

Introducción

En nuestros años de docentes, formadoras de docentes e investigadoras sobre temas relativos a la práctica de la enseñanza, hemos recorrido muchas escuelas y hemos conversado con maestros y profesores. Escuchamos con frecuencia sus preocupaciones por el *cómo* enseñar, por la creatividad o la motivación en sus clases, por la apatía de los alumnos, por los logros en los aprendizajes que no los satisfacen, etcétera.

Considerando estas preocupaciones, podemos decir que los docentes se encuentran frente a la necesidad de hallar soluciones prácticas que les permitan responder a la pregunta "Y en el aula, ¿qué hacemos?". En las salas de maestros, se suelen ofrecer algunas respuestas y comentarios en relación con este interrogante:

—Se me ocurrió una actividad que a mis alumnos les puede gustar, se trata de... después te alcanzo el video.

—El profesor de 3.º B me pasó una actividad que le salió bárbara: la voy a probar esta tarde...

—Hoy quiero hacer algo diferente, les voy a plantear un juego.

—¿Te acordás de cuánto tiempo estuve preparando los materiales? No entiendo por qué no les interesó esta actividad a mis alumnos, si otros años se *engancharon* bien.

—Este tema me aburre y no me gusta enseñarlo. ¿Tenés alguna actividad interesante para hacer en la clase?

Y de este modo comienza un intrincado *tráfico* de actividades por el cual los docentes buscan nuevos modos de enseñar, con intenciones más o menos explícitas de renovarse, de enriquecer su trabajo, de *gustar* a los alumnos o de convertirse en docentes *entretenidos* que tratan de captar su atención.

Pero este *tráfico* responde a inquietudes no siempre explícitas, como:

—¿Qué puedo hacer, si de todos modos esas *actividades atractivas* no se me ocurren y continuarán siendo un problema para mí?

—¿Para qué voy a complicarme tanto pensando en estrategias y siguiendo los pasos del planeamiento, si a mí se me ocurren buenas actividades y, con eso, alcanza?

—¿Qué sentido tiene la propuesta de enseñanza que se plantea en la nueva edición del Manual?

—Me parece muy motivador para el alumno proponer diferentes actividades en el aula, pero ocupan mucho tiempo de clase y entonces, ¿cómo hacer para dar todo el contenido del programa?

—¿Cómo lograr una práctica que permita a los alumnos aprender y que, al mismo tiempo, ellos se sientan a gusto, y que a mí también me satisfagan el proceso y los resultados?

Los comentarios y las inquietudes antes mencionados dan cuenta de las preocupaciones docentes respecto de la enseñanza, que es compleja, que implica atender a una serie de factores disciplinares, psicológicos, institucionales, sociales, etc., que configuran la situación particular que cada día debe enfrentar el docente cuando se hace cargo de una clase.

Por otra parte, el conocimiento práctico que los docentes ponen en juego en las aulas es el resultado de diferentes saberes y supuestos que subyacen a la acción y que no siempre son explícitos o conscientes.

Teniendo en cuenta la complejidad de la práctica de la enseñanza, diferentes enfoques teóricos han intentado orientarla. Algunos más cerca de las recetas, estimulan imitaciones y réplicas de un accionar que está lejos de ser entendido y apropiado en su sentido profundo por los docentes que lo ponen en juego. Quienes prefieren este tipo de enfoque tienen la ilusión de que, a través de pautas específicas de acción y de su implementación precisa, lograrán una mayor efi-

caja y eficiencia en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. No obstante, existen otros enfoques que reconocen el componente reflexivo de toda práctica profesional. Quienes adhieren a esta alternativa entienden que, si bien muchas veces es necesario trabajar con propuestas prediseñadas que atienden a la falta de tiempo o de recursos, cada docente es el responsable de atribuirles sentido adecuándolas al contexto en el que desarrollan su tarea.

Las autoras de este libro adherimos a los enfoques teóricos que promueven la creación de espacios presenciales o virtuales, de intercambio entre pares y con expertos. Pensamos que es necesaria la reflexión permanente y compartida sobre las propias acciones de enseñanza y las de los colegas, promoviendo y posibilitando las *buenas prácticas*. Creemos que las buenas prácticas son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación ya que, como reconocen muchos investigadores¹, la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo.

En este espíritu, nos proponemos ofrecer en los capítulos del libro una serie de propuestas, reflexiones, ejemplos y conocimientos teóricos que permitan a cada lector enriquecer su práctica de la enseñanza a partir de la integración crítica de estos aportes en su *hacer*. De este modo, esperamos estimular a los docentes a enfrentar la pregunta "Y en el aula, ¿qué hacemos?", construyendo una respuesta personal y a la vez epistemológica, didáctica y éticamente fundamentada.

Estructura de los capítulos

En los capítulos 2 a 7, desarrollaremos algunas propuestas de estrategias para diseñar la enseñanza y sus fundamentos, y para implementarlas.

Independientemente de la estrategia definida, entendemos la clase como la unidad mínima de operación didáctica. Con esto queremos decir que una clase es una unidad mínima de sentido que tiene una estructura de inicio, desarrollo y cierre. Estos momentos son hitos a la hora de pensar en las actividades de enseñanza porque estructuran la secuencia de abordaje de los contenidos, la preparación para el aprendizaje, las demandas cognitivas que les hacemos a nuestros alumnos, los nexos que les ayudamos a establecer con otras clases, etc. Por esta razón, cada capítulo tomará la metáfora de la clase y sus tres momentos clave, organizándose en:

¹ Michael Connelly y Jean Clandinin; Freema Elbaz; Lee Shulman y Judith Shulman.

Momento 1. Apertura: En el que presentaremos un caso, un ejemplo, un recurso, cuyo objetivo será activar en el lector conocimientos previos, recuerdo de vivencias profesionales, preguntas, inquietudes, reacciones, a partir de las cuales la lectura del texto tome significados y sentidos personales.

Momento 2. Desarrollo: En el que abordaremos teóricamente los contenidos del capítulo.

Momento 3. Cierre: En el que enunciaremos algunas conclusiones, invitaremos al lector a volver a sus preguntas, hipótesis, etc., del Momento 1; y por último, indicaremos una bibliografía para quienes deseen profundizar algunos conceptos clave del capítulo.

Contenido de los capítulos

Los criterios que guiaron la selección de estrategias para incluir fueron, por un lado, considerar aquellas que se usan desde hace mucho, pero no siempre de manera que promuevan aprendizajes en los alumnos; y por otro, abordar estrategias más innovadoras que estimulan una activa participación de los alumnos.

Capítulo 1: "¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica"
Plantearé una serie de fundamentos y de conceptos a modo de marco teórico referencial para comprender las propuestas de los capítulos siguientes.

Capítulo 2: "Las buenas preguntas"
Reflexionaremos sobre el uso de la interrogación en diferentes situaciones.

Capítulo 3: "Clases expositivas: transmitir información y construir conocimiento significativo"

Propondremos un abordaje de la clase expositiva que permita a los alumnos comprender la información que reciben y apropiarse mejor de ella.

Capítulo 4: "El uso crítico de las imágenes"

Nos preguntaremos cómo utilizamos las imágenes en las clases, qué conocimientos y habilidades trabajamos en las aulas para que los alumnos se conviertan en receptores inteligentes de los mensajes visuales.

Capítulo 5: "Explorar y descubrir"

Nos cuestionaremos cómo lograr que los alumnos se sumerjan tanto en la indagación de los contenidos nuevos como en los modos y en las estrategias que utilizan para aprender esos contenidos. Entendemos que hay un recorrido de exploración que los docentes deberían hacer previamente para guiar a sus alumnos.

Capítulo 6: "Los proyectos de trabajo"

Analizaremos las posibilidades que los proyectos brindan para lograr una visión global de los contenidos o una aproximación multidisciplinaria a determinados temas y problemáticas. Luego nos centraremos en los factores que deberían considerarse para la implementación de esos proyectos.

Capítulo 7: "Enseñar en aulas heterogéneas"

Centraremos la atención en la diversidad de alumnos que integran las aulas y en la forma de diseñar e implementar, simultáneamente, diferentes estrategias de enseñanza que atiendan a las diferencias y a las necesidades de cada uno.

Capítulo 8: "El docente y las estrategias de enseñanza en el aula"

A modo de conclusión, recuperamos las ideas planteadas en el capítulo 1 y el recorrido por las diferentes estrategias.

Para cerrar esta introducción y elaborando un puente con lo que atenderemos en el primer capítulo, nos parece importante destacar que las buenas prácticas de enseñanza se proponen formar estudiantes estratégicos. Siguiendo a Carles Monereo (1997: 34), podemos definir tres objetivos para lograr el desarrollo de estudiantes estratégicos:

Mejorar el conocimiento declarativo y procedimental, aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea, y conseguir una cierta transferencia de las estrategias empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje mediante el reconocimiento de condiciones similares en esa nueva situación.

Si las estrategias de enseñanza que diseñamos e implementamos en nuestras aulas tienen en cuenta estos objetivos transversales, estaremos contribuyendo a formar sujetos con conocimientos significativos, autónomos y capaces de aprender a aprender.