

Fecha de recepción

Reception date

30/10/2017

Fecha de modificación

Modification date

14/03/2018

Fecha de aceptación

Date of acceptance

21/03/2018

Arévalo, Rocío del Valle

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Catamarca

rocioarevalo378@gmail.com

RESUMEN

La Didáctica como espacio curricular de las carreras de profesorado brinda una plataforma teórica y práctica para la toma de decisiones en relación con el ejercicio de la profesión docente. Tradicionalmente las investigaciones sobre la enseñanza estuvieron referidas a la categoría de prácticas exitosas que definió la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en términos de causalidad. No obstante, las corrientes didácticas contemporáneas reconocen la complejidad de las prácticas de la enseñanza y ofrecen una base teórica que introduce las categorías buena enseñanza y enseñanza poderosa que posibilitan la comprensión de tales prácticas como acciones intencionales, institucionales, sociales y políticas. En esta comunicación, expondremos el análisis descriptivo de una experiencia didáctica realizada en el marco de la cátedra Didáctica General del profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Catamarca, en el año 2016. Los estudiantes reconstruyeron, mediante la elaboración de relatos pedagógicos, buenas prácticas de la enseñanza y enseñanzas poderosas que marcaron su biografía escolar durante el nivel medio. Desde un enfoque cualitativo, se identificaron rasgos singulares de tales prácticas en el contexto catamarqueño. Para el análisis de los relatos y la construcción de categorías emergentes se realizó una triangulación metódica de fuentes.

Palabras claves

Buena enseñanza – Enseñanza Poderosa – Relatos pedagógicos

Referencia para citar este artículo:

Arévalo, R. (2018). Buenas y poderosas prácticas de la enseñanza: relatos de futuros docentes catamarqueños. *Alquimia Educativa, Vol I*, pp. 01-15

ABSTRACT

Didactic as a curricular space for the teaching careers provides a theoretical and practical platform for making decisions related to the exercise of the teaching profession. Traditionally, the research on teaching was related to the category of successful practices that defined the relationship between teaching and learning in terms of causality. However, the contemporary didactic currents recognize the complexity of teaching practices and offer a theoretical basis that introduces the categories of good teaching and powerful teaching that make possible the understanding of such practices as intentional, institutional, social and political actions. In this communication we will expose the descriptive analysis of a didactic experience carried out within the framework of the Cathedral of General Didactic of the teacher training of Education Sciences – National University of Catamarca (Argentina), in 2016. The students had reconstructed, through the elaboration of pedagogical stories, good practices of teaching and powerful teachings that marked his school biography during the middle level. From a qualitative approach we identify unique features of this practices in the Catamarca context. For the analysis of the stories and the construction of emergent categories, we carried out a methodical triangulation of sources.

Keywords

Good teaching - Powerful teaching – Pedagogical stories

INTRODUCCIÓN

La Didáctica General, como espacio curricular del Campo de la Formación General de todas las carreras de profesorado de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), brinda una plataforma teórica y práctica para la deliberación y la toma de decisiones vinculadas con el ejercicio de la profesión docente. Los aportes que ofrecen las corrientes didácticas contemporáneas posibilitan la comprensión de su objeto de estudio, la enseñanza, como una práctica social e histórica, referenciada por factores políticos, económicos, sociales y culturales. Razón por la cual, es interpretada como una práctica humana que como tal no es neutra, involucra elementos axiológicos, políticos y culturales.

En la presente comunicación, exponemos el análisis descriptivo de una construcción metodológica (Edelstein, 1997, Díaz y Yuni, 2012) desarrollada en el año 2016 en el marco de la Cátedra Didáctica General del Profesorado en Ciencias de la Educación. Carrera que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNCA. El propósito que orientó dicha construcción radicó en que los estudiantes com-

prendieran, a partir de las elaboración de relatos pedagógicos que marcaron su biografía escolar durante el nivel secundario, las categorías buena enseñanza (Fenstermacher, 1989; Álvarez Z., Porta L. y Sarasa M., 2011; Abadía Valle, A.R., Bueno García, y otros, 2015) y enseñanza poderosa (Maggio, 2012) en tanto categorías propias y específicas de la Didáctica General.

Desde un enfoque cualitativo y, orientados por los supuestos de las teorías críticas de la didáctica describimos y analizamos singularidades de buenas y poderosas prácticas de la enseñanza, en el contexto catamarqueño, a partir del relato pedagógico elaborado por Mariana, quién en el año 2016 cursaba el segundo año del profesorado antes mencionado. Para el análisis de los relatos y la construcción de categorías emergentes se realizó una triangulación metódica de fuentes.

EL RELATO PEDAGÓGICO COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO PARA RECONSTRUIR LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

La decisión de proponer a los estudiantes la construcción de un relato pedagógico, como instrumento de reflexión y análisis de las categorías de buena enseñanza y enseñanza poderosa, está motivada por el supuesto de que en la producción de saber pedagógico, la narrativa se presenta como una alternativa muy potente a la hora de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Siguiendo los aportes brindados por Suárez (2011), entendemos al relato pedagógico como un instrumento constitutivo de lo que él llama documentación narrativa, la cual se posiciona como una modalidad de indagación interpretativa y generación de conocimiento flexible que busca registrar las experiencias pedagógicas, por medio de una narración, desentrañando de ellas los sentidos y significados que los actores (tanto docentes como estudiantes) les otorgan a sus propias vivencias.

Según investigaciones en el área (Duhalde, 2009) los relatos pedagógicos brindan a los docentes en formación la posibilidad de construir, interpretar, analizar y reconstruir sus experiencias educativas relevantes en una secuencia perfilada en torno al sentido que estructura lo vivido por el sujeto, dando mayor claridad al lenguaje propio de las prácticas cotidianas. Por su parte, el empleo de relatos pedagógicos constituye un desafío a la investigación científica, estimulando modalidades críticas e innovadoras para crear, comunicar, debatir y reformular el saber que circula en las instituciones educativas en vistas a un trabajo pedagógico más abierto y polifónico que recupere los sentidos. Emplear esta forma de producción de saber es tensionar las prácticas discursivas y las relaciones de poder propias del ámbito académico, pues es un

modo diferente de conocer, registrar y sistematizar las experiencias, recreando los saberes y problematizando las historias.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los procesos en los que la Didáctica interviene son complejos ya que comprometen a sujetos y situaciones sociales portadores de condicionamientos y determinaciones históricas, legales, administrativas y contextuales que influyen tanto en el acto de enseñar como en el acto de aprender. En el marco de la cátedra, concebimos a la Didáctica General como una disciplina teórica orientada a la intervención, explicación, descripción de las prácticas de la enseñanza, así como a la fundamentación y enunciación de normas que orientan a los docentes para la mejor resolución que éstas prácticas les plantean. La didáctica asume posicionamientos ante los problemas de la educación como práctica social y trata de resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza conforme a las diferentes instancias de diseño y desarrollo curricular, la configuración de entornos de aprendizaje y situaciones didácticas, la elaboración y uso de medios y recursos así como mediante procesos de evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza y la evaluación institucional (Camilloni, 2007).

La experiencia que describiremos y analizaremos se inscribe en las construcciones metodológicas de la Cátedra Didáctica General, cátedra que pertenece al campo de la formación general del segundo año de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación. Reviste el formato curricular de asignatura, su régimen de cursado es anual y de modalidad presencial. Los alumnos asisten tres horas semanales a clases y la carga horaria anual es de 120 horas cátedra. Para poder rendir el examen final y acreditar la asignatura los estudiantes deben tener aprobado, como correlativa anterior, la asignatura Pedagogía (cursada en primer año).

Ante la complejidad de las prácticas de la enseñanza, la multiferencialidad es el criterio que asumimos para abordar el campo de la Didáctica General en tanto entramado conceptual que nos permite resignificar y articular conocimientos producidos en diversos campos disciplinares. Desde esta perspectiva, el programa de la asignatura propone un recorrido que apunta a reconocer, estudiar y comprender diferentes ámbitos, perspectivas teóricas y problemáticas vinculados con las prácticas de enseñanza tales como: el proceso de configuración epistemológica de la disciplina y en él algunas de las categorías distintivas del campo, diferentes enfoques de la enseñanza desde los tradicionales hasta los debates actuales en torno a la enseñanza y las prácticas que se despliegan en torno a ella, los procesos de construcción metodológica, la

relación entre lo planeado y lo no previsto; los sentidos de evaluación de los conocimientos.

La experiencia se origina en el marco del Eje Temático N° 2 cuya selección de contenidos a continuación exponemos:

Eje Temático N° 2: La Enseñanza. Perspectivas teóricas para su comprensión

- La Enseñanza, objeto de estudio de la didáctica. Recorridos conceptuales para comprender la enseñanza: como acción intencional de transmisión cultural, como mediación social y pedagógica, como sistema de relaciones e interacciones reguladas, como secuencia metódica de acciones, como práctica social.
- Diferentes formas de concebir la enseñanza: perspectivas mimética y transformadora
- Reinventar la didáctica. Enriquecer la enseñanza
- La buena enseñanza.

Los objetivos que orientaron nuestra construcción metodológica fueron: A) comprender los conceptos buena enseñanza y enseñanza poderosa como categorías propias y específicas del campo de la Didáctica General que posibilitan el replanteo y transformación las tradicionales prácticas de la enseñanza, B) conocer posibles modos de construcción del conocimiento didáctico a partir del estudio de investigaciones mediante las cuales se indagaron y analizaron buenas prácticas de la enseñanza en el nivel superior universitario.

Sobre la base de las capacidades que pretendíamos que desarrollaran los estudiantes transitamos la siguiente secuencia didáctica desde el 8 de agosto hasta el 30 de septiembre de 2016.

1) Abordamos los sentidos y significados de la enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica, tomando como punto de partida el análisis de un relato pedagógico de una docente catamarqueña "Mi primera experiencia de trabajo docente" de Montalván Galván, G. (2015 en M. Guillamondegui et al 2015) en contrapunto con los aporte teóricos de Basabe, L. y Cols, E. (2007), Davini, M. C. (2008) y Pruzzo V. (2015).

2) Una vez que estudiamos los significados de la enseñanza como práctica social, intencional, institucional, histórica, metódica y política, así como posibles modos de concebirla, en esta oportunidad las perspectivas mimética y transformadora (Jackson, 2002), para introducirnos en el estudio de las cate-

gorías buena enseñanza y enseñanza poderosa, se propuso a los estudiantes la construcción de su propio relato pedagógico tomando como punto de partida la rememoración de una clase valorada por ellos como significativa y vivenciada durante su cursado en el nivel medio.

Los estudiantes construyeron su relato a partir de las orientaciones teóricas propuestas por Márquez A. (2015) quién señala que un relato pedagógico está determinado por un sentido estructural que es propio del sujeto que narra, quién decide organizar los sucesos de una determinada manera. Luego, sobre esa base, se construye un sentido pedagógico generado por los aprendizajes que el narrador realizó en relación con la vivencia narrada. Este aprendizaje es resultado de la escritura y objetivación con relación a los acontecimientos vivenciados.

Desde esta misma perspectiva "la escritura de este tipo de relatos difícilmente llegue a buen puerto si no cuenta con dispositivo didáctico que apoye su desarrollo" (Márquez, 2015:68), en virtud de ello, los estudiantes construyeron sus relatos teniendo en cuenta las sugerencias que la autora antes referenciada propone para las diferentes etapas que conforman el proceso de escritura de los relatos. Seguidamente, caracterizamos dichas etapas:

- *Primer etapa - Planificación*: refiere al proceso de evocación del suceso en el cual es relevante ofrecer orientaciones sobre qué contar (para ello son oportunas las interacciones orales como charlas o recuperación de anécdotas, recursos audiovisuales, entre otros). Durante las clases presenciales los estudiantes planificaron su relato e iniciaron el borrador.

- *Segunda etapa - Elaboración del borrador*: es la primera versión del escrito y para que la narración fluya se puede usar como apoyo la descripción cronológica de acciones centrales o bien un listado a modo de índice de sucesos (Ochoa de la Fuente et al: 2007 en Márquez, 2015). En esta etapa, cobran relevancia la organización estructural básica del relato, el esbozo de un título tentativo y la intervención de otros pares quienes mediante la socialización del escrito pueden ayudar a enriquecer la narración. En relación con la intervención entre pares los estudiantes, en las clases presenciales leían los avances de sus relatos a partir de los cuales sus compañeros y docente realizan preguntas y sugerencias para enriquecerlo. Simultáneamente, el docente articulaba tales avances de los estudiantes con los desarrollos teóricos de las categorías buena enseñanza y enseñanza poderosa usando como recurso artículos de revistas científicas en los que se exponen

hallazgos respecto de la indagación de los buenos docentes universitarios. Trabajamos con los aportes de Álvarez Z., Porta L. y Sarasa M. (2011) y Abadía Valle, A.R., Bueno García, y otros (2015). Estos desarrollos teóricos se realizaron con la intención de ofrecer herramientas conceptuales para construir la instancia de interpretación de la experiencia.

- *Tercera etapa - Textualización*: implica profundizar los significados. Ochoa de la Fuente y otros (2007 en Márquez, 2015) señalan que el contenido del relato pedagógico implica diferentes niveles de información que aparecen en el mismo de forma entrelazada y simultánea. Ellos son: Asunto (el registro descriptivo de los eventos, hechos y acontecimientos que sucedieron), Cuestionamientos (interpelaciones, interrogaciones, preguntas que realiza el propio narrador), y las Interpretaciones que se realizan de los sucesos y acontecimientos de la experiencia. En nuestro caso, en relación con este momento, en el relato los estudiantes explican por qué la experiencia relatada es considerada una buena y poderosa práctica de la enseñanza teniendo como referencia lo trabajado en clase con sus pares, los aportes teóricos de la bibliografía y los hallazgos de las investigaciones consultadas.

- *Cuarta etapa - Revisión*: una vez escritos los relatos, en esta etapa, además de las cuestiones estructurales de corrección ortográfica y redacción de la narración, es necesario que el relato atravesase un proceso indagatorio construido a partir de comentarios al texto denominado edición pedagógica (Márquez, 2015). En nuestra experiencia, los estudiantes tenían estipulada una fecha para entregar al docente el borrador del relato, quién, a partir de comentarios al texto realizaba sugerencias y correcciones con la intención de orientar la reescrituras del mismo. Luego de la devolución, el estudiante tenía un nuevo periodo de tiempo para reescribir su relato y realizar una entrega definitiva que se acreditó como evaluación parcial. En este sentido:

Cada re-escritura realizada por su autor, y apoyada en la lectura, los comentarios e interpretaciones de colegas que también están comprometidos con la documentación narrativa de sus propias prácticas docentes, supone complejas operaciones intelectuales tendientes a dotar de nuevos sentidos a los sucesos que componen la trama narrativa de la historia en cuestión (Suárez, 2011:398)

Los diferentes niveles de información del contenido que se entran para la construcción del relato pedagógico potencian en los

futuros docentes el desarrollo procesos cognitivos, prácticos, sociales y metacognitivos. Ellos son: la evocación, selección y organización de los hechos, interpretación, interpelación, ejercitación de la comunicación escrita (mediante la planificación, textualización y revisión del relato). Los cuales hacen posible la comprensión de las prácticas de la enseñanza como acciones situadas y atravesadas por dimensiones sociales, políticas, institucionales y personales desde el análisis de la propia experiencia para proyectar su futura profesión.

LA BUENA ENSEÑANZA

Una clase fuera de lo normal: simplemente diferente”: así se titula el relato pedagógico de Mariana, quien de forma clara describe y nos permite conocer una poderosa enseñanza desarrollada en la Escuela N°61 anexo Balcozna – La Merced (Departamento Paclín) y a un buen docente: Flavio (Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación) que efectúa una ruptura con la secuencia clásica de enseñanza provocando desafíos que llevan a los estudiantes construir el conocimiento desde sus propias búsquedas y decisiones. A continuación, recuperamos algunos fragmentos del relato en el que se describe de forma general la experiencia narrada:

Todos los jueves, viajaba al pueblo en La Merced para dar clases. Un día cuando el profe llegó propuso un actividad, antes aclarándonos que como él nos había preguntado qué carreras teníamos en cuenta para continuar nuestros estudios o qué teníamos pensado hacer luego, ya que estábamos a más de mitad de año (septiembre si mal no recuerdo) y que como la mayoría tenía planeado seguir en el ámbito de la docencia, él había pensado como actividad que fuéramos nosotros quien diéramos la clase; todos nos miramos, recuerdo que al principio ni siquiera podía comprender, como yo daría una clase! ...

Luego el profe nos asignó temas diferentes y nos dio dos semanas para hacerlo, nosotros debíamos trabajar investigando y leyendo sobre nuestro tema, el mío era Platón (el mito de la caverna....) a la clase siguiente todos debíamos presentar nuestro avances y continuar trabajando en la clase, junto a él, para sacarnos dudas y plantear nuestras ideas al respecto de lo investigado, ya que a la semana siguiente era para dictar la clase (...) y no solo eso, sino que también nos avisó que quienes pondrían las notas seríamos nosotros (otra vez todos nos miramos y lo llenamos a preguntas). El profe nos explicó que sí, que nuestros propios compañeros debían realizar sus críticas de manera constructiva hacia nosotros y no tan solo eso, sino que debíamos ir bien prepara-

dos porque como nuestros compañeros habían investigado sobre temas diferentes, debían comprender, así que ellos por su parte debían tomar notas de los datos importantes conforme nosotros íbamos desarrollando el tema y que al mismo tiempo debían realizarnos preguntas de todo lo que deseaban saber, todas sus dudas (por ello nosotros debíamos manejar muy bien el tema y saber mucho), en lo que respecta a él, solo iba a observar y preguntar en caso de que no hayamos sido muy claros, luego también dar su opinión y poner una nota que sumada a la de nuestros compañeros se iba a promediar. La clase terminó y el profe se fue creo que muy seguro de habernos motivado, porque realmente lo había logrado, la clase terminó, él se fue y nosotros aún seguíamos con nuestras computadoras abiertas leyendo, elaborando mapas...

Una semana después (...) el profe llegó, se sentó y todos actuamos de manera natural como si de verdad fuéramos profes, con mucha seguridad dejando de lado algo que en nuestro curso era casi común (el responder una pregunta con otra pregunta, haciendo que nuestra respuesta suene más a una interrogación, que a una afirmación), él siempre evaluaba nuestra seguridad al hablar y eso era algo que siempre nos corregía, nos decía que podíamos equivocarnos, que eso no estaba mal para él porque era parte del aprendizaje, pero que debíamos siempre responder con seguridad. Ese día todos según el número de orden asignado la clase anterior fuimos pasando mientras el profe ahí como uno más tomaba notas, las cuales antes de finalizar la clase leyó para nosotros, así como nos felicitó por nuestras exposiciones, manejo del proyector, elaboración de mapas y cuadros, nos hizo algunas correcciones al respecto, pero nadie preguntó qué nota tenía y eso para mí ¡fue lo más llamativo!, por primera vez nadie lo había hecho, quizás simplemente todos sabíamos que nos había ido bien, todos habíamos trabajado mucho y estábamos contentos por eso.

(...)En definitiva el profe fue original, nos dejó manejar la clase, en cierto modo, nosotros éramos los protagonistas pero esta vez desde otro lugar. (...) el profe sabía romper un poco justamente con los clásico, lo cotidiano e innovar, movilizándonos, haciendo que adquiéramos mayor protagonismo y participación en la construcción del conocimiento, para el cual el papel de él como docente fue fundamental, como guía para que nosotros adquiéramos información válida y nos interesemos aún más por seguir conociendo.

¡Y sí! Sin dudas esta fue una experiencia más que positiva y poderosa de enseñanza para mí y un ejemplo muy importante teniendo en cuenta mi formación actual y a futuro para pensar la práctica de la docencia. (Mariana Cardozo estudiante de segundo año profesorado en ciencias de la educación).

Para trabajar teóricamente la categoría buena enseñanza recuperamos los aportes del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata, quienes desde el año 2003 estudian la buena enseñanza universitaria. Álvarez, Porta y Saraza (2011), integrantes del GIEEC, señalan que sus investigaciones partieron de la caracterización propuesta por Fenstermacher (1989) quien explica que en este contexto la palabra buena tiene una fuerza moral como epistemológica y la define de la siguiente manera:

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca crea o entienda. (Fenstermacher, 1989:158)

Desde esta perspectiva, los métodos de la docencia de calidad incluyen actos de tres categorías de prácticas: actos lógicos, psicológicos y morales. Los actos lógicos (involucran la pericia de lograr especificar, señalar, explicar, corregir e interpretar), actos psicológicos (refieren a la relación docente-alumno implican que el primero motiva, alienta, recompensa, planifica o evalúa a un nivel de excelencia) y los actos morales (aludiendo a cualidades que el profesor exhibe o anima, tales como la honestidad, la tolerancia, el respeto o la pasión) tienen sus respectivos estándares de evaluación y la buena enseñanza ocurre cuando las actividades de los tres actos satisfacen o exceden sus estándares de adecuación (Fenstermacher y Richardson, 2005 en Álvarez, Porta y Saraza, 2011).

Las decisiones que toma el docente para construir su propuesta teniendo en cuenta los posibles proyectos de los estudiantes una vez finalizado el secundario, las orientaciones para trabajar, la distribución del tiempo, material y temáticas refieren a los actos del orden lógico que son acompañados por los actos psicológicos y morales, en tanto Mariana señala "a la clase siguiente todos debíamos presentar nuestros avances y continuar trabajando en la clase, junto a él, para sacarnos dudas y plantear nuestras ideas al respecto de lo investigado". De acuerdo con el relato, el docente propuso un proceso de co-evaluación entre pares cuyos criterios de evaluación eran coherentes con lo que él hacía habitualmente en clases, "él siempre evaluaba nuestra seguridad al hablar y eso era algo que siempre nos corregía, nos decía que podíamos equivocarnos, que eso no estaba mal para él porque era parte del

aprendizaje, pero que debíamos siempre responder con seguridad". El buen docente conoce su campo disciplinar, reconoce las particularidades de sus estudiantes y contextos de desempeño, y se esfuerza por ofrecer desafíos a sus estudiantes. Recuperamos el siguiente tramo del relato de Mariana que pensamos ilustra esta afirmación:

El profe sabía cómo plantearnos algo de manera original en cada clase, aunque al principio fue complejo para nosotros, no sabíamos por dónde comenzar, qué actividades organizar, qué hacer con tanta información, pero él caminaba entre los grupos escuchándonos a todos, preguntando y tratando de ayudarnos un poco mientras planeábamos la clase y lo más importante brindándonos seguridad, alentándonos...

El buen profesor, a través de las tareas y actividades que genera promueve procesos de comprensión con la intención de que sus estudiantes logren pensar de forma autónoma. Recuperando los aportes de Ericksen (1984 en Álvarez, Porta y Saraza, 2011:3) "la buena enseñanza debe ayudar a los alumnos a trasladarse desde la memorización dependiente hacia el pensamiento crítico e independiente (...) consiste en ayudar a éstos a otorgar significado a la información, a resolver problemas y a pensar autónomamente".

LA ENSEÑANZA PODEROSA

Actualmente, son evidentes los cambios en los procesos de producción, circulación y apropiación de los saberes culturales que se transmiten en las prácticas de la enseñanza. La formación de los futuros docentes se despliega en un escenario atravesado por el espacio virtual y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) lo que impacta en los sujetos en formación, tanto en los aspectos instrumentales como en la construcción de la subjetividad personal y profesional. En este marco, la inclusión de las TIC en las prácticas de la enseñanza posibilita el acceso a una variedad de mundos culturales interpelando los tradicionales procesos de enseñar y aprender. Por ello, las decisiones y acciones que se despliegan en el marco de la cátedra Didáctica General se sostienen en la convicción de que no es posible abordar y comprender la complejidad de las prácticas de la enseñanza sin considerar los procesos de mediación, inclusión e interpelación de las TIC en los trayectos educativos y dinámicas sociales.

Maggio (2013) señala que son múltiples y complejos los desafíos de la enseñanza universitaria en los escenarios de la contemporaneidad. Desde esta perspectiva las TIC brindan oportunidades para abordarlos a partir de una didáctica superior revisada y de

la realización de construcciones creativas sostenidas por sentidos de carácter pedagógico innovador. A partir del estudio y referencia de maestros de la pedagogía contemporánea como Jerome Bruner y Philip Jackson y del análisis de relatos sobre la enseñanza que, como lo señala esta investigadora, “explota en el marco de la clase y en el recuerdo de aquellas prácticas que nos marcaron” (Maggio, 2012:46). Maggio propone la categoría enseñanza poderosa para abordar prácticas de la enseñanza que, incluyendo tecnología, “se destacan por lo que crean en clase y por lo que dejan de manera perdurable en aquellos que las viven como docentes y como alumnos” (2012:46).

La enseñanza poderosa presenta rasgos distintivos: da cuenta de un abordaje teórico actual, permite pensar al modo de la disciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura que en sí es original, conmueve y perdura (Maggio, 2012).

Cuando Mariana narra la llegada del profesor al aula y la consiguiente actividad que ha preparado para ellos, está dando cuenta de que se trata de una propuesta formulada en tiempo presente con una estructura y planificación original, siendo difícil replicarla en otro contexto ya que está construida en base a las decisiones que el docente toma considerando las particularidades del grupo al que se dirige. El profesor tuvo en cuenta lo que los estudiantes habían expresado sobre sus planes al finalizar la secundaria - miró en perspectiva - y a partir de allí propuso una secuencia didáctica que tensiona las habituales tareas e invierte los roles de los estudiantes, ahora serán ellos lo que deberán anticipar, implementar y evaluar la clase, son ellos los protagonistas en la transmisión del conocimiento.

Mariana relata que:

el profe fue creativo al plantearnos esa actividad, porque rompía con lo cotidiano de años de escolarización. (...) Realmente nos había movilizado por primera vez tener el control de la clase y del conocimiento” expresión que nos permite reconocer la originalidad de la propuesta y su formulación contextual para otorgar a la enseñanza un carácter conmovedor y perdurable en el tiempo.

Esa perdurabilidad se pone activamente de manifiesto cuando el contenido trabajado aquella vez y las enseñanzas de ese profesor son recuperados y valorados años más tarde pero con otras estudiantes y en otra clase universitaria. Tomamos tramos del relato para una mejor comprensión de esta situación:

Hace poco realizando una actividad en clase se nos presentó una dificultad mientras leíamos con mis compañeras un

texto en Psicología, no podíamos entender (...) nos preguntábamos ¿por qué ver al cuerpo como algo malo? Haciendo referencia a Platón recordé rápidamente lo trabajado en esa clase, la idea de los dos mundos planteadas por él y les explique a mis compañeras, y no solo eso, sino que ellas también recordaron haber visto eso alguna vez con un profe, "mi profe", era el mismo, aunque ellas estudiaron en un colegio aquí en la Capital, no habían abordado el tema de igual manera, pero todas sabíamos lo esencial como para poder comprender y continuar nuestra lectura sobre el texto con el que estábamos trabajando en clases (universidad).

Se trataba de una propuesta de enseñanza que implicaba que los estudiantes piensen desde la lógica de la disciplina, para poder posicionarse en el papel de investigadores, constructores de una clase, como también en el rol de evaluadores de sus pares, desafiando el esquema con el que usualmente se configuran las clases. La enseñanza poderosa refiere a enseñanzas que generan las condiciones para el estudiante aprenda, su eje no es dar el contenido sino movilizar el aprendizaje desde la puesta en juego de las propias habilidades, intereses y conocimientos de los propios estudiantes.

El profe Flavio logra uno de los mayores desafíos de quienes enseñamos: despertar el deseo por conocer, que sea el alumno quien decide y desea seguir conociendo.

"El término poderosa se vincula a los vocablos en inglés empowerment, en su acepción de dar fortaleza y confianza y, empower, en el sentido de dar a alguien más control sobre su propia situación" (Maggio, 2012, pp,46) esto se evidencia cuando Mariana señala que no necesitan saber su nota porque ellos sabían que les había ido bien. Del siguiente modo lo relató:

Ni siquiera una vez cumplida con nuestra tarea hicimos por interesarnos en saber que notas habíamos obtenido, creo que por primera vez habíamos entendido que no era lo importante, por primera vez a diferencia de todas nuestras otras exposiciones anteriores nadie pregunto, solo esperábamos que él nos dijera si lo hicimos bien o faltaba algo y quizás simplemente nadie lo hizo porque todos sabíamos que nos había ido bien, porque nos habíamos esforzado mucho.

CONCLUSIÓN

En el marco de las actividades de la cátedra Didáctica General la elaboración de relatos pedagógicos, en tanto dispositivos metodológicos, posibilitaron que los estudiantes comprendan, desde la revisión y reconstrucción de sus propias experiencias, categorías

propias del campo tales como la buena enseñanza y enseñanza poderosa. Así también, estos mismos relatos se utilizaron, en clases posteriores para abordar las categorías construcción metodológica, estrategia y actividad.

En el relato de Mariana se identifica como un Buen docente al profesor Flavio, docente de Filosofía y Ciencias de la educación, quién a su vez años anteriores, cuando en las clases de didáctica se solicitaba a los estudiantes que recordaran algún buen docente su nombre era mencionado. Situación que nos llevó a contactarlo y conversar con él para conocer cómo construye sus clases, cuáles son los sentidos que él le otorga a la enseñanza, cómo define él la buena enseñanza y realizar nuevas indagaciones.

Son apropiadas las palabras de Freire (en Pruzzo, 2005) cuando reflexiona respecto de que "la tarea de escribir relatos pedagógico adquiere carácter formativo cuando mediante la palabra tiene lugar un evento único para cada sujeto involucrado y a partir de esa narración y análisis se construyen versiones posibles de los hechos que nos aportan a la construcción de categorías para la comprensión e intervención en las prácticas de la enseñanza".

BIBLIOGRAFÍA

Abadía Valle, A.R., Bueno García, y otros (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. REDU - Revista de Docencia Universitaria, 13(2), pp. 363-390

Álvarez Z., Porta L. y Sarasa M. (2011) Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: relatos y modelos entramados. Revista de currículum y formación del profesorado. Volumen 15 (1), pp 240 - 252

Basabe, L. y Cols, E. (2007) La enseñanza. En Camilloni y otros El saber didáctico. Bs. As.: Paidós.

Davini, M. C. (2008) Teorías y prácticas de la enseñanza. La enseñanza. En Davini, M. C. Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Pruzzo V. (2015) La Enseñanza, objeto de estudio de la didáctica en Pruzzo V. (comp.) Didáctica general. Investigación empírica y discusiones teóricas. Argentina. Instituto Superior de estudios psicopedagógicos y sociales

Jackson P. (2002) Práctica de la enseñanza. Buenos Aires Amorrortu.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Pai-

dós.

Márquez, A. (2015) La narración de experiencias profesionales. Aportes para la escritura de relatos pedagógicos en M. Guillamondegui et al. (2015) Los inicios de la profesión. Docencia novel: una etapa para entender y atender. (pp59 - 73) Catamarca. Editorial Científica universitaria

Suárez, Daniel H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27(1), 387-416. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018>

Duhalde (2009) Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones / coordinado por Miguel Ángel - 1a ed. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico,

Montalván Galván, G. (2015) Mi primera experiencia de trabajo docente en M. Guillamondegui et al. Los inicios de la profesión. Docencia novel: una etapa para entender y atender (pp. 21-25) Catamarca. Editorial Científica universitaria

Diaz A. G. y Yuni J. A. (2012) "El valor formativo de las construcciones metodológicas" *Novedades educativas*. n° 252-253. ISSN: 0328-3534. PP 88-91. NOVEDUC. BS AS. ARGENTINA.

Edelstein, G. (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Camilloni, A., Davini M. C., Edelstein, G., Litwin, E. Souto, M., Barco, S. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina. Paidós.

SOBRE LA AUTORA

Rocío del Valle Arévalo: es Estudiante de 3er año del Profesorado en Ciencias de la Educación.

Auxiliar Docente de Segunda Categoría Ad-Honorem en la cátedra "Didáctica General" correspondiente a la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación.