¿Cuáles los que comprendiste mejor?
Este... eh... la Didáctica a través del tiempo... fue esa casi... el mayor tema que vimos durante el año, este... mmm, después vimos estrategias didácticas que vimos en primer año y en institución también, pero lo que más me quedó fue esto de la Didáctica en los diferentes tiempos o sea cómo... (Silencio).

¿Cómo fue evolucionando?

(Risas) Claro, los distintos objetivos que tenía en diferentes etapas del tiempo

¿Hubo algún tema que te haya resultado más difícil?

Mmm, no temas sino las teorías, porque las primeras teorías que dio la profesora eran medio complicadas de entender y por ahí yo sacaba información de internet y por ahí lo complementaba con eso y lo entendía mejor, por eso... me quedó.

Y si tuvieras que elegir un tema, ¿cuál fue el que mejor comprendiste?

Mmm, para hacer el trabajo de investigación yo averigüé mucho sobre el aprendizaje significativo y me sirvió un montón para cumplimentarlo en otras materias también.

Bien. Si bien cada docente presenta un programa con unidades o ejes a los que les corresponden una serie de contenidos a desarrollar, ¿Identificas alguna relación entre los diferentes contenidos presentes en el programa?

(Silencio) A veces sí y a veces no, a veces hay profesores que...por ejemplo ahora nos piden teorías que ya tendríamos que haber visto en primer año por ejemplo y lo vimos pero no a fondo.

Y en relación a Didáctica, ¿se relacionaban los temas que fue presentando la docente durante el transcurso de la materia?

Sí.

¿Cómo describirías la interacción docente-alumno? Y ¿de qué manera esa interacción favoreció u obstaculizó la comunicación y la participación?

Si... mmm, con la profesora eran trabajos muy prácticos...siempre lo que ella hacía en las clases era ver cómo nosotros trabajábamos, nos explicaba la teoría y de ahí nos daba las actividades para que las hagamos, y los chicos siempre se sienten cómodos con ella, siempre en los finales en los parciales...con ella era todo tranquilo.

Bien. En relación a las actividades, ¿cómo describirías las actividades que proponía la docente? ¿Podrías mencionar alguna que te haya gustado más que otras? Y ¿considerás que hubo algún tipo de actividad que no se tuvo en cuenta y que hubiera resultado interesante en la materia?

Me gustó mucho el trabajo de investigación que hicimos en las escuelas, la observación...porque me resultaba fácil entendía todos los puntos que ella explicaba y por ahí mis compañeros, a mi grupo le resultó más difícil y yo como que me resultó más fácil y trataba de llevarlo adelante siempre y les explicaba, me gustó mucho trabajar, me gusta mucho trabajar investigando.

Y ¿eso te ayudó a participar y a comprender?

Sí

¿Las actividades eran individuales o grupales o tenían un poco de ambas modalidades?

Ambas

En relación a los recursos, ¿qué recursos utilizaba la docente al momento de desarrollar la clase? Por ejemplo el material bibliográfico: libros completos, fragmentos de libros, fotocopias sueltas...

Fotocopias sueltas

Y ¿qué otros recursos, además de textos?

Nos llevaba a la sala de computación para que busquemos información por internet y nos pedía que traigamos información complementaria, si traíamos de la casa, o le que encontrábamos.

Bien. Para presentar un tema nuevo, ¿lo hacía a través de la lectura de algún texto, iniciaba con una explicación...?

Ella siempre la clase anterior nos daba adelantaba el tema que íbamos a ver la próxima clase, nos hacía sacar copias y teníamos que traer leídas y ella nos explicaba cosas que no entendíamos.

Finalmente, en relación a la evaluación, ¿qué exigía el docente en los parciales, conceptos, relaciones...?

Los parciales de...Didáctica se basaban en ir aprobando los capítulos del trabajo de investigación, siempre fáciles de hacer.

La docente ¿explicitaba los criterios a partir de los cuales evaluaba?

Sí

¿Cuáles eran?

Por ejemplo, mmm... nos daba el tiempo que teníamos para presentar los capítulos de la investigación, también la participación en la jornada que hicimos en noviembre, también valía como parcial, la ponencia.

¿Rendiste el parcial de la materia?

Sí

¿Notaste alguna diferencia entre el final y los parciales?

Sí, porque no, no... o sea nos exigía teoría, ella siempre tomaba escrito y esta vez lo hizo oral

Eso es todo.

¡Muchas Gracias!

Entrevista N° 7: alumna de cuarto año de la Carrera Profesorado de Lengua

Materia: Practica Educativa III

Docente: Calderon Carolina

Códigos

Entrevistadora: en negrita

Alumno:

Hola, muchas gracias por tu tiempo...Tratando de recordar los contenidos desarrollados en la materia, ¿cuáles recordás?, ¿consideras que hubo alguno que te haya resultado más difícil que otros? ¿Cuáles comprendiste?

Los contenidos vistos están todos relacionados a Currículum, vimos ciertos aspectos vinculados a Currículum, acerca de la práctica también, bueno entre los autores que recuerdo, Rath, que fue un material muy provechoso eh... (Silencio) no puedo recordar todos los autores pero vimos mucho material.

¿Y qué contenido te resultó más fácil de comprender?

Y... (Silencio nuevamente)... la verdad que no puedo recordar, me cuesta, no...tampoco recuerdo que haya un tema difícil, todos eran accesibles, a todos los pudimos entender bien

Bien, ¿te parece que se establecieron relaciones entre los diferentes temas abordados en la materia?

Sí, estaban todos muy relacionados, las unidades no eran cosas separadas sino que todo se relacionaba con todo, pero como dije no puedo recordar ahora los temas que trabajamos.

Atendiendo al número de alumnas en el tercer año, tres, ¿cómo describirías el trabajo, la dinámica de trabajo y la interacción con la docente?

El trabajo era individual y se trataba de planificar una clase, planificar de acuerdo a un tema elegido por nosotras mismas y en nuestro caso fue acerca de la adolescencia, eh... sexualidad, fue tomado desde un curso que hizo una compañera, Fernanda, y nosotras teníamos que planificar tres clases, o sea cada una, una clase con una parte digamos, de ese tema. Y de ese modo teníamos que ver cómo empezaba la compañera después de que la otra compañera terminaba una clase, o sea tratar de relacionar lo más que se podía una clase con otra.

¿Cómo viviste el tema de la participación, atendiendo al escaso número de alumnas en el curso?

Las tres participábamos, o sea (Risas) una daba la clase para las otras dos que estaban, y por supuesto sí o sí teníamos que participar (risas) lo tomábamos creo como una obligación. El año pasado todo fue como una obligación, o sea fue mucha responsabilidad para nosotras, el cumplir con todas las materias porque digamos no teníamos escapatoria, sí o sí teníamos que cumplir.

En relación a las actividades, ¿cómo planteaba la docente, las actividades en las clases?, ¿identificás alguna que te haya gustado más que otras?

Lo de planificar y dar clases fue una experiencia hermosa porque nos permitió sacar todas las dudas, todos los miedos, esa actividad ha sido bastante fácil, la profesora en ningún momento fue exigente, siempre trató de orientarnos para que preparemos las clases lo mejor posible, en ningún momento nos exigió...quizás, cosas formales así como...o sea lo que yo siento es que este año con Práctica IV la estoy viendo muy diferente a lo que fue el año pasado.

¿En qué sentido?

En el sentido de que este año la profesora es más exigente en la elaboración y planificación de la clase, es mucho más formal que el año pasado, el año pasado no hubo tanta exigencia como este año, y quizás eso nos jugó en contra porque esas exigencias quizás pudieron haber empezado el año pasado y este año no hubiésemos tenido las dificultades que tuvimos.

Entiendo...bueno vos ya me habías mencionado que las actividades eran individuales, y en relación a los recursos ¿qué recursos utilizaba la docente?

El pizarrón era el recurso con el que la profesora nos explicaba...y era quizás el concepto de cada autor...eh, y después otro recurso era fotocopia.

Y en relación a las fotocopias, ¿eran de libros completos, solo fragmentos?

No, no, no, solamente eran eh...parte, o sea...quizás se puede considerar que algunos han sido capítulo enteros pero por lo general eran fragmentos, pero un libro entero no.

Para presentar un tema nuevo, ¿qué actividades elegía el docente, explicación, presentación de la teoría, lectura de un texto...?

Nos facilitaba el material y después de nuestra lectura ella nos explicaba el tema que presentaba.

Bien, en relación a la evaluación, ¿qué exigía el docente en cada parcial?

Eh... eran preguntas puntuales acerca del material visto, eran como siete autores creo... y eran preguntas acerca de esos siete autores, o sea eran parciales bastantes complejos, eran conceptos, relaciones, ejemplos... como dar ejemplos de los métodos de enseñanza que trabajamos con Rath, como ser: imaginación, diferenciación, y así como diez puntos que el trataba en su artículo.

Antes de cada parcial, ¿la docente explicitaba los criterios de evaluación?

Sí, incluso ella nos daba, o sea los nombraba los autores que habíamos visto y nos decía que iba a tomar de ellos, siempre explicaba...

¿Podrías nombrar algunos?

Eh... criterios así la verdad que no...

¿Rendiste el final de esa materia?

No, no lo rendí todavía.

Bueno, eso es todo.

¡Muchas Gracias!

Entrevista N° 8: alumna de tercer año de la Carrera Profesorado de Lengua

Materia: Gramática I

Docente: José Mevoras

Códigos

Entrevistadora: en negrita

Alumno:

Hola, gracias por acceder a la entrevista. Pensando en el espacio curricular Gramática 1:

¿Qué contenidos recordás haber estudiado en la materia?

La materia es gramática y los contenidos que trabajamos son específicamente, digamos la primera parte de esa materia porque en el plan de estudios esta Gramática 1 y en el tercer año se cursa la segunda parte que es Gramática 2 y bueno... los contenidos hacen referencia a las estructuras y como se conforman las diversas relaciones gramaticales entre las clases de palabras. Y bueno al principio el profesor lo planteó como una cosa sencilla con diversos trabajos prácticos, bueno íbamos clasificando las palabras, bueno qué se yo, sustantivos, artículos, adjetivos y con diferentes ejercitaciones sobre esos

temas. Y después comenzamos con el análisis sintáctico propiamente dicho y... que se iba complejizando a medida que avanzaba el tiempo.

¿Cuáles fueron los contenidos que más comprendiste?

Eh... bueno, mmm... los que comprendí son los que tengo adquiridos hace bastante tiempo (risas) y que son, qué se yo, mmm que son clases de oraciones, unimembres, bimembres, sujeto tácito, sujeto, predicado, eh, núcleos verbales no verbales, núcleos nominales, eh qué se yo mmm, objeto directo, objeto indirecto...

Y ¿cómo fueron presentados esos contenidos por el docente?

Eh, la verdad es que, o sea... en realidad hay mucha confusión, como yo dije tengo muchos años de escuela (risas) así que tengo alguna, ya referencia de esos conocimientos adquiridos de otras escuelas, de mi profesión, soy docente, y de mi formación... pero yo veía que había como muchas fallas con respecto a la presentación de los contenidos porque por ahí el profesor da por supuesto que los alumnos ya conocen ciertos temas o dominan ciertos contenidos que en realidad no es así. Entonces, bueno...esos huecos van generando ya después, este mmm, la brecha se hace mas grande y bueno como dije, el tema que da por supuesto que ya se saben muchas cosas y en realidad no es así.

Bien, ¿y vos, como alumna, cómo trabajaste esos contenidos?

Bueno en realidad, o sea, digamos que a mí no me costaba mucho en el sentido de que, más o menos comprendía cómo era el análisis gramatical y los diversos niveles que iba planteando el profesor, pero por ahí lo que no me quedaba claro, era el tema de la bibliografía que se abordaba, porque cada profesor tiene una bibliografía de base que es con la que se basa, entonces por ahí como que no nos quedaba claro y no había... nosotros ya habíamos hecho años anteriores análisis gramatical en Latín, y bueno teníamos una referencia con respecto a eso, pero que después no tuvo continuidad con lo que seguía en Gramática.

¿Consideras que hay un desfase en la selección bibliográfica?

Exactamente, y si bien algunas chicas por ejemplo, les costó mucho comprender el análisis gramatical, porque son chicas que han egresado hace poco tiempo de la secundaria y esos contenidos no están siendo dados, entonces ver análisis gramatical era como ver mmm, chino básico realmente.

Entonces, ¿ese sería el tema más difícil?

Sí, sí...

¿Identificas relaciones entre los distintos temas presentados en esta asignatura?

Eh, sí, sí, sí... de hecho, todo va relacionado con todo, porque al ser un sistema se van realizando encadenamientos de relaciones, sí.

¿El docente hace explícitas estas relaciones o es algo que vos vas descubriendo a partir de tu trabajo con el contenido?

Y bueno, es algo que uno va descubriendo y además el profesor, por ahí, mmm... o sea no era claro en la presentación, porque, o sea, había cosas que... por ejemplo usaba como recurso el cañón con el power point, y bueno ahí traía ya una serie de trabajos de

análisis de oraciones precisamente, con este mmm, basados en una bibliografía y resulta que mucho no entendíamos como era el tema del análisis que él estaba planteando, porque por ahí en el aula, con la tiza y el pizarrón era más sencillo de practicarlo ahí que en las oraciones, que... primero eran en puro español y estaban descontextualizados, no era el mismo lenguaje, o sea al que estábamos acostumbrados; y segundo que utilizaba términos que seguro querían decir lo mismo pero al que no estábamos familiarizados, entonces la verdad que se re-complicaba el aprendizaje y el avance en el contenido de la materia.

Ahora que mencionaste el tema de los recursos, ¿qué otros tipos de recursos utilizaba el docente, en relación a los textos, libros completos, solo capítulos de un libro, fotocopias sueltas, manuales?

Bueno eh... él tenía unas cartillitas, bueno, unos libros que él nos había dado los nombres pero era una selección de esos libritos de gramática española, y después este mmm... una, él... ¿cómo se dice?, las pasaba en computadora a la bibliografía y eso era una síntesis de algunos temas respecto a, qué se yo... la estructura oracional, la sintaxis, bueno... hacía una síntesis que él la pasaba en computadora y que después nos facilitaba.

Bien, en relación a la comunicación ¿cómo describirías el trabajo del docente con el grupo-clase?

O sea, muy buena la relación, el profesor es muy ameno para dar su clase, bien accesible, pero este... o sea... Bien, bien, o sea muy buena la relación con el profesor.

¿Qué me puedes decir en relación a la participación?

Y bueno, en general el grupo-clase es participativo, así que había muchas chicas que siempre estaban atentas y bueno, digamos como siguiendo el hilo de lo que él iba enseñando

¿Vos participabas?

Sí, sí, sí... (risas)

En relación a las actividades, ¿cómo describirías las actividades que proponía el docente?

Y bueno, él este... para el análisis de oraciones daba un ejemplo, o sea, del análisis eh qué se yo... objeto directo... por decir un tema. Entonces con respecto a eso daba un ejemplo de oración y bueno se analizaba en clases en la pizarra y después que íbamos analizando, este... cada uno realizaba el trabajo en sus carpetas.

De las actividades que el docente propuso, ¿identificas alguna que te haya gustado más que otras?

Eh, sí... las que me gustaban eran cuando él plateaba el análisis de oraciones en el pizarrón que es lo que mencionaba recién. Una de las alumnas hacía el análisis en el pizarrón donde participaba el profesor y todos en el curso, por eso quedaba registrado en la carpeta de cada uno.

¿Consideras que hubo actividades que no se contemplaron y que podrían ser interesantes de tener en cuenta?

Sí, en realidad es un poco lo que decía al principio, este mmm... tener una noción bien... o sea un diagnóstico bien clarito con respecto a las diferentes este... nociones

que tenía sobre la materia el grupo, ¿sí? Por que entonces eso le hubiera dado un panorama con respecto a qué conocía cada uno con respecto a la materia que estaba dictando.

Bien, en relación al tiempo para trabajar con determinadas actividades, ¿qué tiempo le destinaba para cada actividad?

Bueno, era extenso el tiempo, así que, o sea el tiempo que... hasta que terminábamos por ejemplo si el tema era el análisis de una oración lo hacíamos hasta que lo terminábamos y si quedaba alguna pendiente, bueno eso ya lo dejábamos para terminarlo en la casa o en el tiempo que disponía cada uno.

¿Cuáles eran las modalidades que predominaban? ¿Individuales, grupales?

Eran individuales y grupales cuando se hacían trabajos en clase, digamos que alguien hacía la actividad en el pizarrón y el grupo la seguía...

En la presentación de algún tema, ¿el docente explica previamente, introduce la temática con alguna actividad o presenta algún texto para que ustedes lean?

Mmm, bueno quizás por la materia, se iba complejizando, o sea ya habíamos llegado hasta determinado tipo de análisis de oraciones y a partir de ahora, continuamos con...avanzando en el análisis oracional, y el presentaba el tema, por ejemplo: “hoy trabajamos con...que se basa en tal texto” y veíamos un poco de teoría y después ya directamente la práctica.

En relación a la evaluación, ¿qué exigía el docente en los parciales?

Bueno, el docente... él bien clarito decía, bueno los... hay, teníamos como cajoncitos en los que íbamos analizando las oraciones, y los que hacen el nivel uno se les iba sumando un punto por cada nivel correcto que vaya logrando, bueno, entonces decía: “el que llega hasta el último nivel es el que tiene un diez”. Y así era bien claro con la puntuación que nos daba por el trabajo que hacíamos.

Entonces, ¿mencionaba los criterios con los que iba a evaluar antes de cada parcial?

Sí

¿Esos criterios se consensuaban?

Eh, no, no, no, eran directamente dados por el profesor

Luego de cada evaluación, ¿realiza una devolución acerca de los resultados? ¿Es individual, grupal?

Eh, sí, sí, sí... el trajo las evaluaciones, tuvimos un solo parcial, eh trajo las evaluaciones, en la hoja acotaba ya las dificultades que cada uno había tenido y después algunos casos puntuales se trabajaban en el pizarrón para que todos viéramos la dificultad que habíamos tenido.

Al final de la materia ¿el docente realiza una síntesis o una conclusión de lo trabajado en la materia?

No, es como que quedó eh digamos la materia abierta, por el tema que continúa ahora una segunda parte, en Gramática 2, entonces llegamos hasta un tipo de análisis de

oraciones, habíamos llegado hasta subordinadas y entonces quedó abierta para una consecución digamos del tema y una profundización, entonces “llegamos hasta acá y ustedes el próximo año van a profundizar este tema”

¿Ya rendiste el final de la materia?

Sí

¿Aprobaste?

Sí.

¿La instancia de examen final varía en relación a las evaluaciones parciales?

No, no varía, es el mismo tipo de evaluación...

¡Muchas Gracias!

ANEXO III

OBSERVACIONES DE CLASES

INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN DE CLASES

- 1- PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO Y SU FORMA
- 2- CARÁCTER DE LA CLASE: presentación de un contenido nuevo, diagnóstica, de continuidad del contenido, de repaso, integración, teórica, práctica, de evaluación, etc.
- 3- TEMA: según como lo escriba el profesor o según como lo verbalice en el curso. Tipo de contenidos: conceptual, procedimental, actitudinal. ¿Muestra relaciones entre conceptos, principios, enfoques propios de la disciplina? ¿Plantea preguntas potentes para generar la construcción de conocimientos? Explicita enfoque y eje de unidades o clases?
- 4- RECURSOS que acompañan al contenido, tipos de recurso y papel que cumplen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pertinencia en relación al contenido abordado (favorece u obstaculiza el abordaje del mismo)
- 5- ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA: individual, grupal. ¿Cómo organiza la clase? ¿Reconoce a toda la clase? ¿Trabaja sólo con algunos alumnos? ¿Cómo regula la convivencia en el aula? ¿Realiza contrato explícito, o implícito
- 6- DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO, para cada momento (inicio o introducción o presentación, desarrollo temático, cierre) de la clase.
- 7- TIPO DE ACTIVIDAD: visualizar el grado de exigencias cognitivas involucradas en las tareas. Parte de ideas previas de los alumnos. Retoma conceptos de otras materias (lo aclara en su discurso) cómo se desempeña frente a las competencias conceptuales, cuáles refuerza, cuáles ignora, cuáles enseña cómo se desempeña frente a las competencias procedimentales, cuáles refuerza, cuáles ignora, cuáles enseña. Si plantea situaciones desde lo vivencial, desde el presente, para que desde allí se construya.
- 8- GRADO DE PARTICIPACIÓN: quién la genera, cuándo participan, etc. Qué tiempo de la clase destina para escuchar los aportes de los alumnos y qué importancia le otorga a dichos aportes durante el desarrollo del contenido
- 9- DINÁMICA GRUPAL: dominio de grupo, poder, autoridad. Posibilita (el docente) reconocer las habilidades, genera un espacio para que los aprendizajes

fluyan y se expresen con naturalidad, favorece o estimula las producciones de los alumnos

10- ROL DEL DOCENTE: función docente, como mediador, como tutor, facilitador, orientador, etc. Cuánto y qué de creencias, prejuicios, valores, historia personal, intereses, de su fe, de sus necesidades, aspiraciones, traslada el docente en el aula.

11- ROL DEL ALUMNO: función pasiva, activa (a nivel cognitivo). Si reproduce la información /Si hace aporte creativos, originales./Si propone o sugiere otras actividades/Si aporta espontáneamente ejemplos, sugerencias, propuestas, iniciativas, para mejorar su trabajo áulico./ Qué rol ejerce: repetidor de la información- protagonista- se queda al margen- colabora- niega colaboración-se interesa- se desinteresa

Analizan en conjunto la conjugación correcta de la oración. *Alude al análisis que pueden realizar las alumnas en base a sus contenidos disciplinares. Solicita que retomen los contenidos y teorías aprendidas durante el cursado de la carrera hasta tercer año.*

La docente pregunta: *¿cómo hicieron para resolver la oración independientemente de que esté bien o mal?*

La alumna describe como lo hizo y en conjunto con la docente deducen que la operación que busca la oración es de interpretación y reconocimiento.

La docente solicita que nuevamente lean de Rath la interpretación. Una de las alumnas lo lee y, una vez leído textualmente la docente amplía la explicación que da el autor.

La organización del trabajo en el aula implica actividades de tipo individual pero al mismo tiempo, grupales.

En un segundo momento la docente pide que reformulen la oración buscando la operación de codificar. Aparentemente es una actividad que presenta dificultad para las alumnas. Solas no lo pueden hacer, necesitan de la orientación de la docente.

Ante la dificultad de resolver la actividad solicitada la docente pregunta: *en la conjugación de un verbo ¿qué hace el alumno, qué operación realiza?*

Una alumna responde: *se fija en el verbo*

Docente: *pero para realizar esto debe clasificar, entonces ésta es otra operación.*

Pasan a otra actividad, referida a los verbos, ya que las alumnas reconocen que es lo que más les cuesta reconocer a los chicos (de EGB 3).

Copian otra actividad en el pizarrón para resolver:

- 3- Interpretar en el contexto del cuento el significado de las siguientes expresiones: omnisciente, magnánimo, etc. Todas expresiones contenidas en un cuento que proceden a analizar en conjunto.

Mientras las alumnas copian en el pizarrón esas expresiones, la docente les habla sobre las prácticas en los colegios y los cursos en donde realizarán las mismas.

Una vez copiada la consigna, una alumna lee el cuento para resolver la actividad.

Terminada la lectura la docente pregunta: *¿qué se entendió del cuento?*

Constantemente se plantean preguntas potentes para generar la construcción de conocimientos

19.20hs. Llegan dos alumnas que interrumpen la clase porque deben traer bancos de afuera del aula. *(limitaciones por condicionantes externos)*

La docente retoma la actividad: *¿qué se entendió del cuento?*, mientras esperan que le contesten *anota en el pizarrón la hora 19.25 y explica que la anota porque van a calcular cuanto se demoran en resolver la actividad propuesta y en función de ello analizar si es conveniente para el tiempo que duran las clases en EGB 3.*

Nuevamente pregunta: *¿qué se entendió del cuento?*-

Las alumnas expresan la dificultad por comprender el texto. Ante esto *la docente les hace dar cuenta de la dificultad de poder interpretar el cuento y de la complejidad para los alumnos de 8º. Comenta una actividad de lectura realizada con alumnos de 8º, en la que se le permite ubicar al alumno en el contexto del 8º y las actividades que serán factibles para esa actividad. Les da orientaciones para trabajar éste tipo de actividades en polimodal sugiriendo que los materiales tienen que estar presentes.*

Una de las alumnas plantea *¿si uno les pide una clase anterior que lean las actividades?*

La docente les pregunta a ellos: *si cuando a Ustedes se les solicitaron una lectura no la hicieron qué se podría esperar de los alumnos de polimodal*

Vuelven a leer el cuento para ver si lo pueden comprender con una segunda lectura. Las alumnas que no tienen el material escuchan con atención a quien lee. (otra limitación)

Se evidencia un gran interés de las alumnas en la actividad propuesta por la docente. *(Interés)*

Una vez finalizada la segunda lectura la docente pregunta: *¿ahora les queda más claro?*

Las alumnas asiente que sí y reconocen que se trata de una parábola. En conjunto tratan de entender de qué trata esta parábola.

Para resolver la actividad expuesta en el pizarrón, la docente solicita a una de las alumnas que pase al frente, pero esta argumenta que como había llegado tarde todavía no entendía la actividad. Pasa otra alumna. Trata de lograra la participación de todas las alumnas presentes en el aula.

Cada una de las expresiones es resuelta por diferentes alumnas que lo deducen de la interpretación de la parábola.

Resuelven tres de las actividades y revisan el tiempo, son las 19.48hs, pero la docente aclara que la actividad no ha sido resuelta en su totalidad y reflexionan sobre el tiempo

que se demoraron para resolver solo una parte de la actividad ocupando más de la mitad de un módulo de clase. En este sentido apunta a la necesidad de planificar con detalles las actividades que se le van a proponer a los alumnos. *(señalamientos de la actividad)* Retoman el análisis acerca de las operaciones que pusieron en juego para resolver la actividad.

Docente pregunta: *¿qué es lo que se pone en juego para resolver esta actividad? ¿qué operación se les pidió los alumnos?*

A las alumnas les resulta difícil describir lo solicitado. Con ayuda de la docente deducen que se trabajó con las operaciones de comparación, semejanza e interpretación.

Una vez definido esto la docente pregunta: *¿qué necesita el docente para llevar a cabo esta actividad exitosamente?* Ella contesta antes que las alumnas: *planificar y resolver las actividades que se van a utilizar de un manual.* Alude a la necesidad de la preparación de las clases y del dominio de las actividades.

En todas las actividades se plantea constantemente la reflexión conjunta y la participación constante. Se trabaja sobre la resolución de actividades concretas aportando estrategias de planificación.

La estrategia utilizada apunta al reconocimiento por parte de las alumnas de las propias operaciones de pensamiento y su posterior análisis en la de-construcción del proceso por el cual se llegó a resolver la actividad.

19.52hs- interrumpen la clase alumnos de otros cursos e ingresa una alumna más

Se sigue trabajando sobre actividades que demandan exigencias cognitivas como analizar, reflexionar, interpretar y explicar.

Pasan a otra actividad. Nuevamente la docente solicita a las alumnas la reflexión y pregunta: *¿para qué analizamos estas actividades?*

Las alumnas responden: *para que los alumnos comprendan y asimilen la actividad.*

Docente: *y comprendan el contenido por eso la actividad se relaciona con lo que yo quiero lograr en los alumnos, es necesario anticipar qué es lo que quiero de los alumnos.*

Se apunta a la importancia de la reflexión en la formación docente en la planificación de actividades que faciliten el aprendizaje significativo y se ejemplifican actividades que no implican aprendizajes. También se resalta la importancia de considerar el tiempo, el espacio, el grupo, los recursos y las actividades.

Las alumnas reconocen que para lograr aprendizajes significativos se tiene que conocer el grupo.

Ante esto, la docente pone en situación a la alumna ejemplificando: *tenés que hacer un taller para 40 alumnos de x colegio ¿vos lo hacés?*

La alumna responde: *Sí*

La docente sostiene: *entonces no necesariamente tenés que conocer el grupo, pero sí anticiparte sobre qué cosas les puede gustar. Esto es trabajar sobre la incertidumbre propia de la clase. El docente conozca o no el curso debe enseñar no lo que quiere sino lo que el alumno necesita.*

A lo que una alumna agrega: *el docente enseña lo que el currículo prescribe.*

Docente: *pero vos tenés la autonomía del ¿cómo?* En este sentido reflexiona sobre la función docente en el conocimiento de sus alumnos. En todo momento alude a las características de los alumnos de EGB3 en cuanto a conductas y actitudes y la posición que se debe asumir como docente. Recalca como necesario la importancia de contextualizar el momento evolutivo de los alumnos, retomando contenidos trabajados en otra materia (Sujeto y Cultura).

También se hace alusión a la valuación en relación a la posibilidad de que la actividad dada debe guardar una coherencia con las que se plantean en la evaluación.

En todo momento se evidencia un total dominio del grupo y un clima de diálogo y de expectativas que hacen interesante la clase.

20.00 hs. Ingresan una alumna más a clases.

Pasan a la actividad N° 3 referida al cuento en la que tienen que explicar el ¿por qué del título del cuento? Como si fueran alumnas de EGB3 y luego analizar qué operaciones realizaron para resolver la actividad. En la explicación de este último se proponen hipótesis posibles. Esta actividad es resuelta en conjunto con la docente.

En otra actividad, la N° 4 del manual, deben argumentar sobre el contenido del cuento. Tratan de identificar a qué operaciones de pensamiento apunta esta actividad concluyendo que son las de síntesis y análisis.

Se realiza una comparación entre los textos de Rath y Elliot en relación a las operaciones de pensamiento que proponen. Reflexionan sobre la importancia de conocer las operaciones de pensamiento para planificar.

Constantemente reflexiona sobre la función y rol docente.

La docente pregunta a las alumnas si se sienten seguras, luego de practicar dos clases sobre este tipo de actividades, para planificar actividades desde este enfoque. Propone el inicio de la construcción de un diario de campo en el que deberán escribir sus experiencias previas a las prácticas como biografías escolares y en las prácticas mismas.

Pregunta: para qué creen ustedes que les puede servir esta actividad?

Una alumna responde: para hacer consciente las situaciones que nos han marcado, cómo queremos ser y cómo no.

La docente cierra la clase diciendo: *esto les va a servir a Ustedes para entender cuando intervienen por qué lo hacen de esta manera.*

Se evidenció una fuerte presencia del docente como orientador y tutor, la participación fue generada por el a partir de la utilización de una estrategia didáctica: la pregunta.

En algunas ocasiones se plantearon ejemplos desde lo vivencial y experiencial pero estas fueron escasas.

En todo momento se favoreció la propia producción del grupo clase en la resolución de las actividades propuestas. En este sentido se considera que genera un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, favorece y estimula las producciones de los alumnos

Fin de la Observación

Observación N° 2

Carrera: Profesorado de Lengua

Materia: Práctica Educativa III

Docente: Carolina Calderón

Observador: María Eugenia Herrera

19:00 hs. La docente ingresa al aula pero solo esta presente una alumna, esto no la sorprende y menciona que las alumnas llegan un poco más tarde por razones laborales. Entonces decide esperar un poco más a que llegue el resto, mientras tanto le recuerda la tarea que tenían asignada para esa clase. La ausencia de las alumnas en el horario de entrada parece ser una característica del grupo y hasta me atrevería a decir del terciario, ya que la población que asiste al instituto se caracteriza por estar compuesta por jóvenes y adultos que en su mayoría trabajan.

Luego le explica a la alumna qué es un diario de campo, qué aporta a la residencia y su utilidad para el docente. Menciona que éste permite registrar el seguimiento de todo el proceso de aprendizaje (lo que sucede en el aula, las observaciones, las intervenciones didácticas). También explicita los momentos que se registrarán en el diario de campo, mencionando que el primero se corresponde con la biografía escolar (por qué eligieron la carrera, qué los motivó a permanecer en ella y las razones por las que desean trabajar en la docencia); el segundo momento de trabajo con el docente co-formador, a partir de observaciones de clases y entrevistas (una por estudiante), aclara que las intervenciones son individuales. Armado del instrumento, socialización y análisis de la información antes de armar la planificación.

La alumna presente, pregunta “¿Cómo son las entrevistas?” la docente responde que son grabadas y que aquello que no haya quedado claro debe ser re-preguntado. Luego menciona las condiciones para las observaciones y entrevistas.

Finalmente menciona que el tercer y cuarto momento a registrar en el diario de campo el de la planificación de la enseñanza y las reflexiones sobre la enseñanza (ensayo desde la experiencia vivida desde la evaluación) Diferencia entre actividades de enseñanza y actividades de evaluación.

Silencio....

De repente la alumna pregunta “Usted dijo que las dos son actividades de aprendizaje” y la docente responde, la diferencia esta en la intencionalidad en el uso de cada una, pero no hay bibliografía que indique que hay actividades que sean solo para la enseñanza y solo para la evaluación, dependerá del marco de referencia que tenemos para justificar lo que hacemos.

Mientras explica, la docente saca unas hojas, aparentemente unas fichas para orientarse en su exposición.

19:30 hs. Ingresar una segunda alumna, la docente no interrumpe su exposición, desarrolla el cronograma de actividades, menciona que tienen dos semanas para la planificación de sus intervenciones y que luego de la semana del Milagro deben realizar sus prácticas.

Realiza una pausa y menciona el tema que está desarrollando.

Explicita los criterios de evaluación y vincula la importancia de ello con sus futuras prácticas, menciona que ya habló con una maestra de 7°, 8° y 9° del turno mañana en la institución en la que ella se desempeña, para que las alumnas realicen sus prácticas.

Suena un celular, la segunda alumna se retira por unos minutos, la docente no interrumpe la clase. Mientras tanto llena el libro de temas.

19:56 hs. Ingresan dos alumnas más reitera que está comentando lo del diario de campo, menciona su utilidad y cómo se organiza (momentos) tratando de vincularlo con la formación docente. Reitera las condiciones y momentos del trabajo. Las alumnas toman nota de lo que la docente expone, sin intervenir. Hasta el momento no utiliza recursos en su exposición (como el pizarrón o láminas) les informa que dejará una ficha en la fotocopidora que contiene los criterios de evaluación.

Durante este tiempo, la exposición de la docente es más que nada informativa. Culmina el primer momento de la clase.

Puedo reconocer un segundo momento no solo a partir de un nuevo tema que decide trabajar con sus alumnos sino también desde el lenguaje corporal de la docente, quien se pone de pie, pregunta “¿qué tema vieron la clase anterior?” y una alumna responde “operaciones de pensamiento”, entonces la docente busca la tiza y escribe en el pizarrón el tema de la clase “Operaciones de pensamiento”. Esto permite inferir que la clase se estructura a partir de la continuidad de un contenido abordado en la clase anterior.

Luego de este primer interrogante, la exposición de la docente deja lugar a un diálogo con sus alumnas, es decir privilegiando la participación del grupo-clase.

Docente: ¿cuáles son las operaciones de pensamiento?

Alumna: comparar, resumir, observar, clasificar, interpretar...

Les indica que deben fotocopiar los manuales que se utilizan en Polimodal para identificar las actividades propuestas y a qué operaciones de pensamiento apuntan cada una. También les recuerda que en la cartilla de selección bibliográfica de la cátedra tienen un material sobre operaciones de pensamiento que pueden consultar.

Les pide a sus alumnas que saquen los ejemplos que debían llevar para trabajar en clase, a partir de esa consigna, las actividades de la clase se identifican con el análisis de ejemplos solicitados en la clase anterior.

En el primer momento de la clase que identifique con la exposición docente, las alumnas casi no intervinieron, solo tomaron apuntes de la información que

proporcionaba la profesora, en cambio en este segundo momento de trabajo a partir del análisis de los ejemplos las alumnas intervienen en un diálogo casi fluido que propicia la docente, lo cual favorece notoriamente la participación del grupo.

Continúa con las preguntas

Docente: ¿Qué otras operaciones de pensamiento pueden mencionar?

Alumna: Criticar, resumir, búsqueda de información, imaginar, resumir y organizar, investigar, codificar.

La docente toma nota en el pizarrón de cada una de las operaciones de pensamiento que mencionan las alumnas.

Todavía de espalada al grupo y mientras escribe en el pizarrón:

Docente: Bien, ¿cuál era la tarea?

Alumna: traer ejemplos de consignas

Docente: ¿las trajeron?

Alumnas: sí

Docente: pasen a redactarlas en el pizarrón

Una alumna se anima y pasa a escribir sus ejemplos:

“Que el alumno compare un texto científico con un texto instructivo”

“Que el alumno compare un cuento fantástico con un cuento de realismo mágico”

La docente lee en voz alta la consigna y señala que las mismas sirven para saber que pretende el docente pero no como consigna para el alumno y pregunta “¿cómo debo hacerlo?”

Alumna: ¿podría ser “comparar el siguiente texto”?

Docente: la consigna debe atender al destinatario, y que él comprenda qué se requiere de él.

La alumna pasa nuevamente al pizarrón y reformula nuevamente la consigna:

“Te propongo que compares un texto científico con un texto instructivo”

La docente realiza una nueva pregunta, ¿y si el alumno pregunta qué hago? ¿qué comparo de los dos textos?

Silencio...

Alumna: por ejemplo, “defina lenguaje oral y escrito y mencione las características de cada uno”

La docente pregunta nuevamente, ¿si la cara de desconcierto del alumno permanece, qué decides?

Alumna: se trata de consignas diferentes

Docente: Bien, pero esto me da la pauta que debo re-explicar la consigna al alumno, quizás solo uno tiene la dificultad y el resto sí comprendió lo que se le pedía. Eso puede pasarles cuando intervengan en sus prácticas. Si no entendieron la consigna es porque no entendieron el concepto, la ayuda que piden el alumno es la re-explicación del tema, pero ¿le explico a él solo o a todos?

Alumnas: ¡A todos!

Docente: puede ser de las dos formas. Los alumnos pueden preguntar ¿qué tengo que hacer? Como también preguntar sobre el significado de las palabras, términos que no estaban comprendidos. Bien.

El lenguaje del cuerpo también es importante, al ponerse de pie la docente da la pauta de una clase más dinámica, la atención visual hacia el grupo clase, se acompaña de una proximidad que no intimida sino que invita a la participación. En cuanto a los análisis que efectúan las alumnas, frente al error trata de corregirlo con la colaboración del grupo lo cual deja ver cómo toma estas situaciones como oportunidades para seguir aprendiendo en lugar de sancionar el error.

El clima que se percibe en la clase es bueno, las intervenciones de las alumnas se acompañan de algunas risas, otras intervienen más tímidamente pero nadie se queda sin mencionar el ejemplo que llevó.

Durante el trabajo con el grupo, la docente trata permanentemente de vincular el sentido de las actividades propuestas y el tema con la formación docente. Es clara en la exposición, tras cada interrogante brinda un tiempo para la reflexión o alguna intervención de las alumnas.

Continúa con los ejemplos, ¿quién más tiene consignas?

Pasa otra alumna a escribir su consigna en el pizarrón.

“A continuación se mencionan características de la lengua oral y escrita. Hacer un cuadro comparativo de cada uno”

20:05 hs. Ingresas otra alumna

La docente lee la consigna en voz alta y señala que la misma requiere que el alumno sepa realizar un cuadro comparativo. Si no lo sabe debo explicar cómo se realiza antes de dar esa consigna. Las alumnas toman nota.

La docente pregunta quién hizo ejemplos de resumir.

20:10 hs Ingresaba otra alumna

Una alumna responde que ella tiene un ejemplo pero no sabe si está bien.

La docente señala que en la clase se van a equivocar y eso hace bien.

La alumna escribe en el pizarrón su consigna:

“Imaginen que son periodistas y su trabajo es hacer un flash informativo de la noticia más importante. Resume los hechos más significativos sin que se pierda la noticia (por ejemplo la historia de un miembro del senado que superó enfermedades físicas producto de un accidente)”

La docente menciona que no es una consigna para iniciar un tema sino para reforzar, ya que imaginar no es una actividad de bajo nivel de pensamiento. Luego pregunta, ¿cómo podemos hacer para que la actividad sea más precisa, más acotada?

Una alumna consulta, ¿con la noticia? Y la docente responde: “claro”.

Entonces la misma alumna contesta: “elijan una noticia” Y la docente interviene nuevamente, diciendo que no es algo que se realiza en el aula.

Otra alumna agrega, “llevar un diario y buscar las noticias en clase”

Nuevamente la docente interviene: “¿pero cómo la redactaríamos?”

Una alumna responde, “a partir de la siguiente noticia resume los hechos más importantes” La docente considera que es correcto y pasan a otro ejemplo.

“Observar detalladamente las características de los cuentos y de acuerdo a los textos dados señale que tipo de cuento es”

Una alumna pregunta en voz alta, “¿no sería reconocer?” La docente señala que habría que reformular la actividad.

Nuevamente la alumna que brindó el ejemplo pasa al pizarrón y reformula la consigna:

“Observar los siguientes textos y luego señalar las características de cada uno”

En ese momento una alumna realiza un nuevo aporte: podría ser “Observar atentamente las imágenes y señalar las características de los personajes”

De inmediato otra alumna afirma: ¡no vale, ustedes ya hacen consignas!”. Esta afirmación se sostiene en el dato de que un grupo de alumnas tienen formación docente y se desempeñan actualmente en escuelas públicas (maestras).

Suena el timbre indicando el recreo, pero la clase no se interrumpe.

La docente, parece no haber escuchado el timbre y dice: “antes del recreo realicemos otro ejemplo de imaginar”

Hasta aquí la organización del espacio se encuentra conformada por una hilera, las alumnas se sientan unas al lado de otras, al parecer las más próximas realizaron la actividad juntas, y todas se encuentran mirando al frente.

20:32 hs. una alumna que hasta el momento no había participado levanta la mano y dice: “nosotras hicimos una consigna con imaginar” (haciendo referencia a su compañera que se encuentra sentada junto a ella). Risas.

La docente les pide que pasen al frente y escriban la consigna en el pizarrón. Mientras ellas escriben la consigna, algunas de sus compañeras las siguen con la mirada sin hablar, otras registran anotaciones en sus carpetas y una consulta la cartilla de selección bibliográfica, casi no se escuchan murmullos, al parecer están muy atentas a la actividad. Una alumna va hacia el escritorio de la profesora para enseñarle los ejemplos que había realizado. Al parecer nadie escuchó el timbre o prefieren continuar con la actividad. Hasta el momento casi la totalidad del grupo-clase participó, ya sea escribiendo la consigna en el pizarrón o interviniendo de manera oral, para expresar sus dudas o agregar algo más.

La consigna registrada en la pizarra es: “A partir de la lectura del siguiente fragmento ‘había una vez en el mundo del revés un hada que era una bruja’ imaginen el desarrollo y el final de la historia”

Una alumna que seguía muy atenta la consigna de sus compañeras, agrega: “sería un buen aporte a la creatividad”. En ese momento la docente señala: “una anticipación de sentido y de realidad” Aprovechando el comentario de la alumna, la docente introduce una nueva pregunta, “¿qué sería totalmente innovador en lengua?”

Responde otra alumna: “diseñar un programa de alfabetización y pasarlo en una emisora” Hay un silencio general, se miran desconcertadas.

La docente menciona que una actividad innovadora sería diseñar una modalidad de evaluación a través del juego. Y pregunta, ¿si tuvieran que realizar una actividad de evaluación de las consignas que vimos, cómo lo harían?

Silencio... y luego mencionan: “una evaluación tradicional de preguntas y respuestas, plenarios, nuevamente silencio...”

La docente pide que piensen en eso, luego mira el reloj y señala que ya son las 21:00 que pueden salir al recreo.

Observación N° 3

Carrera: Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB 3 y de la Educación Polimodal en Lengua

Materia: Didáctica de la Lengua y la Literatura

Curso: 3° Año

Docente: Sergio Grabosky

Observador: Gabriela Tejerina

1- Presentación del contenido y su forma

El tema a desarrollar en clase fue “el power como herramienta tecnológica”. La clase se traslada a la sala de informática del Instituto.

2- Carácter de la clase

Se presenta un contenido nuevo “El uso de las TIC’s” coordinando la exposición a través de distintos grupos.

3- Tema

El tema: Uso de los recursos didácticos-la incorporación de las TIC’s, se toma este contenido (procedimental) tratando de recuperar alguna información/conocimiento disciplinar a modo de ejemplo por parte del profesor.

4- Recursos

Se utilizan como principales recursos la PC y el Cañón. En un comienzo tales recursos dificultaron su uso, luego con intervención de otro docente, funcionan tales equipos.

5- Organización del trabajo en el aula

Se organiza la clase con antelación a través de grupos de trabajo. En la clase N°1 interviene el grupo N°1, solo participa el docente en momentos de aclaración de contenidos.

6- Distribución del tiempo y del espacio

Se identifican los distintos momentos de una clase (introducción, desarrollo a cargo de un estudiante) con breves intervenciones del docente y un cierre coordinado por un estudiante del grupo y el docente.

7- Tipo de actividad

Se observa durante la clase tres tipos de actividades escolares: la 1° parte de recuperar las ideas previas de los alumnos acerca del uso de las TIC's (esta instancia se encuentra coordinada por el docente y un pequeño grupo de expositores). La 2° es netamente expositiva a cargo del docente y la 3° es sugerida por el docente, propone realizar un Blog del instituto (esta sería una producción extra).

8- Grado de participación

Durante la primera parte de la clase la participación fue restringida, solo escuchaban aportes de los estudiantes cuando se lo solicitaba, no de manera espontánea, en los treinta últimos minutos se observa una mayor participación/interacción entre los grupos de estudiantes y el docente.

9- Dinámica Grupal

El docente sede el espacio de aprendizaje (en el aula) para los estudiantes, quienes coordinan la dinámica de manera organizada, el docente estimula las producciones de los alumnos.

10- Rol del docente

El docente asume el rol de facilitador, junto al grupo de alumnos que coordina la clase

11- Rol del alumno

Se observan distintas formas asumidas por los alumnos, un grupo asume la función de generar aportes espontáneos que dinamizan la clase, otros participan de manera silenciosa, pero prestan atención y registran la información/contenido en sus carpetas, mientras que un tercer grupo esperan con atención que llegue la hora de salida (observan el reloj, conversan, murmuran) se encuentran ubicados al final de la clase.

Observación: La clase comenzaba a las 21:15, pero comenzó a las 21:40 y finalizó a las 22:05 (el retraso obedeció a cuestiones técnicas y retraso del profesor a la sala de informática)

Fin de la observación

Observación N° 4

Carrera: Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua

Materia: Ciencias del Lenguaje

Curso: 2° año

Profesor: Sergio Grabosky

Observador: Gabriela Tejerina

1- Presentación del contenido y su forma

No se explicita el contenido de la clase, se entiende que se viene trabajando sobre el tema, es un repaso de un tema que se viene trabajando.

2- Carácter de la clase

El contenido evidentemente refiere a lo trabajado con anterioridad. Es un repaso.

3- Tema

Si bien el tema de repaso alude al arte, lo estético, la subjetividad, el docente establece relación con otros contenidos, como la crítica analítica asociada a la re-escritura, formula preguntas al respecto pero solo un alumno responde, el resto permanece callado.

4- Recursos

No utiliza el pizarrón, solo dos libros pequeños que saca de su portafolio, se trata de dos novelas, una es “Boquitas pintadas” la otra es de Borges. Menciona que estos textos debieron ser trabajados el año anterior con la docente Silvia.

5- Organización del trabajo en el aula

Organiza la clase, disponiéndolos en un círculo compuesto por nueve mujeres y un varón. Los estudiantes se van sumando al círculo a medida que van llegando (llegan tarde a clase).

6- Distribución del tiempo y del espacio

Se observa un tiempo lineal, sin cortes que permitan distinguir momentos de la clase. Se observa un inicio y un desarrollo inmediato del tema de repaso, finaliza el docente la clase haciendo mención a que ya casi termina el cuatrimestre y la materia.

7- Tipo de actividades

Presenta actividades de repaso, recuperando contenidos de su materia y de otros espacios curriculares vinculados al tema de la clase. Luego expone teoría y los estudiantes toman nota, posteriormente recupera una experiencia propia vivida como estudiante universitario, en relación a la importancia de realizar fichaje de los libros,

solicita tomar un aspecto de la novela “Boquitas pintadas” para producir una significación propia.

8- Grado de participación

La participación fue mínima en casi toda la clase, recién se observa mayor interacción/participación 15 minutos antes de terminar la clase.

9- Dinámica Grupal

El docente es la autoridad de la clase, pese a tratar de generar el profesor momentos para intercambiar opiniones por parte de los alumnos, la mayor cantidad de tiempo de clase fue mínima la dinámica del grupo.

10- Rol del docente

El docente asume la función de mediador entre el contenido y los estudiantes. Transfiere valores e historia personal como estudiante universitario de la carrera de Letras, a modo de ejemplificar metodologías de estudio.

11- Rol del alumno

Durante gran parte de las horas de clase los estudiantes asumen un rol pasivo, con escasa participación, tan solo 1 o 2 alumnos acompañan “aparentemente” el desarrollo de la clase. Un grupo pequeño permaneció callado, solo tomaban notas. Otro grupo que se fue incorporando al círculo a medida que llegaban a clase, participaban evacuando dudas sobre el tema desarrollado.

Observación: la clase inicia a las 19:30 hs. y finaliza a las 20:25 hs.

Fin de la Observación.

Observación N° 5

Profesor: José Mevoras

Materia:

Observador: María Eugenia Herrera

Inicia la clase a las 19:30 hs, con tres alumnas. La clase se estructura a partir de la continuidad de un tema “Actos de habla”.

El docente presenta como primera actividad la lectura de un texto atendiendo al tema de la clase: Pragmática: Teoría de los actos de habla.

Mientras las alumnas leen el texto el docente me indica que tipo de materiales usa frecuentemente para el trabajo con la clase, entre ellos cuenta con: un dossier que se encuentra digitalizado y el cual puede ser consultado desde su blog. En ese material tiene lo más importante de la teoría y algunas actividades. Trabaja con el uso de las tecnologías, usa el cañón, motivo por el cual el espacio de trabajo suele ser además del aula, la biblioteca donde cuenta con estos recursos. Por otra parte, las alumnas cuentan con un material impreso (cartilla) que pueden consultar para el trabajo en el aula.

A las 19:49 hs. Llegan dos alumnas más y se incorporan inmediatamente a la actividad. En cuanto a la dinámica de trabajo de las alumnas, se observan lecturas individuales y de a dos como también algunas marcaciones en el texto. Leen en voz baja, casi no se las escucha.

El docente no interviene en este primer momento.

20:03 Llega una alumna y al igual que las anteriores se incorpora inmediatamente en la actividad. La llegada tarde de las alumnas no genera ningún comentario, ni del docente ni de las alumnas, quizás se deba a un tema que ha sido acordado desde el contrato pedagógico entre el grupo-clase.

El aula se encuentra casi silenciosa, solo se escuchan pequeños murmullos. El docente llena el libro de temas de la siguiente manera:

Tema: ¿Qué es la Pragmática? Actos de Habla. Clasificación.

Carácter: Orientación

La clase anterior trabajaron “Teoría de actos de habla” Realizaron una guía de trabajo práctico.

A las 20: 50 el docente propone la socialización de las lecturas.

El docente se pone de pie y frente a la clase explica los actos de habla desde situaciones concretas, desde la diferencia entre el valor que antes tenía la palabra y cómo hoy tiene más valor un decreto. También a partir de una situación del acto de habla en una ceremonia de bodas. Y menciona también algunos programas en los que se registran algunos discursos o declaraciones en diferentes situaciones que dejan ver cómo las personas respetan o contradicen lo expresado (el programa zapping por ejemplo).

El docente genera un clima de trabajo relajado que permite al grupo-clase participar y/o preguntar.

La dinámica de trabajo se estructura a partir de la lectura del texto en clases y la elaboración de un ejemplo para cada concepto abordado en el mismo, las alumnas trabajan en parejas y en grupos pequeños, mientras una de ellas brinda el concepto en voz alta la compañera presenta el ejemplo que lograron construir. El desarrollo de esta actividad permite a las alumnas poner en común aquellas dudas que van surgiendo durante la clase favoreciendo la comprensión del tema estudiado.

Una alumna comparte lo siguiente: “profe hay un graffiti que dice ‘te deseo el doble de lo que vos me desees a mi’ Y el docente señala que eso es un acto de habla, y explica que desde la fase oral de Freud hay personas que solo se las puede anular desde actos de habla.

Por ahora el docente no usa el pizarrón, mientras explica algunas alumnas siguen con la lectura del texto.

Continúa con su explicación, y menciona que Asertivos y Declarativos son variantes del acto de habla. También menciona que a la Gramática le interesa el ‘modo’ cómo se dice. Entonces pregunta, ¿cómo hacemos para ver eso? Y responde el contexto, los gestos, etc.

Relaciona el tema de la clase con otros temas de clases anteriores, “actos de habla directo e indirecto’ y pregunta (el docente) ¿cuáles serían?

Una alumna responde: el que usted está realizando ahora directo.

El docente pregunta nuevamente, ¿cómo sería el indirecto? Y la misma alumna responde nuevamente, ‘cuando la clase está pautada con el power point’

El docente brinda un ejemplo: “Juan me dijo portate bien”, se trata de un modo directo.

El acto de habla es la cita, tal o cual dice “...”, es directo.

En cambio “como dice...” es indirecto

El docente pide un ejemplo de macro acto de habla. Una alumna da la definición y otra el ejemplo “los discursos de la presidenta”

Y el docente agrega: ‘es toda la situación comunicativa en la que la presidenta da el discurso, saluda, hace promesas, usa persuasión, agradece. Mientras que los políticos se cuidan mucho d hacer otro tipo de actos de habla como “el compromiso”.

Ahora pasan aun tercer momento de trabajo en el aula, la resolución de una Guía de Lectura.

De esta manera se diferencian claramente tres momentos en el desarrollo de la clase: el primero destinado a la presentación de una actividad, dando continuidad a un tema presentado en la clase anterior, con la lectura de un texto y las actividades requeridas (identificar los conceptos y construir un ejemplo); el segundo momento de socialización de la actividad acompañado por algunas aclaraciones por parte del docente; y el tercer momento con la presentación de una nueva actividad a ser socializada la próxima clase. Finaliza la clase a las 21:16 con el recreo.