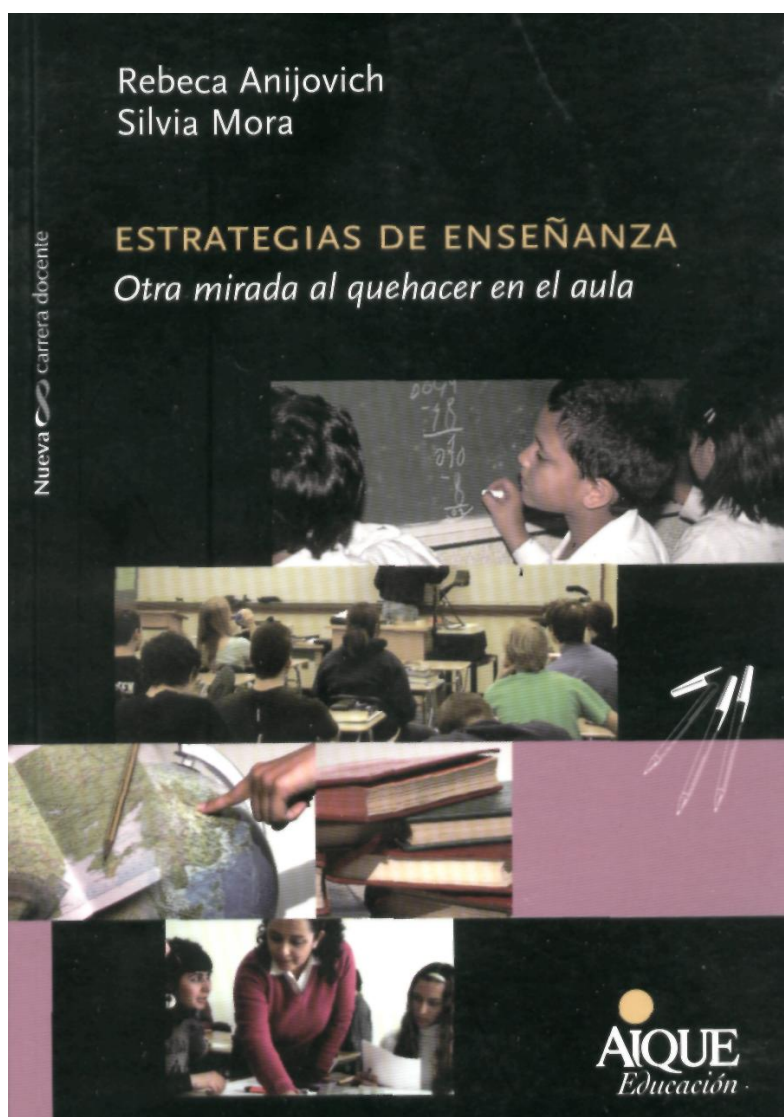


ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Otra mirada al quehacer en el aula

Por
Rebeca Anijovich
Silvia Mora



**Aique
Grupo Editor**

**Buenos Aires
(Argentina)**

**Primera edición:
2009**

**Este material es de
uso exclusivamente
didáctico.**

ÍNDICE

Prólogo	9
Agradecimientos	13
Introducción	15
1. ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica.....	21
2. Las buenas preguntas	35
3. Clases expositivas: transmitir información y construir conocimiento significativo	47
4. El uso crítico de las imágenes	61
5. Explorar y descubrir	81
6. Los proyectos de trabajo.....	91
7. Enseñar en aulas heterogéneas	101
8. El docente y las estrategias de enseñanza en el aula	117
Bibliografía	121

¿Cómo enseñamos?

Las estrategias entre la teoría y la práctica

MOMENTO 1. APERTURA

Un pasaje del diario de Beatriz Diéguez, maestra y Profesora de Literatura

Tenía que empezar con mi unidad didáctica. Mientras preparaba mi clase, pensaba en un inicio fuerte, algo que fuera realmente impactante para mis alumnos. De pronto, me descubrí diciéndome a mí misma:

-¡Pero qué tonta, es fácil! Solo tengo que buscar un buen texto. Después, se lo leo en voz alta, con emoción, con sonoridad...

Sabía que, a mis alumnos, les gustaba que les leyera en voz alta. Ya lo había hecho otras veces con algún pasaje de un cuento. Cuando empezaba a leer, se producía un silencio mágico.

No tuve que buscar demasiado. Enseguida acudió a mi mente un escrito de Eduardo Galeano que me fascina:

A la casa de las palabras, soñó Helena Villagra, acudían los poetas. Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran.

Los poetas abrían frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían y también buscaban palabras que conocían y habían perdido¹.

Además, ese texto me remontaba a mi adolescencia, al momento maravilloso del encuentro con las palabras y su encanto. No podía fallar.

Mis alumnos hicieron silencio durante la lectura. Pero el silencio se prolongó mucho más allá. A pesar de mis preguntas, nadie comentaba nada. Entonces empecé a explicarles, a contarles, a... Era inútil, el texto no resonaba en ese auditorio.

Seguí hablando, intentando compartir con ellos mi universo de sentidos. Algunos sonreían, otros agachaban la cabeza, otros miraban distraídamente su reloj. Después de un rato, uno que otro, solo para quebrar el silencio, comenzó a responder con algún monosílabo o con esas respuestas que usan los estudiantes cuando quieren quedar bien con el docente.

¹ Fragmento de "La casa de las palabras" en El libro de los abrazos, Montevideo. Ediciones del Chanchito, 1989.

¿Qué pensó y qué sintió al leer este relato de una colega? ¿Alguna vez, experimentó algo parecido?

Le sugerimos que, con sus respuestas a estas preguntas en mente, continúe leyendo el capítulo.

MOMENTO 2. DESARROLLO

Entre la planificación y la acción

¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes a pensar en *cómo* enseñar, a buscar recursos interesantes y pertinentes al campo disciplinar, a escribir las consignas de trabajo, a organizar los modos de agrupamiento, los recursos, el tiempo disponible, la evaluación?

¿Por qué, a pesar de tener un plan elaborado, a veces, no resulta como lo habíamos anticipado? Y cuando sí resulta, ¿de qué depende que nuestra programación didáctica *funcione!*

Probablemente, la respuesta más inmediata sea que la clase funciona cuando todos los componentes de la programación² son coherentes entre sí; válidos para el contenido que se ha de enseñar, relevantes para el docente y significativos para el grupo de alumnos destinatario. Pero aún así sabemos que, en ocasiones, docentes con experiencia tienen la sensación de *fracaso* en alguna de sus clases, al mismo tiempo que algún docente principiante logra una clase satisfactoria sin poder explicarse por qué. O una docente experimenta una clase excelente y, cuando la repite el año siguiente, en un grupo con características similares, los resultados no son los que esperaba.

Para pensar con mayor profundidad en el *cómo* de la enseñanza, los invitamos a hacer un recorrido teórico por los siguientes tópicos:

- a. Las estrategias de enseñanza.
- b. Las actividades, los intereses y las rutinas.
- c. Los nuevos desafíos que nos presentan los alumnos de hoy.
- d. Las buenas prácticas de enseñanza.

a. Las estrategias de enseñanza

El concepto de *estrategia de enseñanza* aparece en la bibliografía referida a didáctica con mucha frecuencia. Sin embargo, no siempre se explicita su definición. Por esta razón, suele prestarse a interpretaciones ambiguas. En algunos marcos teóricos y momentos históricos, por ejemplo, se ha asociado el concepto de *estrategias de enseñanza* al de *técnicas*, entendidas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo. En otros textos, se habla indistintamente de *estrategia de aprendizaje* y de *enseñanza*. En ocasiones, se asocia la estrategia a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.

En este escrito, definimos las *estrategias de enseñanza* como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

² Cuando hablamos de componentes de la programación didáctica, nos referimos a los objetivos o a las expectativas de logro, al tipo de contenido que se ha de enseñar, a su grado de profundidad y secuencia de presentación; a los momentos de la enseñanza de dicho contenido (en el inicio de una unidad, en el desarrollo, en el cierre); al uso de los recursos; a la organización y distribución del tiempo; a las actividades que los alumnos habrán de realizar y a la evaluación.

En este sentido, Alicia Camilloni (1998: 186) plantea que:

(...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

A partir de esta consideración, podemos afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en:

- los contenidos que transmite a los alumnos;
- el trabajo intelectual que estos realizan;
- los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase;
- el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

Podemos agregar, además, que las estrategias tienen *dos dimensiones*:

- La dimensión *reflexiva* en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.
- La dimensión de la *acción*¹ involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.i

Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en *tres momentos*:

1. El momento de la *planificación* en el que se anticipa la acción.
2. El momento de la *acción propiamente dicha o momento interactivo*.
3. El momento de *evaluar la implementación del curso de acción elegido*, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retro-alimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Como señala Philippe Meirieu (2001: 42): "La reflexión estratégica inicia entonces al que se libra a ella a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo".

Para ello, hay que pensar de manera estratégica cómo vamos a interactuar con el mundo y cómo vamos a enseñar.

Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada. Desde esta concepción, asumimos que el aprendizaje:

- es un proceso que ocurre en el tiempo, pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos;
- es un proceso que ocurre en diferentes contextos;
- es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido;
- es un proceso al que nunca puede considerárselo como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores.

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma

decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

Retomemos el concepto de *estrategias de enseñanza* que definimos al principio: "Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos".

Podemos agregar ahora que las estrategias de enseñanza que el docente proponga favorecerán algún tipo particular de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los alumnos y el profesor, y entre cada alumno y el grupo.

Una vez decidida la estrategia y antes de ponerla en acción, es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, calidad y la secuencia de actividades que ofreceremos a los alumnos.

Analicemos entonces qué son las actividades y qué consideraciones debemos tener en cuenta en su creación y en su coordinación.

b. Las actividades, los intereses, las rutinas: una cuestión de sentido

La idea de *actividad dentro del campo de la enseñanza* no es nueva. Podemos reconocer entre los orígenes del concepto los planteos de John Dewey (1954) que, a principios del siglo XX, insistía en la necesidad de favorecer la actividad de los alumnos y su participación protagónica para poder aprender.

Según Jean Díaz Bordenave (1985: 124) las actividades "son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación".

Las actividades son entonces las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje. Pero ¿por qué es necesario estructurar esas experiencias? Porque de este modo, los docentes creamos condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas.

A partir de diferentes actividades, es posible construir escenarios diversos que promuevan en los estudiantes procesos interactivos entre los nuevos significados que el docente quiere enseñar y los ya conocidos, los que los alumnos tienen en sus mentes. Nos propinemos que los alumnos se apropien tanto de los conocimientos disciplinares como de las habilidades cognitivas asociadas a ellos y que sean capaces de transferirlos a diferentes situaciones.

Al decidir qué tareas debe realizar el alumno con el fin de aprender, es necesario considerar los siguientes factores:

- los estilos de aprendizaje, los ritmos, los intereses, los tipos de inteligencia, entre otros;
- el tipo de demanda cognitiva que se pretende del alumno;
- el grado de libertad que tendrán los alumnos para tomar decisiones y proponer cambios y caminos alternativos.

Por ejemplo: si pensamos en la enseñanza de los elementos químicos, podemos diferenciar la demanda cognitiva que significa clasificar los elementos, enunciar sus propiedades, escribir los símbolos, etc., como un nivel descriptivo y básico en términos de habilidades intelectuales, pero importante porque introduce en el campo de la alfabetización científica. Pero si queremos lograr comprensiones más profundas, podemos desafiar a los alumnos a que avancen más allá y proponer que inventen formas de representar el mundo microscópico de los materiales ("Creo que una molécula de gas es como..."), lo que estimula el pensamiento divergente y

posibilita trabajar sobre sus propias hipótesis y argumentaciones para construir conocimiento a partir de sus ideas previas. Otro tipo de demanda que muestra la comprensión del tema y la capacidad del alumno de evaluar y predecir consecuencias es llegar a proponer problemas del tipo: "Imaginen que, a partir del año 2080, desaparece el nitrógeno, ¿cuáles serían las consecuencias para el medio ambiente y los efectos sobre la salud?". En cada una de estas actividades, se proponen formas diferentes de estrategias cognitivas respecto del mismo contenido.

Necesitamos además preguntarnos por el sentido que los alumnos atribuyen a las actividades propuestas. Para que ellos le otorguen sentido a una tarea, es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer. Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un *contrato didáctico* en el que ambos, docentes y alumnos, se responsabilicen por la enseñanza y el aprendizaje. Pero además, para lograr una autonomía y un mayor compromiso, los alumnos tienen que comprender el porqué y el para qué de ese contenido, y evaluar sus propios logros y dificultades para el desarrollo de las diversas actividades.

El sentido que los estudiantes otorgan a las actividades de aprendizaje también depende del contexto social, familiar y del entorno educativo, de aquello que resulta significativo para esa comunidad escolar. Por eso, Philippe Perrenoud (2007: 53) sugiere hablar del *sentido* del trabajo, de los saberes, de las situaciones y de los aprendizajes, y afirma que el *sentido* se construye considerando los valores y las representaciones de una cultura, y que dicha construcción se produce en una situación determinada a través de las interacciones y los intercambios:

Quando prepara su enseñanza, el maestro construye un escenario, inaugura una sucesión de actividades con las que ocupa el tiempo escolar. En el interior de cada uno, prevé momentos distintos. Sabe, por ejemplo, que planteará un problema abierto al preguntarles a los alumnos cómo se podría construir una representación gráfica de las temperaturas diarias. Piensa introducir el tema, animar una breve discusión sobre la naturaleza de la tarea, después, invitar a los alumnos a proponer una solución trabajando en pequeños grupos... Pero nada asegura que esto pasará según este escenario.

La idea de que las actividades deben ser entretenidas, puesto que se trata de niños y jóvenes, está también muy difundida y forma parte de muchos de los mitos que podemos encontrar sobre la enseñanza, así como el de la creencia de que toda planificación debe adecuarse a los *intereses* de los alumnos. Pero analicemos con mayor detenimiento el concepto de *interés*.

John Dewey y, antes que él, Ovide Decroly (Besse, 2005) hablaban de los "Centros de interés de los alumnos" como eje organizador de las tareas y los contenidos del aprendizaje. Para O. Decroly, los intereses se definían como "intereses básicos de la infancia", cuyo objetivo era la satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, búsqueda de protección, necesidad de recrearse, etc.). Estos intereses eran considerados *naturales*, y las actividades escolares que lograran movilizarlos iban a resultar motivadoras. En este sentido, una actividad cuyo eje fuera un interés —en general, asociado a una determinada edad— y lograra integrar contenidos disciplinares y sociales tenía *garantías de éxito*.

En el planteo de Dewey, los intereses adquieren una dimensión más social y buscan movilizar en los alumnos el deseo de cooperar y trabajar en conjunto con el fin de ir adquiriendo un comportamiento democrático.

Si bien el concepto de *interés* ha sido reinterpretado a la luz de diferentes marcos teóricos y momentos históricos, siempre apareció ligado a dos ideas: la *motivación* y el *entretenimiento*.

Sabemos que el aburrimiento, la ausencia de sorpresa y la lejanía de las propias necesidades suelen asociarse a la apatía y a la falta de disposición afectiva positiva para el aprendizaje. Son muchas las prescripciones y los consejos que se han sugerido en torno a esta cuestión a la hora de diseñar actividades, y nos parece que no es un tema menor. Lo que queremos proponer es una perspectiva adicional.

¿Se preguntó alguna vez si todos los intereses de los alumnos son *naturales o espontáneos*? Si, al decir de Ph. Perrenoud, los sentidos se construyen en una interacción entre las dimensiones sociales, culturales e individuales del sujeto y su entorno, ¿no habrá intereses que también se aprenden en la interacción? ¿No habrá intereses que, más que diagnosticar, hay que ayudar a descubrir o construir?

Pensamos que muchos intereses, como los gustos y las preferencias, se van moldeando al calor de éxitos y fracasos anteriores dentro de la escuela y fuera de ella. Por eso, la *razón de ser* de algunas actividades puede ser generar nuevos intereses.

En el recorrido de nuestra reflexión, mencionamos la preocupación por la motivación, la disposición positiva hacia el aprendizaje y el problema del aburrimiento. El aburrimiento suele asociarse también a la noción de *rutina*, noción que nos parece importante mirar desde su doble perspectiva.

Si bien es cierto que las rutinas son acciones repetidas que implican un cierto grado de mecanización y, muchas veces, atentan contra la creatividad de alumnos y docentes, en algunos casos, son necesarias y educativas.

Por ejemplo: una rutina es nociva para el aprendizaje cuando provoca conocimiento ritual, vaciado de sentido, inerte. Pero si el objetivo de una rutina determinada es ayudar a construir ciertos hábitos de trabajo o aprender a abordar sistemática y ordenadamente algún contenido, problema, etc., dicha rutina se convierte en un recurso estructurante de la experiencia.

Al respecto, Ph. Meirieu (2005) considera que crear rutinas en relación con el *trabajo preciso* que implica —constancia; respeto de horarios y espacios; articulación entre tiempos, espacios, actividades y participantes— equivale a realizar un ejercicio de socialización y democracia. El desafío está en pasar de la rutina impuesta por el docente, progresivamente, a las rutinas creadas por los alumnos para sí mismos. Cuando uno es dueño de su propia rutina, tiene también que aprender a probarla, a observar si funciona, a modificarla y a comprometerse con el cumplimiento de ella.

c. Los nuevos desafíos que nos presentan los alumnos de hoy

Para definir cuáles serán las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada situación áulica, además de las consideraciones acerca de los contenidos disciplinares y de las formas de presentarlos a los alumnos, es importante que reflexionemos sobre las características particulares de los estudiantes destinatarios de nuestra enseñanza. Más allá de las peculiaridades de cada grupo particular, es necesario pensar en algunas variables que comparten los alumnos por pertenecer a las nuevas generaciones de sujetos escolares, es decir, a aquellos nacidos en la era tecnológica o en la sociedad de la información. A diferencia de los que correspondían a la era Gutenberg, la de la letra impresa, estos estudiantes se caracterizan por lo que se ha denominado *una mente virtual*. La escuela y los docentes no pueden desconocer las nuevas formas de leer e interpretar el mundo con las que los estudiantes actuales abordan los contenidos y las tareas escolares.

Caries Monereo identifica y explica algunas características de este nuevo grupo:

- manejan una variedad de recursos para obtener información: páginas webs, discos rígidos, teléfonos celulares, comunidades virtuales, etcétera;
- utilizan y decodifican diferentes tipos de lenguaje que, además, no se presentan secuencialmente, sino en forma simultánea, como animaciones, fotografías, gráficos,

textos, hipertextos;

- crean nuevas producciones a partir de partes de otros productos (copiar-pegar);
- respecto del conocimiento, son relativistas por excelencia; por un lado, porque la web se actualiza permanentemente, y por el otro, porque toda información es considerada válida.

Si bien la diversidad de artefactos y el manejo divergente de una multiplicidad de datos constituyen aspectos propicios para el aprendizaje, es necesario prestar atención a situaciones que pueden resultar perjudiciales. En ese sentido, la escuela resulta una gran ayuda para optimizar el uso de estos instrumentos y neutralizar sus debilidades.

Pensar en nuestros alumnos concretos y en su contexto generacional implica también tener en cuenta sus estructuras cognitivas. Al respecto, otra idea muy difundida en los ámbitos escolares es el hecho de que se aprende relacionando conocimientos nuevos con conocimientos previos; y de este modo, se construye el aprendizaje significativo. Recordemos el origen de esta concepción. La noción de *aprendizaje significativo* es elaborada por David Ausubel. *Aprender* significa, para este autor, 'construir sentido respecto de un objeto, de un procedimiento, de un evento', etc. Para que esto ocurra, se requieren dos condiciones:

- las nuevas ideas se deben relacionar con algún aspecto existente y específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno;
- el estudiante se debe comprometer con su aprendizaje, es decir, debe estar dispuesto a relacionar significativamente, y no ritualmente, el material que aprende.

Pero ¿qué ocurre cuando los alumnos no disponen de conocimientos previos pertinentes para anclar un nuevo aprendizaje?

Primero, debemos explorar si los conocimientos previos necesarios no están presentes (aunque sea en forma incompleta o errónea), o si no los detectamos. Para detectar conocimientos previos —que muchas veces, están en estado de teorías implícitas, conocimiento tácito y por lo tanto, en estado inconsciente para su portador—, es necesario generar actividades que permitan su explicitación y descubrimiento, es necesario *sacarlos a la luz*.

Pero a veces, también es posible partir de lo que nuestros alumnos son capaces de imaginar. Y en esta idea, se fundamenta la creación de recursos, como los *organizadores avanzados* que propone Ausubel³ y las *imágenes mentales* que propone David Perkins⁴, como el uso de metáforas, analogías y ficciones que pueden servir de base para la construcción de conocimiento en un campo disciplinar o de saberes, hasta ese momento, extraños y lejanos para los alumnos.

Una analogía se define como una comparación entre dos dominios o sistemas diferentes que poseen un conjunto de relaciones similares entre los elementos que los componen. Su objetivo primordial en la enseñanza es explicar temas nuevos y compararlos con temas que nos resultan familiares y que, a su vez, resultan difíciles de conceptualizar en sus propios términos.

Por ejemplo: pensar en un plan de enseñanza como en la organización de un viaje. En este caso, se quiere significar que, en un viaje, nos planteamos metas, secuenciamos actividades, analizamos los recursos y el tiempo disponible.

³ "Los organizadores avanzados son las afirmaciones verbales que se presentan al comienzo de una clase y sirven para estructurar el nuevo material, uniéndolo simultáneamente a los esquemas previos de los estudiantes. En este sentido, los organizadores avanzados son como hojas cognitivas de ruta; permiten que los alumnos vean con claridad de dónde vienen y adonde van" (Eggen y Kauchak, 1999).

⁴ Cuando se refiere a imágenes mentales, Perkins (1995) alude a construcciones sintéticas que quien las recibe se las representa como una fotografía o una película, aunque el que las emite las esté narrando. En *La escuela inteligente*, el autor presenta el siguiente ejemplo: "Supongamos que un día, sentado tranquilamente en el sofá de la sala, usted se encuentra en un estado de ánimo oriental. Apelando a todo su poder de concentración, levita por el aire, se acerca al techo y lo atraviesa. La pregunta es: ¿en dónde aparecería?".

Kieran Egan (2005) escribió al respecto un interesante artículo cuyo título da cuenta de algunos de los supuestos con los que trabajamos al diseñar la enseñanza: "¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?". En ese artículo, sugiere tomar seriamente la imaginación en términos de una habilidad para pensar acerca de posibilidades, de nuevos escenarios, de otras formas de hacer, y no sólo considerar el punto de partida en el cual el niño se encuentra.

d. Las buenas prácticas de enseñanza

Hasta aquí hemos desarrollado los conceptos de estrategia de enseñanza y sus relaciones con las actividades de aprendizaje. Hemos considerado la incidencia de las nociones de interés y rutina para poder pensar nuevamente en la toma de decisiones y en el diseño de cursos de acción a la hora de definir el *cómo* de la enseñanza. Podemos agregar entonces que la forma en que dicho *cómo* es actuado en la vida escolar cotidiana, por un docente determinado, en un contexto particular, configura una práctica de enseñanza.

Pero ¿qué entendemos por *buenas prácticas* de enseñanza? Hemos señalado que la buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones.

MOMENTO 3: CIERRE

Las estrategias entre la teoría y la práctica

Estamos llegando al final de este capítulo, cuyo propósito es compartir un marco conceptual que permita entender los fundamentos básicos de las propuestas que encontrará en los siguientes.

Ya podemos afirmar que las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar.

Podemos decir que las estrategias llegan a su nivel de concreción a través de las actividades que los docentes proponen a sus alumnos y que estos realizan.

Nos parece que este momento es el apropiado para acercar algunos principios para tener en cuenta en el momento de planificar las estrategias de enseñanza con el fin de promover aprendizajes significativos:

- Acordar con los alumnos las metas de aprendizaje. Estas deben ser precisas y explícitas de tal modo de intentar establecer entre profesores y estudiantes un compromiso de tarea en común. El alumno tendría que implicarse y asumir una responsabilidad creciente por su aprendizaje.
- Crear situaciones que requieran del uso del conocimiento de los conceptos, de los fenómenos, principios, de las reglas y los procedimientos de las disciplinas en diferentes contextos.
- Plantear la producción de tareas genuinas y de problemas reales propios de las disciplinas con el fin de promover la interacción con el mundo real.
- Orientar hacia el uso de materiales y fuentes variadas tanto para obtener información como para producir distintos tipos de comunicaciones.
- Desafiar a los alumnos con tareas que vayan más allá de sus habilidades y sus

conocimientos, lo cual implica proponerles actividades que puedan resolver con lo que ya tienen y saben, pero también, actividades para las cuales necesiten buscar nueva información, nuevas maneras de solucionarlas.

- Estimular la producción de soluciones alternativas.
- Promover el desequilibrio cognitivo y la sana cautela respecto de la consideración de las verdades establecidas.
- Elaborar dispositivos de diferenciación: según el contenido, según los aprendices, según el contexto.
- Favorecer diferentes usos del tiempo, los espacios, las formas de agrupamiento.
- Promover la evaluación continua: la autoevaluación, entre pares, la del docente, escrita, oral, etc., que a su vez involucre instancias de metacognición, es decir, de reflexión de los estudiantes sobre sus propios modos de aprender y sobre lo aprendido.

Estos principios son orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido. No obstante, es necesario utilizarlos integrados a un conocimiento profundo y a una reflexión sobre los *contenidos disciplinares* que se van a enseñar. *Las estrategias no se diseñan en el vacío.*

Las características de cada disciplina y la concepción que cada docente tiene sobre qué es el conocimiento y cómo se accede a él incidirán en el tipo de estrategia que diseñe y lleve a la acción en sus prácticas de enseñanza.

Por ejemplo: si un docente adhiere a una concepción fáctica de la historia y entiende que hay una única manera de explicar los hechos históricos, no sería coherente que eligiera estrategias alineadas a una orientación de aprendizaje por descubrimiento. Pero si un docente concibe la historia como una reconstrucción en la que el historiador, a partir de fuentes primarias y secundarias, puede producir relatos e interpretaciones según su propio posicionamiento, utilizar solo clases expositivas en las que muestre una sola versión de un acontecimiento iría en contra de la concepción de conocimiento histórico que intenta transmitir.

Hecha la aclaración sobre la importancia del contenido disciplinar a la hora de definir una estrategia de enseñanza, recordemos que cada docente, en cada situación y en relación con cada contenido curricular, tendrá que tomar sus propias decisiones, hacer sus hipótesis de trabajo, elaborar una secuencia de actividades, observar, sacar conclusiones y volver a empezar. Pero no los dejamos solos en este camino. En los próximos capítulos, abordamos algunas estrategias y algunos recursos específicos para la acción.