

de los alumnos, y ayuda a desarrollar habilidades metacognitivas, dado que los alumnos comprenden el proceso seguido y los efectos de sus decisiones; esto los habilita para aprender a aprender en otras situaciones y contribuye al desarrollo del autoconocimiento y de la autoconfianza, necesarios para el aprendizaje.

Finalmente, la evaluación opera para la mejora de la enseñanza misma. En otras palabras, el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados no son solo una consecuencia de los alumnos, sino un producto de la enseñanza. Para los docentes y para los estudiantes que se forman en las prácticas docentes, la evaluación es también una estrategia permanente que potencia la mejora y el perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza.

3. LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN ACCIÓN

La enseñanza tiene efectos sustantivos no solo por los contenidos que se enseñan sino, fundamentalmente, por lo que se hace y la forma en que se lo realiza. Forma y contenido, discursos y prácticas forman parte de un sistema explícito e implícito, determinando toda una gama de comportamientos.

PHILIP JACKSON (1975)

Las prácticas docentes están integradas por un amplio abanico de capacidades concretas relacionadas con los ejes centrales de la acción profesional, cualquiera sea el contexto escolar específico en el que el docente particular se desempeña. Seguramente, ese contexto podrá requerir de prácticas singulares. Pero sin dudas, los ejes centrales de su práctica se harán presentes en cualquier ámbito o situación, en tanto práctica profesional.

La formación en estas capacidades se desarrolla a lo largo de la experiencia docente; sin embargo muchas de ellas requieren ser orientadas desde la formación inicial. Ellas hacen a la organización de las propuestas de enseñanza y su construcción metodológica, a la toma de decisiones en la acción, en el manejo y gestión de los espacios, los tiempos, los grupos de alumnos, los recursos de enseñanza y de información, los procesos de evaluación. Estas capacidades representan contenidos a desarrollar en los conocimientos prácticos.

Asimismo, las prácticas docentes no se agotan en el aula. Incluyen la participación en los proyectos de la escuela y la

interacción con la comunidad de familias. Estos procesos hoy se desarrollan en el marco de profundos cambios socioculturales. ¿Cómo impactan en la práctica profesional de los docentes? ¿Qué desafíos les presentan?

Recuperando la cita que precede estas líneas, buscaremos aquí integrar formas y contenidos, discursos y prácticas, lo explícito y lo implícito, dada su incidencia en los resultados del proceso.

LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

En los últimos tiempos, la cuestión de la programación de la enseñanza ha perdido el vigor que tuvo en otras épocas, debido en particular al creciente desarrollo de currículos oficiales extensos, es decir, currículos que prescriben y describen con alto grado de desarrollo las secuencias, formas y actividades de enseñanza. Sin embargo, existen otras razones que sustentan la importancia de la programación docente, además de los amplios márgenes de oportunidad para tomar decisiones al organizar y desarrollar la enseñanza.

Programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros. Por más creativo y experimentado que sea el docente, es necesario que construya su propuesta, elaborando la estrategia adecuada para los alumnos y el contexto particular. La programación permite, también, la coordinación de acciones entre los distintos docentes, favorece el trabajo en equipo y la comunicación, de modo de acompañar en conjunto los logros, las necesidades y dificultades del grupo de alumnos.

Mucho se ha escrito (y muy bien) sobre la programación de la enseñanza,¹ por lo que no es necesario abundar aquí; nos limitaremos a destacar algunas cuestiones centrales para tener en cuenta a la hora de organizar previamente la enseñanza. En las prácticas intervienen distintas variables. Cuanto más se prevean estas variables, más eficaz será la programación y el docente dispondrá de mejores condiciones para atender el proceso mismo, evitando desvíos que afecten los logros de aprendizajes perseguidos (Feldman, 2010).

Programar anticipadamente facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretar sus intenciones. Los componentes mínimos de la programación de la enseñanza son:

- la definición de los propósitos educativos y de los objetivos de aprendizaje buscados;
- la organización y secuencia de los contenidos;
- la organización metodológica;
- las actividades de aprendizaje y las tareas que se propone a los alumnos, atendiendo a su secuencia y distribución en el tiempo, y
- la selección de los materiales y los recursos.

Cada uno de estos componentes guarda una estrecha relación y coherencia con los otros. Resulta importante considerar, en primer término, que el proceso para definirlos no es fijo ni lineal, sino que incluye un "ir y venir" entre ellos. Aún más, al definir un componente puede requerirse la modificación posterior de otros. Esto hace dinámico y reflexivo el proceso de la programación. Algunos docentes se sienten

¹ Entre ellos, puede analizarse con más detalle este proceso en Feldman (2010), Davini (2008), Joyce y Weil (2002), Gvirtz y Palamidessi (1998), Stenhouse (1984), Zabalza (1995) y Eisner (1998).

más cómodos comenzando por la organización y secuencia de los contenidos, para luego definir los propósitos y objetivos de aprendizaje. Pero, a la postre, los componentes son interdependientes y cada uno incide o modifica a los otros, buscando su congruencia. Comentaremos brevemente las características y requerimientos de estos componentes.

Propósitos educativos y objetivos de aprendizaje

Los *propósitos* y los *objetivos* tienen un papel orientador hacia los otros componentes. ¿Cuáles son las intenciones educativas que perseguimos con esta enseñanza particular? ¿Qué esperamos que los alumnos sean capaces de hacer o alcancen? La reflexión y análisis de los objetivos perseguidos por la enseñanza así como la definición de los aprendizajes que se espera que logren los alumnos constituyen marcos de referencia para organizar y diseñar la enseñanza.

Los *propósitos* expresan las finalidades formativas o intenciones educativas del docente a la hora de organizar su propuesta de enseñanza. Le permiten clarificar sus intenciones al enseñar. Por su parte, los *objetivos* expresan los aprendizajes que se espera que los alumnos alcancen.

Ante todo, cabe destacar que los objetivos de aprendizaje no deberán limitarse a la asimilación y comprensión de conocimientos previstos según los contenidos académicos, sino que pueden incluir una amplia gama de objetivos valiosos y relevantes, tales como:

- producir en conjunto y de modo cooperativo la interpretación de un determinado fenómeno;
- proponer alternativas para resolver problemas (sean matemáticos, ambientales, sociales o comunitarios);

- transferir conocimiento a las prácticas a la luz de situaciones concretas;
- desarrollar habilidades comunicativas (verbales o escritas);
- desarrollar capacidades para la búsqueda y organización de informaciones;
- construir cuadros comparativos;
- analizar las divergencias de determinadas posiciones, puntos de vista o informaciones;
- elaborar un informe exponiendo los puntos de vista personales alrededor del tema;
- manejar o construir tablas numéricas;
- interpretar gráficos estadísticos;
- redactar un cuento, una narración o un texto periodístico;
- hacer el comentario de un texto o de un libro;
- organizar una muestra o exposición;
- interpretar una música o una obra de teatro escolar;
- exponer o debatir sus ideas en un coloquio grupal;
- desarrollar destrezas en el manejo de materiales o instrumentos;
- desplegar destrezas en el manejo y expresión corporal o en la práctica de un deporte;
- desarrollar la sensibilidad artística, la inventiva o la iniciativa.

En cualquier caso, a la hora de definir los objetivos de aprendizaje, es importante tener en cuenta el perfil y nivel de posibilidades de los alumnos, los aprendizajes que pueden desarrollarse por la mediación del grupo y los que es posible alcanzar en forma individual.

Organización y secuencia de los contenidos

En cuanto a los *contenidos* de la enseñanza, es importante recordar que incluyen tanto las informaciones, los conocimientos o los conceptos a transmitir, asimilar o construir activamente, como las habilidades cognitivas, los procesos de pensamiento implicados, las destrezas prácticas, el manejo instrumental y de procedimientos, el desarrollo de actitudes y valoraciones.

En primer lugar, Bourdieu y Gros (1990) destacan la necesidad de dar un lugar importante en la enseñanza a una serie de capacidades que la escuela (y la vida) exigen, pero que rara vez son parte del contenido y de la formación metódica, tales como las necesarias para la comunicación formal, el uso de ficheros, la preparación de un informe, la investigación documental, la lectura y análisis de tablas numéricas y gráficos, etcétera.

La segunda cuestión se refiere a la *actualidad o validez* de los contenidos. No todo lo nuevo es lo mejor, pero tampoco lo es la enseñanza de contenidos caducos o que han sido superados por el desarrollo del conocimiento y de las necesidades sociales.

En tercer término podemos indicar la necesidad de establecer una *jerarquía*² entre los contenidos. Ello implica establecer la *importancia diferencial* que se atribuye a los distintos contenidos que se enseñan, atendiendo a su valor educativo o a su complejidad. En otras palabras, no todo lo que se enseña tiene el mismo peso relativo o valor.

² Bernstein (1980 y 1993), a quien seguimos aquí, desarrolla importantes criterios para el análisis de la estructura y organización de los contenidos con los conceptos de jerarquía, secuencia y ritmo. Asimismo, véase Davini (1998) para el análisis del currículo de formación del magisterio.

Una vez definida la jerarquía de los contenidos, se requiere ordenar su *secuencia*, lo que implica que, en la enseñanza, "uno viene antes y otro después". Entre los variados tipos de secuencias que podrían adoptarse, es posible utilizar una lineal (de complejidad progresiva), una con idas y vueltas (comprensión progresiva y recapituladora), o una abierta (decisiones de los alumnos, creatividad y autonomización) (Davini, 2008).

Organización metodológica

La *organización metodológica, de actividades y situaciones de enseñanza* representa el núcleo central de la propuesta. Este componente de la programación corresponde a la previsión de las tareas que realizarán los alumnos para aprender y es de fundamental importancia. En otras palabras, el sentido último de la programación consiste en pensar qué actividades deberían y podrían hacer los alumnos para aprender, para asimilar los contenidos y desarrollar sus capacidades y habilidades, construyendo su propia experiencia.

Secuencia y distribución de las actividades en el tiempo

Cualesquiera sean estas actividades, es importante valorar *los tiempos (ritmos)* necesarios para lograr el aprendizaje. En la enseñanza no siempre se tiene en cuenta este factor necesario para el efectivo aprendizaje, en particular para el de mayor complejidad. Considerando los tiempos, resulta relevante observar también el *ritmo* para aprender, entendido como la frecuencia necesaria para desarrollar el aprendizaje. Algunos de estos, como el incremento de habilidades

Material de distribución gratuita

operativas o del lenguaje, demandan mayor práctica de la actividad. La frecuencia muy espaciada puede disminuir su eficacia. Otros, como la comprensión y el desarrollo de capacidades cognitivas, necesitan lapsos progresivos más largos y regularmente distribuidos.

Selección de los materiales y los recursos

Finalmente, se requiere prever los materiales y recursos, como andamios de apoyo a las actividades y tareas: guías de trabajo o de lectura, ejercicios, estudios de casos, textos, diccionarios, tablas y gráficos, videos, bibliotecas, materiales concretos, instrumentos, laboratorios, computadoras, etc. La selección y la programación de los recursos deberán brindar a los alumnos la posibilidad de experiencias en el manejo e interacción con distintos lenguajes y formas de representación de la realidad a través de distintos materiales, para el desarrollo de capacidades.

LAS DECISIONES DOCENTES EN LA ACCIÓN

La programación no es un instrumento rígido. Por el contrario, es siempre una *hipótesis de trabajo* para prever y organizar el proceso, que se pondrá a prueba en la enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en un ambiente concreto y con sujetos que son alumnos reales, con diversas interacciones que pueden modificar el desarrollo de las tareas e influir en el curso del proceso.

Aún más: los estudios y las prácticas mismas muestran que, en la acción, los docentes ajustan lo programado duran-

te la enseñanza, modificando sus decisiones en la marcha del proceso. Esto puede realizarse en forma escrita o en procesos menos formalizados y personales, que incluyan anotaciones en sus propios registros. La programación no se define de una sola una vez y luego se ejecuta. Por el contrario, implica una actividad permanente y dinámica, que adecue las decisiones al proceso de intercambio con los estudiantes o ajuste el tiempo.

EL MANEJO DEL ESPACIO Y LAS TAREAS EN EL AULA

La *clase* es el ambiente interno y comunicativo que vincula a alumnos, docentes y recursos de aprendizaje, enmarcados en coordenadas espaciales, temporales y socioculturales. La clase es, en fin, el ambiente de aprendizaje y de enseñanza situado.

En este ambiente se dan relaciones recíprocas entre los alumnos y el docente y los lugares donde se encuentran ciertas herramientas o materiales. Pero el espacio no es solo la distribución de lugares-cosas-actividades, sino también la posibilidad de "circulación" o flujos de intercambio en la interacción con otros.

Es necesario que el entorno sea agradable y propicio para hacer lo que se necesita. En particular, se trata de encontrar mejor ambiente según la tarea que el grupo va a compartir, estudiar o trabajar. Las personas tienden a "apropiarse" de los espacios en los que viven, trabajan o que utilizan, imprimiéndoles algún sentido para las tareas o su estilo personal. Por lo tanto, es positivo que los docentes se perciban como gestores en el manejo y mejora del espacio.

Los docentes, así como los estudiantes en formación, pueden extender su "noción del espacio" al ampliar los espacios para realizar las tareas de aprendizaje: en bibliotecas con guías de trabajo, en ambientes externos o naturales, en laboratorios, en actividades independientes con uso de recursos virtuales, etc. De modo que un ambiente de aprendizaje refiere a ámbitos en los que las personas encuentran conocimientos, informaciones, así como herramientas apropiadas.

Weinstein (1981) señala que una de las primeras decisiones que deben tomar los docentes a la hora de gestionar el ambiente de clase es si lo organizan en términos de *territorios* o de *funciones*:

- Como *territorios* es la forma más difundida en las escuelas. Implica que cada alumno tiene su propio pupitre o mesa y que todos los estudiantes realizan la misma tarea simultáneamente. Esta organización suele ser más apropiada para la enseñanza centrada en la transmisión del profesor.
- La organización en *funciones* implica dividir el espacio, e incluso ampliarlo con nuevos espacios, en áreas de trabajo, por lo cual los estudiantes trabajan en paralelo distintos aspectos de un contenido. Esta organización suele ser más apropiada para las tareas centradas en la actividad de los alumnos.

Estas dos modalidades de organización del espacio tienen otras expresiones: mantener las aulas fijas o constantes para los alumnos, mientras que los profesores rotan de aula según horarios (muy típica en las escuelas secundarias), o las modalidades en que los profesores de cada materia tienen su aula

especialmente organizada y los alumnos rotan según la clase a la que asisten; por ejemplo, el aula de ciencias, de computación, de música, de historia y geografía, en las que se dispone de los materiales, libros, recursos, instrumentales, etc. propios de cada una de ellas.

En cuanto a la apropiación del espacio por parte de los docentes, puede observarse una mayor tendencia a lograrlo en la enseñanza infantil y primaria o básica. Ello se encuentra favorecido por la larga permanencia de los docentes en el horario escolar en el mismo ambiente de clase, lo que además les permite con frecuencia organizar el espacio por funciones (rincón de biblioteca, área de expresión, espacio de ficheros, etc.). Es mucho menos frecuente en los profesores de enseñanza secundaria o superior, dada la alta rotación por las distintas aulas, a excepción de los casos de organización en aulas específicas según el contenido de enseñanza.

Otras cuestiones emergen en la organización del espacio en la clase como ambiente de aprendizaje, a partir de la distribución de los alumnos y los tipos de tareas de enseñanza. Desde esta perspectiva, el lugar puede estar centrado en la atención a la exposición del profesor o en función de favorecer el trabajo e intercambio grupal de los alumnos.

Los agrupamientos de los alumnos pueden ser fijos o variables, según las características de las tareas y del grupo. En general, los agrupamientos variables permiten evitar la rutina, facilitar el trabajo con diferentes compañeros de aula (y no siempre con el mismo grupo) y aprovechar las capacidades de unos en apoyo de otros en el aprendizaje colaborativo.

En cualquiera de los casos, Weinstein formula las siguientes recomendaciones para la práctica de los docentes que puede ser puesta en acción desde la formación inicial.

- Moverse a través de la clase todo lo posible, evitando quedarse en un lugar fijo.
- Comunicarse con los alumnos que están más alejados, y no solo con los que están cerca e invitar a los que habitualmente se ubican en las zonas más periféricas a cambiarse hacia zonas más integradas al grupo.
- Cambiar de lugar periódicamente a los alumnos, para evitar estereotipos fijos y facilitar el intercambio y apoyos de otros.
- Si se trabaja con un grupo pequeño, evitar hacerlo en un aula muy grande.
- Observar la elección de los alumnos de su lugar preferido en el espacio: esto puede dar pistas de su interés, involucramiento o aprecio por la enseñanza y la escuela, como también de las formas de integración grupal, la segregación o la competencia entre sus miembros.

LA GESTIÓN DEL TIEMPO Y LAS TAREAS EN EL AULA

La enseñanza siempre implica una secuencia de tareas que se desarrollan necesariamente en el tiempo. Sin embargo, existen tensiones entre estas variables.

Por un lado, las tareas de enseñanza se realizan en el marco del tiempo externo (medible, cronometrable), cuyo desarrollo es lineal y uniforme, institucionalmente regulado por la organización de la escuela (turnos, calendarios, horarios fijos, módulos horarios). Consiste en un tiempo siempre orientado hacia el futuro, sin vueltas hacia atrás.

Por otra parte, los aprendizajes tienen tiempos internos y variables. Algunos requieren de lapsos más extensos que otros, algunos alumnos demoran más que otros y, con fre-

cuencia, pueden ocurrir “retrocesos productivos” que permiten revisar las dificultades y volver a avanzar, pero que demandan algo más de tiempo.

Tal como indica Eisner (1998) es poco probable que los docentes dediquen el tiempo necesario para que los estudiantes se inicien y desarrollen en el ejercicio de los métodos inductivos de pensamiento o en las capacidades para la acción si siguen considerando que lo más importante es el cumplimiento de los planes de estudio o que los alumnos alcancen altos puntajes en las pruebas de evaluación de memorización de contenidos.

En las prácticas, tanto los docentes en actividad como los estudiantes en formación inicial pueden tomar decisiones para la eficaz distribución y administración de los períodos, considerando las intenciones educativas más valiosas y las dificultades que enfrentan los alumnos para alcanzarlas. En otros términos, no todo lo que se enseña en las aulas ni todas las actividades requieren la misma cantidad de tiempo ni tienen el mismo peso relativo para el aprendizaje de los alumnos. La cuestión estriba en torno a cómo el docente puede ser más protagonista en la gestión del tiempo en la enseñanza.

Es también indispensable reconocer los distintos niveles de intensidad y complejidad de los aprendizajes que se esperan, de modo de ordenar este variado universo (Bateson, 1998). Ello permite analizar qué niveles de aprendizaje predominan en la enseñanza, así como entender qué esfuerzos demandan de los alumnos en el proceso de aprender. Con esta intención, pueden distinguirse:

- *aprendizajes de baja intensidad*, en los que no se requiere mayor comprensión, tales como la adquisición de hábitos y rutinas, los aprendizajes por ensayo y error

asistemático (por azar), la adquisición de conocimientos o habilidades apoyados en la memoria o por la ejercitación simple, sin que medie la reflexión sobre ellos. Quienes aprenden acoplan sus comportamientos a las prácticas del grupo o a las expectativas de quien enseña, con escaso esfuerzo intelectual;

- *aprendizajes de intensidad media*, en los que se requiere la comprensión de significados y el desarrollo de habilidades para aplicarlos en distintas situaciones del entorno (por ejemplo, ejercicios en el aula), sin que sea necesario justificar su valor. Estos requieren mayor esfuerzo cognitivo que los anteriores, pero sus logros contribuyen a desarrollar mayor autoestima personal y reconocimiento en el grupo, y
- *aprendizajes de alta intensidad*, en los que se impone el análisis reflexivo, la generación de hipótesis, la identificación de distintas alternativas de acción posibles, la toma de decisión o la elaboración de soluciones, y que incluyen cuestiones de valoración o compromiso ético. Estos aprendizajes implican el mayor esfuerzo, no solo intelectual sino también para enfrentar dilemas éticos de la acción, pero su ventaja consiste en que desarrollan el sentido de desafío, la autonomía individual y el compromiso, más allá del contexto específico de aprendizaje.

En relación con estos diferentes niveles, es conveniente reflexionar acerca de las tendencias más generales de la enseñanza (especialmente la escolar y académica, dado su alcance social). La observación parecería indicar la presencia de aprendizajes del primer y segundo nivel, mientras que el tercero suele ser menos frecuente.

En cuanto a la gestión del tiempo y las tareas de enseñanza, podemos considerar los criterios básicos de *jerarquía*, *ritmo* y *secuencia integradora*.

- El criterio de *jerarquía* señala que no todas las actividades o tareas tienen el mismo valor educativo, por lo cual es mejor dedicar más tiempo a las más relevantes. Asimismo, indica no invertir tiempo en clase en las actividades que no requieren el apoyo inmediato del profesor, favoreciendo la autonomía de los alumnos. El tiempo invertido en las tareas más relevantes desde el punto de vista de su valor educativo no es "gastado" sino que, por el contrario, implica avances posteriores más significativos, que apoyan los logros de mayor claridad y capacidades en los alumnos.
- El *ritmo* expresa la *frecuencia diferencial* de tareas para lograr un determinado aprendizaje. En este sentido, no todo lo que se aprende requiere la misma frecuencia de ejercicio ni se desarrolla con el mismo tiempo físico. En relación con este criterio es importante observar que el entrenamiento en habilidades operativas y comunicativas en general requiere de períodos cortos y repetidos, evitando intervalos muy espaciados entre sí. En cambio, las tareas de investigación, de análisis reflexivo o de solución de problemas requieren de un lapso más extendido que raramente se agota en una clase: demanda en general un proceso sostenido a lo largo de distintas sesiones o clases.
- El criterio de *secuencia integradora* indica que las tareas no son "unidades sueltas", sino que representan un proceso con un desarrollo prolongado. Las tareas de este proceso guardan una complementariedad

para integrar el aprendizaje y las interacciones de los alumnos. Dado que es habitual que no se agote en un horario estricto de clase, las prácticas docentes pueden incluir un balance o recapitulación de lo analizado, aprendido o hecho, para facilitar su recuperación en la siguiente clase.

LA COORDINACIÓN DEL GRUPO Y LAS TAREAS DE APRENDIZAJE

A excepción del caso en que una persona enseñe a otra en forma individual, la clase es siempre una situación grupal y el aprendizaje se produce con la mediación del grupo.

El reconocimiento del papel mediador del grupo en la enseñanza y en el aprendizaje es relativamente reciente y ha contribuido a superar progresivamente la idea del papel protagónico central del docente en el escenario del aula. En este proceso pueden identificarse distintas fases.

- En una primera instancia, se enfatizó la *perspectiva cognitiva*, destacando la mediación de los otros en la construcción del aprendizaje individual. En esta perspectiva, el grupo es el medio para el aprendizaje individual.³
- En una segunda versión, se centró la atención en los estudios de la *dinámica* del proceso grupal y de la comunicación en pequeños conjuntos, en sus aspectos explícitos e implícitos, en particular desde los aportes

³ Este enfoque se encuentra en las obras de Piaget, de Vigotski y de sus seguidores.

de la psicología de grupos (Filloux, 1969; Santoyo, 1981; Díaz Barriga, 1993; Souto, 1993).

- En la tercera, se enfatiza la perspectiva *sociocultural situada* en la que el grupo es al mismo tiempo vehículo de la cultura en la que participa y productor del aprendizaje. Desde esta óptica, los estudiantes conforman una cultura específica e integran de modo particular su comprensión personal y de conjunto con la cultura más amplia: sus resultados son únicos, pertenecen a ese grupo y tienen efectos transferibles a sus miembros individuales (Wertsch, 1991).

Cualquiera sea la perspectiva, de un modo u otro, todas contribuyen para explicar el papel de los grupos. La primera permite comprender cómo un alumno individual se beneficia de la interacción con otros para desarrollar su aprendizaje. La segunda ayuda a entender cómo los procesos implícitos (no siempre observables de forma inmediata) colaboran u obstaculizan el desarrollo del aprendizaje, desafiando incluso lo que estaba programado para la enseñanza. La tercera hace posible entender por qué siempre el aprendizaje se desarrolla y tiene resultados distintos según el grupo y su participación. Con frecuencia, los profesores observan que una misma propuesta de enseñanza varía tanto en su proceso como en sus contenidos dependiendo de la participación e interacciones del grupo, que la hacen más rica o más restringida.

Estas reflexiones se extienden también a los estudiantes como grupo en la formación docente inicial. Los alumnos individuales son heterogéneos entre sí, en sus estilos, modos de interacción, capacidades, intereses, así como en las situaciones personales o familiares que transitan. Como grupo, los alumnos conforman un sistema social sinérgico, en el

que cada miembro aporta desde su lugar a la interacción del conjunto y a sus producciones. Lo individual y lo grupal no son opuestos, sino polos de un mismo continuo (Perkins y Salomon, 1998). Los alumnos aprenden mejor cuando pueden valerse de las ideas y experiencias de los otros, pensar juntos y elaborar nuevas formas de reflexionar y hacer. Esto implica un desafío para los docentes, quienes deberán concebir una enseñanza que no desconozca las diferencias, la singularidad o la diversidad y que no dificulte la expresión, creatividad e iniciativa de los grupos.

Desde esta perspectiva, el reto consiste en organizar un grupo colaborativo de aprendizaje, integrando distintas capacidades y estilos personales en lugar de homogeneizarlos, así como variar en el tiempo la conformación de los grupos, de modo de evitar estereotipos o etiquetamientos y ampliar las posibilidades de intercambio y conocimiento personal (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000; Morais, 2004).

Contribuye a esta dinámica el proponer un claro plan de acción y distribuir los trabajos a realizar y compartir, evitando tareas difusas que deterioran la producción del grupo; brindar explícitos apoyos y retroalimentación (*feedback*) en el desarrollo de las tareas, y realizar el seguimiento individual de los alumnos, apoyando las dificultades que se presenten en su integración al grupo y en los aprendizajes.

LA ADMINISTRACIÓN DE LOS RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA

El ambiente de la clase no solo implica la administración del tiempo, del espacio y de los grupos alrededor de las tareas. También incluye la administración y aprovechamiento

de los recursos, en tanto soportes de las tareas. Al elaborar la programación, los docentes seleccionan los recursos apropiados para los contenidos que se enseñarán y para el desarrollo de las actividades.

A fin de potenciar su valor y utilizarlos en forma adecuada, es conveniente tener en cuenta que la función de los recursos en la enseñanza es *ofrecer distintos modos de representación del conocimiento*. Desde el punto de vista de sus características, incluyen variadas herramientas culturales y soportes (andamios) para aprender:

- textos, libros, tablas y gráficos, bibliotecas, mapas, diccionarios, periódicos;
- computadoras, redes de información;
- imágenes, videos, animaciones;
- materiales concretos, ambientes naturales;
- laboratorios, maquetas, talleres de herramientas;
- museos y exposiciones;
- pizarra, tableros de mensajes, guías de trabajo o de lectura, ejercicios, narraciones, testimonios, etc.

Para la utilización de los materiales y las herramientas de conocimiento, es conveniente alternar el uso de los recursos para evitar la rutina y la fatiga, ir de lo simple a lo complejo y utilizar recursos que amplíen progresivamente las formas de representación del tema o problema, provocando *puentes* entre el conocimiento previo y el conocimiento ampliado.

El uso de la pizarra permite comunicar los objetivos, organizar y registrar los pasos en el desarrollo de la enseñanza, el diseño de gráficos, la elaboración de síntesis y, particularmente, contribuye a fijar lo importante. Como soporte de comunicación, su utilización debe ser clara, ordenada y legible.

Otro soporte de comunicación fácil de organizar en las aulas es el tablero de mensajes. En él se registran las noticias, las novedades del grupo y las indicaciones, la agenda de trabajo, la distribución de las tareas o las recomendaciones y posee la ventaja de una permanencia de los mensajes mayor que la de la pizarra, que puede borrarse más rápido.

ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

Los docentes siempre evalúan, no solo cuando toman pruebas o en los exámenes. Lo hacen a diario de modos menos formalizados, tales como observar a sus alumnos, controlar el cumplimiento de las tareas asignadas, realizar el seguimiento de las rutinas en el aula, incluso con la distribución de distintas formas de recompensa o reprobaciones implícitas o simbólicas.

Buena parte de estas valoraciones se realizan de modo informal, interpretando en forma personal las respuestas de los alumnos, sus percepciones y sus dificultades, y analizándolas en función de los desafíos y el contexto personal inmediato. Dada esta informalidad, los docentes necesitan estar atentos a ciertos riesgos. Cuando se refieren a determinados grupos de alumnos o de personas, es importante cuidar la incidencia de los preconceptos sociales o los etiquetamientos (Morais, 2004; Neves, 2006), por ejemplo, respecto de rendimientos pasados del alumno, de sus características o de sus dificultades, y aun de su fisonomía y origen social. En lo posible, deben contrastar sus apreciaciones con informaciones concretas que las fundamentan, por ejemplo, realizando entrevistas con la familia o con otros docentes.

Por más hábil que sea el docente para observar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, a fin de evaluar necesitará recopilar informaciones acerca de los aprendizajes alcanzados, registrar logros o dificultades y reunir evidencias sobre los resultados obtenidos. Su apreciación informal no es suficiente.

Reunir y organizar estas informaciones permite que la evaluación sea pública y pueda compartirse con los alumnos, con sus familias y con otros profesores. Asimismo, las escuelas y centros educativos o de formación necesitan del registro de estas informaciones, sea para la promoción de los estudiantes de un curso a otro, o para tener evidencias de aquellos alumnos que precisan apoyo.

Sin embargo, los profesores acaban realizando una excesiva economía de recursos en la evaluación, generalmente utilizados al cierre de la enseñanza. En las prácticas tradicionales y más difundidas, los docentes tienden a privilegiar el uso de pruebas cognitivas, sean de redacción (por el desarrollo de un tema), cuestionarios (listas de preguntas) o de opciones múltiples estandarizadas (selección de la respuesta correcta), o bien exámenes orales sobre los conocimientos de todo un curso.

Sin caer en extremos, algunos de los argumentos a favor de su utilización indican que las pruebas y los exámenes colaboran para que los estudiantes integren las distintas tareas que han realizado, repasen en su totalidad los contenidos enseñados, se esfuercen y comprometan con su rendimiento y superen algunas de sus dificultades en el proceso, al revisar en su conjunto lo aprendido.

Pero, al mismo tiempo, es fundamental reconocer y evitar los efectos negativos y perjudiciales –en particular en los casos en que se utilizan pruebas o exámenes de rendimiento

en forma regular y como modalidad central de las evaluaciones-, tales como frustrar y desmotivar a los estudiantes con mayores dificultades, fomentar el uso competitivo de los resultados, sobre todo en los estudiantes con mejor rendimiento.

Para ello, es necesario que los profesores reconozcan y recuperen la variedad de aprendizajes que su enseñanza persigue intencionalmente y el tipo de informaciones que serán necesarias para evaluar sus logros. Este reconocimiento orientará la selección de las estrategias y los instrumentos útiles para reunir la información, como los que propone la evaluación auténtica, de la que se habló en el capítulo anterior.

Del mismo modo es conveniente evitar las rutinas, por ejemplo, evaluar siempre de la misma manera. Cabe considerar que los alumnos aprenden a "sacar ventaja" de lo ya conocido y esperado, según la forma en que suelen ser evaluados. Esto deforma el valor que la evaluación podría tener para la mejora de la enseñanza y para la formación de los estudiantes.

En cuanto a los alumnos, es importante evitar que la evaluación represente una situación de estrés. Si se realiza de manera integrada a la enseñanza, en forma continua y durante todo el proceso y no solo como un examen, los efectos serán muy positivos. De esta forma, aumentará la responsabilidad sobre el estudio, las tareas y sus propios aprendizajes, se motivará el trabajo y el esfuerzo al obtener pistas, en forma continuada, para el mejor desarrollo de sus tareas. Esta metodología permitirá que los alumnos se sientan reconocidos en sus dificultades y en sus logros.

Durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza, la *evaluación formativa* acompaña las distintas actividades de

aprendizaje de los alumnos, permite detectar sus avances, retrocesos y dificultades –y *por qué* se producen–, y tomar decisiones sobre la marcha del proceso. Así, constituye un *orientador de la enseñanza*, a la manera de una brújula. Facilita a los profesores tomar decisiones en la marcha, reorientar las tareas y modificar el curso de las acciones, como apoyo a la dinámica y gestión de la clase.

Luego, la evaluación integrada y recapituladora hace posible ponderar el valor y la pertinencia de su programación tanto como su adecuación al contexto, a los alumnos y al ambiente de enseñanza. En especial, facilita el análisis de la secuencia metódica, de la estrategia de enseñanza elaborada, y de las actividades propuestas por el docente.

La experiencia y la evaluación reflexiva de la experiencia docente son siempre fuentes de aprendizaje y conocimiento, así como base para la producción de nuevas alternativas de acción. Siguiendo la tradición fundada por Dewey y continuada por Stenhouse, Schön, Fenstermacher y Soltis, entre otros, es bueno que un docente pueda enseñar bien y obtener logros educativos de sus acciones. Pero más valioso aún es que pueda reflexionar sobre lo que hace y lo que hizo, sobre sus compromisos educativos y que analice la práctica como base para el desarrollo de la enseñanza.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Los enfoques y las prácticas educativas no son estáticos: se transforman y renuevan a lo largo del tiempo en función de los cambios sociales, de los avances en el conocimiento especializado y de la experiencia. En otros términos, son pro-

ductos sistemáticos y fundamentados que se generan en el marco de condiciones históricas concretas.

Sin embargo, somos conscientes de lo dificultosa que ha resultado para los docentes y para las escuelas, a lo largo del tiempo, la incorporación en las prácticas de algunos de estos cambios y de los nuevos recursos de información y de conocimientos. Ejemplo de ello ha sido la difícil integración en el proceso de la enseñanza y en las aulas de la televisión, los videos y el cine, presencias habituales en la vida cotidiana de los alumnos fuera de las escuelas desde hace mucho tiempo. Algunos argumentos pueden basarse en la desconfianza sobre su pertinencia educativa o su calidad. Otros pueden encontrarse en la falta de disponibilidad de estos recursos en los establecimientos o en la falta de tiempo para el cumplimiento de los programas escolares, lo cual ha contribuido a establecer barreras entre las "paredes de la escuela" y la vida social.

Actualmente vivimos en la sociedad de la información, con creciente avance de las tecnologías en la vida cotidiana y de las redes de datos que se ofrecen a través de Internet y la Web 2.0. En este contexto, las nuevas condiciones sociales ponen en duda la eficacia de los procesos de enseñanza escolarizados centrados exclusivamente en la transmisión a través de la palabra del docente, más allá de la necesaria consulta en libros. No nos referimos solo a la cuestión de la permanente actualización del conocimiento, sino al desarrollo de las nuevas competencias cognitivas y sociales que se requieren para interactuar en redes y participar en la construcción del conocimiento, la cultura y la vida ciudadana.

Por otro lado, asistimos al papel decisivo y sin precedentes de la autonomía de las generaciones más jóvenes, que apuntan a los nuevos espacios de conocimiento y a la cons-

trucción de múltiples identidades culturales, no limitadas al entorno social y físico en el que viven (Giroux, 1994; Aronowitz y Giroux, 1993).

La irrupción de las tecnologías de información y comunicación (TIC) suscitó al principio la resistencia a su incorporación en las prácticas docentes, a menudo motivada por la diferencia generacional con los estudiantes y, tal vez, por el mejor manejo que suelen tener de ellas los alumnos. Estas resistencias están siendo superadas y su aprovechamiento se extiende gradualmente, dada la mayor presencia de computadoras en las aulas, en el barrio y en los hogares.

Pero lo más importante de estos cambios radica en que su utilización modifica sustancialmente el rol del docente: de enseñante clásico a orientador o tutor, a partir del uso de estos artefactos culturales integrados como "andamios" o "palancas" para aprender. Quienes enseñen tendrán que considerar todos los recursos del sistema, visibles y potenciales, como resortes de mediación social para el aprendizaje, comprendiendo qué alternativas sirven mejor para sus propósitos (Martínez, 2004; Pagano, 2008).

Vemos que esta transformación supone que los docentes estén atentos a aquello que está disponible en la Web 2.0, tanto en documentos como en videos, mapas o enciclopedias digitales, para elegir entre las opciones lo que se apega a las intenciones educativas y a las capacidades de los alumnos y sus etapas evolutivas. Más simple aún, es importante explorar los potenciales didácticos de los procesadores de textos, que permiten desarrollar capacidades para la organización de un escrito o la expresión personal, y del uso del correo electrónico.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA

Saliendo del espacio más controlado de la enseñanza en el aula, las prácticas en el contexto escolar ampliado suponen la interacción con otros adultos (padres, docentes, directivos, etc.), con distintas subjetividades, perspectivas e intereses. Asimismo, la organización del trabajo docente constituye una dificultad más para la interacción con otros, en especial en las escuelas de enseñanza secundaria, debido a su alto grado de rotación.

Sin embargo, estas prácticas resultan de gran efectividad no solo para los docentes sino también para mejorar el proceso educativo de los alumnos en el marco escolar, pues demandan el desarrollo de habilidades de comunicación y de negociación entre las personas. Entre ellas destacamos:

- la interacción y el trabajo colaborativo entre docentes, en especial los que comparten la enseñanza de un mismo grupo de alumnos y entre docentes de un mismo ciclo escolar;
- la participación en los proyectos educativos de la escuela, y
- la comunicación e integración con los grupos de padres de los alumnos.

Se habla mucho del trabajo en equipo, pero en las prácticas existen obstáculos y resistencias que van desde las diferencias, el desconocimiento y los conflictos interpersonales hasta los límites de la organización del trabajo en las escuelas.

De acuerdo con Gore y Vázquez Mazzini (2002) no es lo mismo un grupo que un equipo. Un *grupo* es un conjunto de

personas que interactúan entre sí con un propósito específico, generalmente transitorio o cambiante; en tanto que un *equipo* se constituye como un grupo de alto nivel de madurez, cierta especialización interna y alta interdependencia entre sus miembros y entre las tareas. Incluso, los equipos requieren el desarrollo de algunos liderazgos que puedan ejercerse productivamente, superado el conflicto de poderes que suele instalarse en los grupos.

Aun con las dificultades y restricciones, la interacción y el trabajo colaborativo entre docentes (cooperación horizontal) no debería reducirse a un "pase de horario". Es de importancia para coordinar la programación de los contenidos y de la enseñanza, para intercambiar apreciaciones sobre las necesidades de apoyo, las dificultades y los logros de los alumnos y para desarrollar actividades conjuntas. Coordinar el tratamiento de casos y actividades que requieren intervenciones conjuntas será mucho más fácil si los docentes se conocen, se hablan y tienen apertura hacia los métodos de trabajo del otro (Perrenoud, 1985; 2004).

En el caso de los docentes que participan de un mismo ciclo escolar, el trabajo colaborativo es fundamental para facilitar el conocimiento acerca de los alumnos que recibirá el docente del curso siguiente, así como de lo realizado en el nivel previo (cooperación vertical) a fin de orientar las propuestas de enseñanza, se trate de un docente de la institución o de uno nuevo que se integra a la escuela. Ello supone la colaboración entre los miembros, compartir programas, materiales, cuadernos de registro, trabajos de los alumnos, etc.

En cuanto a la participación en los proyectos educativos de la escuela, mucho se ha hablado recientemente, y hasta se ha impulsado el desarrollo de un proyecto institucional. Sin embargo, depende en gran medida de la organización y

Material de distribución gratuita

administración del sistema escolar, de los grados de centralización del currículo, de la autonomía que tengan las instituciones y los docentes.

Sin pretensiones de "proyectos institucionales autónomos", sucedáneos del currículo oficial, existen amplios espacios para el desarrollo de proyectos educativos escolares, tales como ferias de ciencias con los trabajos de grupos de alumnos, actividades y programas solidarios en que docentes y alumnos apoyen a escuelas y organizaciones de la comunidad con dificultades o carencias, programas deportivos, talleres de artes, etc. En la medida de lo posible, es importante que los padres acompañen y apoyen estas iniciativas, intentando que todos participen.

La comunicación e integración con los grupos de padres es otro de los aspectos de las prácticas docentes que suelen presentar dificultades. Aunque en la formación inicial los estudiantes no tengan muchas oportunidades de participar en estas prácticas, parece recomendable incluir la cuestión en las reflexiones que se desarrollan durante la formación.

La experiencia e incluso algunos estudios especializados muestran estos problemas, en particular en sistemas escolares que, por norma, hacen obligatoria la conformación de consejos con fuerte participación de las familias, pues, por sus tradiciones, la gestión escolar ha sido muy distinta (Fernández Enguita, 1993).

Choques de iniciativas, puntos de vista, conflictos, auto-defensa, desconfianza, etc., son ciertamente habituales, en particular en problemas de rendimiento escolar y de conducta. Estas cuestiones pueden entenderse como una reacción o respuesta de los padres a las rígidas formas de enseñanza y disciplina de las escuelas tradicionales o a algún ideario

estudiantil libertario asumido por los propios padres. Pero, asimismo, hay que analizarlas en el marco de la crisis de autoridad de nuestro tiempo, que ha puesto en tela de juicio el ascendiente del adulto.

El cuestionamiento no ha llegado solamente a las escuelas y a la autoridad de los maestros y profesores, sino hasta el papel mismo de los padres. Los límites de la palabra autorizada de los adultos se tornan borrosos, imprecisos y hasta amenazados. Los adultos se vuelven inseguros ante el poder de los niños y los jóvenes. Esta ambigüedad coarta el principio de autoridad e inhabilita toda relación pedagógica. Pero, lo que es más serio aún, ha llevado a que los jóvenes se vean privados de la asimetría propia del universo adulto, como espacio para contrastar y definir su propia identidad juvenil (Narodoswski y Brailovsky, 2006).

Sin embargo, el mayor peso de responsabilidad para establecer el diálogo con las familias recae sobre los docentes. Son ellos quienes ejercen un rol profesional: el diálogo forma parte de sus capacidades profesionales, lo que incluye la construcción del soporte y acoplamiento de las tareas formativas con las familias.

En las prácticas, demanda el desarrollo del liderazgo real, entendido como aquel que emana de las capacidades para enseñar y para el seguimiento personalizado de los alumnos. Por otra parte, es necesario tener en claro que no se debe abusar de reuniones generales de padres, a excepción de los momentos en que hay que presentar una propuesta de trabajo o informaciones generales relevantes, seguidas de preguntas y debates. No todos los docentes muestran buenas capacidades para coordinar y manejar situaciones colectivas conflictivas, que requieren de experiencia, escucha y diálogo. Y también de previsión: aunque

se trate de una reunión y no una “clase”, es importante prepararla y establecer las reglas de juego en el intercambio.

En general, los padres y las madres suelen estar más interesados en cuestiones particulares de sus hijos que por temas generales. Y a casi nadie le gusta que los problemas con su hijo o hija en particular se expongan colectivamente. Por ello, durante todo el proceso es aconsejable tener canales de comunicación personalizados y, cuando sea necesario, mantener encuentros personales.

4. CRITERIOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE FORMACIÓN

La acción de la enseñanza en las aulas no es un puro fluir espontáneo, aunque existan rasgos y sucesos imprevistos, sino algo regulado por patrones metodológicos en las tareas que se practican. Esa dinámica es muy fluida, imprevisible, es cierto, pero los esquemas de actividad que la ordenan, no. Su dinamismo está, pues, condicionado por el orden interno de la actividad [...]. Por eso, los estilos pedagógicos de los profesores, a pesar de sus componentes idiosincráticos, son tan parecidos entre sí [...]. Si es cierto que no hay dos profesores iguales, ni dos situaciones pedagógicas o dos aulas idénticas, también es verdad que no hay nada más parecido entre sí.

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (1988: 249)

En la formación docente inicial, particularmente en la formación en las prácticas, los profesores y, en general, el equipo docente encargado de guiar el proceso elaborarán distintos programas de trabajo y estrategias para los contextos particulares y para el grupo de estudiantes.

Pero a la hora de diseñar las estrategias, tareas y actividades es necesario contar con criterios pedagógicos comunes y sustantivos que den orientación y coherencia a estos procesos de formación. En otros términos, tratar de definir cuáles son los criterios pedagógicos esenciales a la hora de organizar y orientar las actividades en la formación y en los distintos espacios de las prácticas y cuál es el enfoque educativo apropiado para pensar y desarrollar esas actividades.