

LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO EN SALAS DE 5 AÑOS. UNA BUENA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

María Luisa García Martel
garciamartel@hotmail.com

Helena Elisabet Montenegro
helen_monte7@hotmail.com

Liliana Núñez
lilianatuti@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo se encuadra en el Proyecto de Investigación del Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades UNNE *Buenas prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el área Metropolitana del Gran Resistencia, Chaco*. Los objetivos abordados son identificar buenas prácticas de enseñanza en salas de jardines de Infantes y explorar concepciones docentes en torno a ellas. Se opta por la metodología de casos, los que se deciden desde un de criterio de accesibilidad y voluntad de participación, abordándose un solo caso a los fines de este artículo. La recolección de datos implicó observaciones de clases con obtención de registros filmicos, fotográficos y entrevistas en profundidad. En el marco de la enseñanza comprensiva, Litwin (2008) expresa que una buena propuesta de enseñanza será aquella que permita desarticular el “triángulo constituido por el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas”. En nuestra investigación se aprecian diferentes formas de relacionarse con el conocimiento en la interacción de la clase, destacándose una relación de significatividad, mediada por experiencias de aprendizaje que promueven una perspectiva experiencial, procesos cognitivos complejos y puesta en juego de saberes anteriores de los alumnos. Asimismo, se percibe con menor frecuencia una forma de relación enajenada, advirtiéndose la búsqueda de estrategias por parte del docente para lograr transformarla. Desde la voz de la docente de sala involucrada en la investigación, es clave considerar que una buena práctica surge y se sostiene en una comunidad que comparte modos de acción y concepciones.

Palabras-clave:

Conocimiento. Educación infantil. Pensamiento.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se encuadra en el Proyecto de Investigación del Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades UNNE, “Buenas prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el área Metropolitana del Gran Resistencia, Chaco”. Los objetivos abordados son identificar buenas prácticas de enseñanza en salas de jardines de Infantes y explorar concepciones docentes en torno a las mismas. Se opta por la metodología de casos, los que se deciden desde un criterio de accesibilidad y voluntad de participación, abordándose un solo caso a los fines de este artículo. La recolección de datos implicó observaciones de clases con obtención de registros fílmicos, fotográficos y entrevistas en profundidad. En el marco de la enseñanza comprensiva, Litwin (2008) expresa que una buena propuesta de enseñanza será aquella que permita desarticular el “triángulo constituido por el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas”. En nuestra investigación se aprecian diferentes formas de relacionarse con el conocimiento en la interacción de la clase, destacándose una relación de significatividad, mediada por experiencias de aprendizaje que promueven una perspectiva experiencial, procesos cognitivos complejos y puesta en juego de saberes anteriores de los alumnos. Asimismo, se percibe con menor frecuencia una forma de relación enajenada, advirtiéndose la búsqueda de estrategias por parte del docente para lograr transformarla. Desde la voz de la docente de sala involucrada en la investigación, es clave considerar que una buena práctica surge y se sostiene en una comunidad que comparte modos de acción y concepciones.

APORTES TEÓRICOS

Hernández Aja (2001), al referirse a la expresión ‘buenas prácticas’, señala que esta se utiliza para aquellas prácticas que suponen una transformación en formas y procesos de acción que podrían suponer el germen de un cambio positivo en los métodos tradicionales.

Es de suponer que estas prácticas no vayan siempre en caminos de “línea recta, pues son, más bien, cambiantes, flexibles y construidos. Por ello, no son susceptibles de ser trazados e impuestos por alguien desde fuera por mucha autoridad formal o intelectual que pudiera tener” (Escudero, 2009:115).

Una práctica nunca puede ser considerada como la única posible, sino que depende de contextos singulares, de las ideas y acciones de profesores y alumnos y, por lo tanto, no es susceptible de ser impuesta por alguien desde algún lugar. Dice Escudero:

Los contenidos seleccionados y organizados en los programas extraordinarios de atención a la diversidad, los aprendizajes que se pretenden desarrollar con el alumnado y las metodologías de enseñanza empleadas, incluyendo el uso de materiales didácticos (impresos, audiovisuales, TICs), constituyen un triángulo esencial para apreciar el grado en que pueda hablarse o no de buenas prácticas (2009: 124).

En el marco de la enseñanza comprensiva, Litwin (2008) expresa que una buena propuesta de enseñanza será aquella que permita desarticular el “triángulo constituido por

el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas”. En el marco de este triángulo esencial se aboga por una imagen viva del aula en la que la conversación represente una oportunidad de profundizar en la comprensión, de negociar significados y de tratar el conocimiento como algo problemático y construido, no como un producto dado y acabado.

En este sentido, el concepto “formas de conocimiento” aportado por Edwards resulta potente para analizar “buenas prácticas” vinculadas al conocimiento y a los procesos cognitivos y formativos.

Usamos este concepto de forma de conocimiento para describir la existencia social y material del conocimiento en la escuela. Intentamos a través de él no abstraer el contenido de la clase de la forma de enseñanza ni de la relación maestro-alumnos, sino describir estas dimensiones en su interrelación, así como ocurre al ser presentados los conocimientos (1993: 26).

La forma también es contenido y, por lo tanto, también las formas de transmisión y de respuesta se constituyen en una dimensión de la definición del conocimiento escolar.

Desde la didáctica, nos nutren los aportes de Gloria Edelstein respecto de la construcción metodológica (CM) ya que este concepto “da cuenta precisamente de la articulación forma-contenido en la construcción didáctica”, concibiendo a la enseñanza como “proceso complejo de gestación de propuestas de intervención” y no como mera reducción de escala del currículo (2011:177).

METODOLOGÍA

Proponemos una investigación cualitativa de tipo etnográfico para el análisis y representación de casos educativos. Se opta por la metodología de casos, los que se deciden desde un criterio de pertenencia a instituciones formales y no formales, es decir, que la selección de ejemplos atiende diversas modalidades de atención a la infancia, en distintos contextos sociales y culturales y en diferentes áreas curriculares y del desarrollo infantil. En este trabajo particularmente se aborda el caso de una sala de 5 años de Educación Inicial. Se plantea, además, como criterio excluyente, la disponibilidad y apertura para formar parte de la investigación.

Las técnicas, procedimientos e instrumentos para la obtención de información empírica fueron entrevistas, observaciones y registros. Respecto de las observaciones, se llevaron a cabo en distintos contextos institucionales de Educación Infantil en las que se detectaron las buenas prácticas. Las entrevistas fueron exploratorias, para indagar acerca de las concepciones y ejemplos sobre buenas prácticas y su caracterización, focalizadas para dar profundidad y especificidad a algunas situaciones puntuales y se plantearon, además, conversaciones informales durante el proceso, a fin de aclarar dudas del equipo investigador sobre la documentación o evidencias recogidas. Finalmente, se dio una estrategia de triangulación para que el responsable profesor/a interprete y valore las evidencias recogidas y el sentido que tienen dentro de la experiencia.

En este artículo se aborda una buena práctica de enseñanza en una sala de 5 años de Nivel Inicial, para lo cual se ha consensuado con la institución el tipo de actividades por



LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO EN SALAS DE 5 AÑOS. UNA BUENA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

documentar, tratando de recoger los aspectos más significativos de las experiencias. Para este trabajo se seleccionan tres secuencias didácticas que denotan distintas y claras relaciones con el conocimiento, secuencias que se recortan de los proyectos denominados “Nuestro barrio” y “Día del Maestro”, seleccionados porque ambos se han observado en su desarrollo total.

RESULTADOS PROVISORIOS

En nuestra investigación se aprecian diferentes formas de relacionarse con el conocimiento en la interacción de la clase, destacándose una relación de significatividad, mediada por experiencias de aprendizaje que promueven una perspectiva experiencial, procesos cognitivos complejos y puesta en juego de saberes anteriores de los alumnos.

Detectamos, con menor frecuencia, una forma de relación enajenada, advirtiéndose la búsqueda de estrategias por parte del docente para lograr transformarla.

RELACIONES DE INTERIORIDAD/SIGNIFICATIVIDAD CON EL CONOCIMIENTO

Se identificaron situaciones de aprendizaje potentes que daban cuenta de proximidad e interioridad respecto de la forma de conocimiento, por la propuesta de actividades que implicaban interés genuino de los niños y por los procesos que indicaron pensamiento rico y conocimiento sólido.

Estas caracterizaciones se visualizan con claridad en el desarrollo de la secuencia “Mi barrio” de la que tomamos dos situaciones de enseñanza a los efectos de profundizar en el análisis.

Situación 1 Paseo por el barrio (todas las salas juntas)

Salen a recorrer la zona del jardín. En un momento todos los niños de las salas están detenidas mirando algo en el frente de una casa.

La docente de la sala observada los ubica más atrás cerca del cordón, aparentemente para que visualicen mejor. Una maestra señala un número de la casa. Los chicos están mirando

D: a ver.. qué número es?

J: treinta y nueve

Algunas nenas no observan, hablan entre ellas

La otra maestra lee lo que dice sobre el número:

D 1: BXXX ZXXXXX la (señalando con su dedo). Estamos en BZ al número 39. Quiere decir que si el cartero trae una carta... qué hace?...

M: golpea la puerta..

O: deja la carta.

D1: ¿cómo sabe que es la casa dónde tiene que dejar la carta?

P: porque ahí dice 39

T: porque dice en la carta.

D: muy bien, mira a ver si en la carta dice 39.

Los niños de la sala de L no están atentos a esa maestra. Una nenas se miran frente a frente, conversan, se miran las manos. La maestra sigue explicando:

D1: “por eso es importante que tenga el número...” (se escucha poco porque está distante a más de dos metros aproximadamente y hay ruido de la calle)



En primer lugar, se destaca la experiencia misma de salir al contacto con el medio. Recorrer el barrio con los pares es una experiencia diferente que permite compartir vivencias y aprendizajes grupales.

El aprendizaje no surge aquí desde la disciplina en particular, matemática en este caso, identificación de números y uso social, por tratarse de globalización de contenidos. En los métodos globalizados “las disciplinas como tales nunca son la finalidad básica de la enseñanza (...) la disciplina tiene un valor subsidiario, la relevancia de los contenidos está en función de la potencialidad formativa y no sólo de la importancia disciplinar” (Zabala Vidiella, 1995: 145-146).

Los contenidos y las unidades didácticas son relevantes, desde esta perspectiva, por su capacidad para comprender una realidad que siempre se presenta globalmente. Esto no debería indicar que se dejan de lado los contenidos disciplinares, tal como se aprecia en los conocimientos que se propician, sino que el hecho educativo se realiza desde la perspectiva de cómo aprenden los alumnos y, subsidiariamente, del papel que van a tener las disciplinas en su formación.

Las docentes indagan saberes próximos a experiencias personales del alumno, que - se supone-, recibe correspondencia en su hogar. Se produce un tipo de diálogo en torno al interrogante planteado, pregunta que se ajusta inmediatamente en función de las respuestas de los niños. Se advierte un tipo de estructura “triádica”, al decir de Lemke (1997), de por lo menos tres partes, pregunta profesor (PP), respuesta de alumno (RA), evaluación del profesor (EP):

D1:... Quiere decir que si el cartero trae una carta... qué hace?...(PP)

M: golpea la puerta.. (RA)

O: deja la carta. (RA)

D1: ¿cómo sabe que es la casa dónde tiene que dejar la carta? (PP)

P: Porque ahí dice 39 (RA)

T: porque dice en la carta. (RA)

D: muy bien, mira a ver si en la carta dice 39. (EP)

En este sentido este diálogo triádico se orienta hacia la indagación, a la exploración de ideas de los niños, cuestión para la cual es adecuado; sin embargo “no debe ser usado como el principal medio para introducir nuevos contenidos temáticos” (Lemke, 1997:181) dado que no da lugar a otros intercambios en el grupo.

Es interesante remarcar que la docente observada busca otra localización para el grupo, advirtiendo que la posición que tenían era desfavorable, en el marco de gran cantidad



LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO EN SALAS DE 5 AÑOS. UNA BUENA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

de alumnos. Asimismo, luego de esta primera “parada” a ver los números, tomó distancia del resto del grupo y se detenía sólo con sus alumnos en algunos puntos que comentaban los niños o que -aparentemente- a su criterio eran interesantes en la recorrida: carteles de locales comerciales, carteles de publicidad, señales de tránsito, cajero automático y uso de estos.

Situación 2: *Dibujan el recorrido realizado por el barrio*

Los niños sentados en la alfombra. La maestra sentada al frente, en una sillita.

D (docente): bueno escuchen un poquito... los ojitos y oídos aquí. Vamos a recordar qué hicimos ayer... se acuerdan?(destacado para retomar más adelante)

Todos a la vez dicen...

P: paseamos

J: fuimos al barrio... a la policía.

M: dibujamos la policía.

D: de a uno por favor... a ver... Paseamos, recorrimos, dibujamos... el barrio del jardín. Muy bien. (destacado para retomar más adelante)

Siguen comentando aspectos del paseo entre dos o tres niños/as. Hablan del cajero, de la “pintura en las manos” que le pusieron a un niño en la policía, sección “identificaciones”.

D: escuchen por favor, muy bien todo eso que se acuerdan, pero vamos a pensar.... a pensar... a ver. ¿De dónde salimos...? (destacado para retomar más adelante)

Varios niños: ¡del jardín!

A : de aquí (señalando para afuera de la sala)

(se escuchan varias voces a la vez)

D: bien salimos del j. ¿Después...? (destacado para retomar más adelante)

L: para la esquina.

P: a Z... (es un supermercado del barrio)

Unas niñas se muestran un anillo y conversan.

D: (parece advertir esa distracción) ¿están todos atendiendo? miren que ahora van a dibujar el recorrido que hicimos ayer. De donde salimos, por dónde fuimos.... todo eso, y volver al jardín. (destacado para retomar más adelante)

Varios niños simulan hacer el recorrido con sus brazos, dando direcciones y diciendo así... así... dialogan entre dos o tres, rompiéndose en este momento la estructura del diálogo triádico.

Otros niños no hablan.

D: bueno. Aquí tengo los materiales. Vamos a usar fibrones gordos para hacer esto. Voy a poner aquí Jardín Nro XXX (escribe en el pizarrón) de título.

Cada uno retira su hoja y comenzamos... vamos a la mesa a trabajar, que enseguida viene el profe.... es miércoles hoy, se acuerdan?

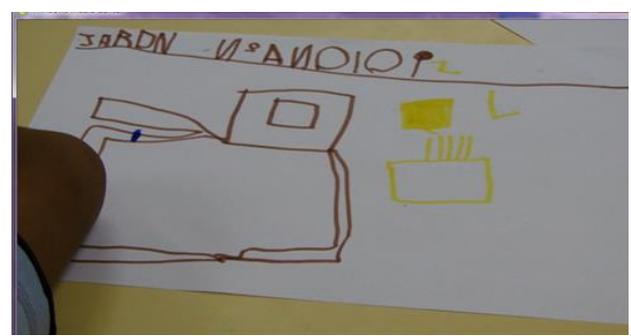
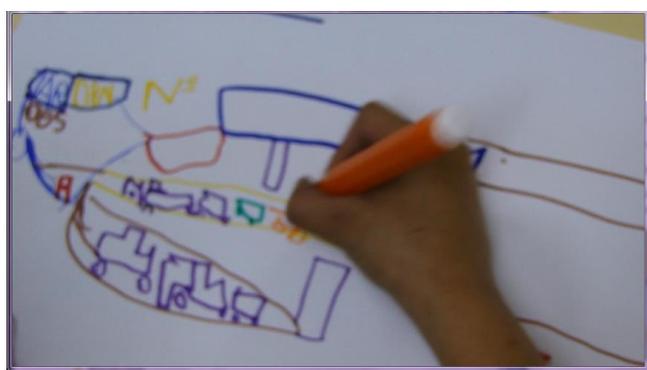
Los niños se sientan en las sillas, con sus hojas sobre la mesa.

La docente comienza a recorrer las mesas y va preguntando a cada uno.

Surgen, entre otras, las siguientes modalidades de producciones:



María Luisa García Martel
Helena Elisabet Montenegro
Liliana Núñez



Imágenes tomadas por la investigadora.

Se valora el tipo de consigna dada, la no estructuración de la tarea en las hojas, la posibilidad de interactuar, lo que denota una determinada lógica de la enseñanza y una lógica de participación formal de los alumnos (Edwards, 1993). La maestra abrió un espacio



para la elaboración de los alumnos y éstos se implicaron en un proceso cognitivo personal para trazar el recorrido vivenciado; nada les es “dado” por otros, ajeno a ellos, sino que tienen que rememorar su propia vivencia y luego representar.

El proceso de “pensar” aquí se llenó de contenido; no fue abstracto; se concretó con las ayudas y pistas que la docente aportó y que se destacaron en la página anterior. Los elementos que la docente puso en juego fueron: recuperar lo vivido, interrogar sobre localización inicial (¿de dónde salimos?), indicar una secuencia (¿después?), graficar. Asimismo, señaló con fuerza que la tarea no será como siempre, cuando avisó: “miren que ahora van a dibujar el recorrido”. Con esta configuración logra -primero- que los niños exterioricen, pongan en palabras o gestos los lugares, la trayectoria seguida, sin ofrecer una propuesta supuestamente verdadera, un “modelo final correcto”, lo que “va señalando una relación más propia de cada sujeto con un conocimiento que se les aparece como significativo” (Edwards, 1993: 61). Ha decidido que no marquen, ni copien, ni señalen o pinten una tarea resuelta por otro. Todo es elaboración personal, de cada uno.

Se advierte una lógica de interacción en la que las preguntas incluyen al sujeto, fluyen las respuestas y no hay tensión por una respuesta “correcta”; lo que denota una relación de interioridad con el conocimiento, cierta apropiación del contenido respecto de la representación espaciotemporal de una trayectoria.

RELACIONES DE EXTERIORIDAD/ ENAJENACIÓN CON EL CONOCIMIENTO

Por otro lado, se detectó, con menor frecuencia, una forma de relación enajenada, advirtiéndose la búsqueda de estrategias por parte del docente para lograr transformarla.

Se identificaron situaciones de aprendizaje menos consistentes, que daban cuenta de cierta exterioridad respecto de la forma de conocimiento, una propuesta de actividades con rasgos de trivialidad, procesos de pensamiento menguados en relación con las capacidades de los niños y un tipo de conocimiento ajeno a sus experiencias. Estas caracterizaciones se identifican en el área de ciencias sociales, particularmente en lo referido a efemérides.

Situación 3 – Sarmiento

Se disponen cuatro salas juntas para ver un video de Sarmiento. Los niños se muestran entusiasmados con la reproducción de la “película” (como dicen algunos de ellos). A los pocos segundos de empezar, una de las maestras pausa el video e interroga: ¿Cómo dijo que se llama este señor? ¿Dónde vivía?, entre otras preguntas. A medida que avanza el video, la mayoría de la clase atiende, algunas niñas se acuestan en el piso y juegan con sus manos, otros conversan. Las docentes van realizando intervenciones personales para que presten atención. Vuelven a pausar el video y preguntan: ¿Qué estudió? ¿en qué trabajó? Así sucesivamente hasta llegar: ¿Qué cargo tuvo? ¿Fue Presidente? ¿Hoy quién es el Presidente de Argentina?

La lógica de interacción es buscar las respuestas “correctas” a partir de lo transmitido, propio de tantas clases de ciencias sociales, por lo que no queda margen a los alumnos para aportar desde elaboraciones personales, lo que indica una forma de exterioridad con el conocimiento.



María Luisa García Martel
 Helena Elisabet Montenegro
 Liliana Núñez

Como es sabido, las historias les agradan a los niños, más aún cuando se acompañan con las actuaciones de los personajes y contienen cierta trama de suspenso. Los rasgos, tonos de voz y caracterizaciones dadas a cada personaje aportan a cautivar la atención de estos niños, excepto algunos que juegan en sus lugares, solos o con su par próximo.

El video pone en el centro de la escena la vida y obra de Sarmiento señalando cierta ideología respecto de los pueblos originarios y algunos conflictos de poder de la época; suenan voces fuertes, episodios que implican relaciones violentas, relatos con tensiones. Estas escenas no se retoman con los niños, recuperándose sólo la obra de Sarmiento como Presidente, especialmente en relación con la creación de Escuelas y Jardines de Infantes, cuestión que la docente manifiesta con claridad en conversaciones informales: “siempre trabajo las luchas... la clave del tema, por ejemplo conflictos entre realistas y patriotas, dramatizamos, tenemos las fotos; pero en este caso, muy discutido, creo que lo que nadie puede negar es que, desde el cargo de Presidente, Sarmiento se ocupó de la educación, creó escuelas, y con eso quedamos en esta efemérides”.

Vale retomar la idea de Apple (1986) respecto del tratamiento de los temas sociales; puede argumentarse que, en las instituciones educativas, las ciencias sociales se presentan desde una ideología orientada hacia una “perspectiva estática” sobre las “funciones positivas e incluso esenciales del conflicto social” (Apple; 1986:115). Subyace una concepción del conflicto como “inherentemente malo”, y, por tanto, hay que negarlo.

En este caso, y para este tema, los materiales de aprendizaje seleccionados por la maestra no lo niegan, aunque no escapan a las cuestiones tan sesgadas de la historia. Seguidamente se presentan algunas imágenes de escenas de tensión reproducidas:





Imágenes tomadas del video correspondiente al tema, canal *Paka Paka*.

Queda la tarea de analizar en profundidad el contenido del video, la perspectiva de la historia que se cuenta, tema que en este escrito no se aborda por razones de extensión.

No obstante, es posible caracterizar “la forma de conocimiento”, que se presenta como “transmitido” con un “carácter presuntamente verdadero” (Edwards, 1993:62), sin mucho que elaborar por parte de los alumnos. Al respecto expresa la docente: “Me pasa con las ciencias sociales, historia, las efemérides, que me cuesta... ver que les llega realmente. Yo paro el video para ver si comprenden, si les llegó verdaderamente, porque poner el video y dejarlo... tampoco...”.

En el marco de las modalidades de trabajo de esta docente, se estima que esta área de contenido es la que menos se presta para que ellos elaboren, piensen. En este sentido ella recupera una experiencia que la hizo reflexionar al respecto y dice:

a los temas históricos siempre les estoy buscando...(la forma), porque es algo tan abstracto que no es fácil que realmente lleguen a aprender e interpretar (...) me sorprendió por ejemplo cuando íbamos a ir a la verdulería de visita yo llevé un billete y mi idea era saber si ellos entendían lo que era ese billete, para que servía, el número; y una de las niñas cuando lo vio me empezó a nombrar todos los próceres y ahí empezó la relación de otros también, empezaban a relacionar con las imágenes que habíamos visto, con la plaza también -el nombre de la plaza- y eso a mí me va abriendo la cabeza [...] porque eso también me hizo un clic, por acá puede ser, acá los ven a los próceres, [...] buscarle la importancia, en que otro contexto ellos pueden llegar a utilizar o verlo o captarlo.

Puede notarse que la docente revisa sus propias prácticas y busca alternativas, escucha al grupo y en función de eso ajusta/adecua su metodología, intentando verdaderas construcciones metodológicas, en el intento de “llegarles por ese lado que es el que más manejan”.

¿QUÉ ES UNA BUENA PRÁCTICA?

Respecto de concepciones docentes acerca del sentido de las buenas prácticas la docente manifiesta:

y para mí lo fundamental es la previa de todo, digamos la organización, el pensar, el organizarte, el plasmar ahí donde querés llegar, yo uso más la palabra diseñar. [...] Pero no dejarlos tampoco, estamos ahí [...] el criterio es tenerlos ahí, atraparlos y ver si están comprendiendo o no y que vaya para todos. (...) saber si eso que elegí que yo por ahí lo elegí pensando que ellos van a

María Luisa García Martel
 Helena Elisabet Montenegro
 Liliana Núñez

interpretar, les va a atrapar o gustar y yo así se si están enganchándose, si lo entienden, si pueden seguir (...) si veo que están todos enganchados, porque no siempre lo que elegís puede llegar...

Se percibe que se destaca la intencionalidad de la situación al caracterizar a las buenas prácticas, en tanto se vale de la idea de “diseño”, de algo que no se improvisa, y con ello remarca la intencionalidad, expresada en las palabras: “plasmarse a dónde querés llegar”. Cobra importancia la comprensión, expresada verbalmente y realzada por la reiteración – con énfasis- de a la idea de “tenerlos ahí, atraparlos”, todo en clara alusión a la atención de los niños y a los procesos de apropiación del contenido, de aquello “que yo elegí”.

Todos estos componentes mencionados por la docente son constitutivos de un triángulo esencial para apreciar el grado en que pueda hablarse o no de buenas prácticas, y la importancia dada a la comprensión da cuenta los intentos por evitar el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas, lo que está indicando la potencia de una buena práctica.

A esto se agrega la toma de decisiones a partir de evaluaciones de proceso y una actitud de indagación permanente al respecto, lo que se traduce en las siguientes expresiones en relación con las actividades de enseñanza:

y bueno hay veces que nos les gusta y lo cortamos. Si veo que no va, no va, y seguimos otro día y buscamos otra cosa que se relacione pero cuando veo que no va el interés, no va.

.....
Siempre la práctica de enseñanza es replantearse siempre, hay cosas que te dan recontrá resultado y otras que no y a lo mejor ayer sí y hoy no, porque hoy no están bien o tienen otro interés.

La docente resalta una cuestión muy importante para las buenas prácticas, “es que estoy siempre con ellos, nunca jamás haciendo otra cosa que no sea estar ahí con ellos...”, “aprovecho las oportunidades”. Esta disponibilidad y atención permanente refiere a la posibilidad de hacer andamiajes adecuados e intervenciones contingentes, remite además a una concepción de enseñanza como proceso complejo, dinámico, que requiere un “ojo avizor” que atienda otras categorías didácticas tales como las interacciones y los discursos, entre otras.

Estas descripciones de las buenas prácticas en el marco del aula se enriquecen por la importancia del trabajo en equipo, punto que es clave considerar dado que las mismas surgen y se sostienen en una comunidad que comparte modos de acción y concepciones.

La docente cuando se refiere al diseño de la práctica expresa:

Y el tiempo que tengo es para organizarnos, siempre la hora que venimos es para organizarnos, bueno hacemos esto, hacemos así. Habrás visto en la iniciación porque trabajamos mucho en equipo, nos tomamos ese tiempo para eso y para la lectura.

E: ¿uds leen / estudian a esa hora?

L: leemos los martes y los viernes a esa hora, sí.

Tres cuestiones se recuperan de esta expresión. En primer lugar, se aprecia interesante el pronombre personal usado, “organizamos”, “venimos”, “hacemos”, “trabajamos”, en primera persona del plural, dando cuenta de una tarea colectiva. En segundo lugar, advertimos que se pone en consideración la categoría de tiempos institucionales, el uso racional de los tiempos comunes disponibles y, finalmente, el lugar central dado al conocimiento, a la lectura en equipos de trabajo.

CONCLUSIONES

Desde una perspectiva de las buenas prácticas, considerando las dimensiones referidas a las concepciones y prácticas del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Escudero, 2009), se puede apreciar que una buena práctica busca proximidad e interioridad respecto de la forma de conocimiento, por la propuesta de actividades que implicaban interés genuino de los niños, procesos de pensamiento rico y conocimiento sólido. Además, si se mira la buena práctica desde la idea de “que suponen una transformación en formas y procesos de acción que podrían suponer el germen de un cambio positivo en los métodos tradicionales” (Escudero, 2009:110), cabe caracterizar a estas prácticas, en su totalidad, como “buenas” porque se advierte una constante preocupación para el cambio, para revisar las prácticas, para ponerlas en el tapete y revisitarlas.

En este sentido, es importante la relación del mismo docente con el conocimiento. Cuando el interés, la apertura, la búsqueda respecto del conocimiento se dan en las trayectorias personales y profesionales, las alternativas de generar situaciones de enseñanza desde la proximidad, la actitud de indagación, la elaboración, pueden tener mayor presencia en las aulas.

Del mismo modo, el contexto institucional cobra un significado especial en virtud del lugar que se le asigna al conocimiento pedagógico y el trabajo en equipo, propiciando espacios y tiempos de intercambio respecto de las prácticas de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y Currículum*. Madrid: AKAL Editor.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1993). “La relación de los sujetos con el conocimiento”. *Revista Colombiana de Educación*. (27) 23-68.
- Hernández Aja, A. (2001). *Evolución de las buenas prácticas españolas*. Disponible en: <http://habitat.ag.upm.es>
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Escudero Muñoz, J. (2009). “Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa”. *Profesorado. Revista de Currículum y*



*María Luisa García Martel
Helena Elisabet Montenegro
Liliana Núñez*

Formación del profesorado. (13)3- 107-141 ISSN 1989-639X
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART4.pdf>
Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.