

Prácticas preliminares de enseñanza y una tipología de clases de Lengua y Literatura

Diana Moro¹
María Cecilia Gaiser²

RESUMEN

La noción clásica de “configuraciones didácticas” (Litwin, 1995) constituye, por un lado, un criterio para el análisis de clases de Lengua y Literatura en el marco de una actividad de observaciones no participantes por parte de estudiantes de la cátedra Práctica I. Didáctica de la Lengua y la Literatura; por otro lado, un punto de partida para el diseño de una tipología descriptiva de clases de Lengua y Literatura en el nivel secundario, en colegios de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa (Argentina). Tres variables sustentan el modelo descriptivo: el contenido disciplinar; las estrategias particulares que se despliegan para favorecer los procesos de conocimiento y el vínculo docente-alumno/a. Con este anclaje tripartito se aíslan varios tipos de clases según las necesidades de la programación en marcha y/o de las necesidades cognitivas de los alumnos/as.

Palabras clave: enseñanza, práctica, nivel secundario, Lengua, Literatura.

1 Facultad de Ciencia Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: diana.morog@gmail.com

2 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: mariaceciliagaiser@yahoo.com.ar

Teaching of Language and Literature. A (provisional) type of classes at the Secondary Level

ABSTRACT

The classic notion of “didactic configurations” (Litwin, 1995) constitutes, on the one hand, a criterion for the analysis of classes of Language and Literature in the framework of an activity of non-participant observations by students of the Chair Practical I. Didactics of Language and Literature; on the other hand, a starting point for the design of a descriptive typology of Language and Literature classes at the secondary level, in schools in the city of Santa Rosa, La Pampa (Argentina). Three variables support the descriptive model: the disciplinary content; the particular strategies that are deployed to favor the processes of knowledge and the teacher-student link. With this tripartite anchorage, several types of classes are isolated according to the needs of the current programming and / or the cognitive needs of the students.

Keywords: teaching; practicing; secondary level; Language; Literature.

Fecha de recepción de originales: 20/12/2016.

Fecha de aceptación para publicación: 21/04/2017.

Prácticas preliminares de enseñanza y una tipología de clases de Lengua y Literatura

INTRODUCCIÓN³

La gestión áulica o el modo en que los/as docentes despliegan las estrategias para construir el vínculo entre los/as estudiantes y el conocimiento ha sido objeto de análisis de la Didáctica General e integra uno de los objetos primordiales del campo. En este sentido Edith Litwin define la disciplina como “teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en los que se inscriben” (1996, p. 94). Desde estos enfoques desarrollados en el país, en particular, desde la década de 1990 hasta el presente, se han producido aportes sustantivos para la formación de los futuros profesores /as. Nuestro interés se centra precisamente en esto último debido a que, en la cátedra de Práctica I. Didáctica de Lengua y la Literatura del profesorado en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, elaboramos estrategias modélicas que se pretenden un andamiaje para la futura práctica profesional.

Comenzaremos este artículo con una breve descripción y valoración de una actividad consistente en observaciones de clases de Lengua y Literatura en un curso de Nivel Secundario, realizada por los/as estudiantes durante el trayecto formativo en la asignatura mencionada. A continuación, desarrollaremos el marco teórico que permite abordar el análisis y que le da sustento a la actividad. Luego, comentaremos y evaluaremos los resultados de una investigación materializada sobre la base de los datos aportados por los/as estudiantes. Finalmente, propondremos una tipología de clases, sustentada en el relevamiento de formas de “actuación” docente en las que se intersectan el contenido disciplinar desarrollado en la clase; las formas o estrategias particulares que el /la docente despliega para favorecer los procesos de conocimiento y el vínculo docente-alumno/a.

OBSERVACIONES DE CLASES COMO PRÁCTICA PRELIMINAR

Durante la cursada de Práctica I. Didáctica de la Lengua y la Literatura los/as estudiantes del profesorado realizan observaciones no participantes de clases de Lengua y Literatura en el nivel secundario. Al inicio del primer cuatrimestre, se organizan en parejas y eligen un curso del nivel secundario para realizar la observación de una clase. Cabe aclarar que se les ofrece una lista de colegios, cursos, profesores/as y horarios y de esa lista escogen según conveniencia. Este detalle es importante porque, desde la cátedra, se pretende que visiten espacios áulicos en los que la calidad académica y la calidez humana estén garantizadas.

Se ha reflexionado mucho acerca de los desafíos que implica el proceso complejo en que un sujeto abandona la condición de estudiante y se convierte en docente. Justamente, debido a esa complejidad que involucra aspectos subjetivos, sociales

3 Una versión de este trabajo fue leída en las V Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, Bariloche, 3 y 4 de noviembre de 2016, con el título “Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Una tipología (provisoria) de clases en el Nivel Secundario”.

y, en particular, el trato con las instituciones educativas y sus culturas o tradiciones resulta necesario articular modos de andamiaje para ese tránsito. Ese proceso abarca dimensiones disciplinares y también prácticas, es decir, modos de actuación, de gestión, de preparación de materiales, de selección de insumos. Por tales razones, en esas observaciones preliminares, se pretende que los/as estudiantes construyan una mirada a partir de determinados instrumentos de relevamiento.

A efectos de la recolección de los datos y para el posterior análisis, se utilizan dos instrumentos metodológicos: el Dispositivo de Análisis de Clases (DAC) propuesto por Vilma Pruzzo (2002) y el registro escrito o crónica de lo visto y oído. El primero consiste en la grabación, la transcripción de la clase y el análisis centrado en los contenidos que circulan en ella y en el modo de apropiación de esos saberes por parte de los/as alumnos/as del aula secundaria.⁴ El segundo, es decir, la crónica permite recuperar lo que circula por debajo o en voz baja. Se anotan los gestos, las posturas y expresiones corporales; se registran los chistes, los diálogos, los monólogos, los silencios, las murmuraciones, los ruidos, etc. También se recomienda prestar atención y anotar “el clima de la clase”, es decir, la presencia o ausencia respecto del centro de atención. Para ello, el trabajo en parejas resulta útil porque cada integrante puede ubicarse en puntos estratégicos del aula. Tanto el trabajo de grabación, como el de la toma de notas para la elaboración de la crónica convierten al observador en un “sujeto ausente” para la clase. El trabajo analítico y evaluativo se concreta después, una vez que se transcribe la grabación y se pasan en limpio las notas.

En efecto, una vez reunido el material de la clase, se esquematiza el contenido desarrollado y se analizan las intervenciones de el/la docente, así como las participaciones de los/as alumnos/as. Luego, se realiza una puesta en común de todas las clases observadas.

Hacia el final de la cursada, a fines del segundo cuatrimestre, los/as estudiantes que cursan Práctica I han realizado, en forma individual, dos unidades didácticas cuyos contenidos, corpus de lectura y curso de destino son elegidos libremente. En ese momento, se retoman las observaciones de clases con el fin de que cada uno/a comente o reflexione acerca del modo en que impactó la clase observada en su propio “guion conjetural” (Bombini y Labeur, 2014). De este modo y en ese contexto, queda evidenciado el impacto de esas observaciones en la construcción de modelos probables de interacción áulica en la disciplina y también cómo, con esos esquemas preliminares, los/las estudiantes pueden abordar sus propios planes de clases.

Dado que asumimos como válidos los aportes de Lawrence Stenhouse (2003, pp. 73) quien analiza de qué manera las escuelas, como construcciones sociales, influyen sobre el tipo de conocimiento que se ofrece a los/as alumnos/as, consideramos esta actividad una práctica preliminar y, por lo tanto, incompleta. Esto es así porque los/as estudiantes no experimentan aún una inserción en un curso con responsabilidad áulica y los análisis y reflexiones son parciales debido a que les falta la dimensión institucional.

4 Vilma Pruzzo (2002, p. 89) señala cuáles son los pasos a seguir en la aplicación del DAC: a) observación y grabación de la clase del docente; b) informe escrito o registro de la observación; c) transcripción de la clase; d) análisis reconstructivo de la clase para aislar los conceptos desarrollados y la vinculación entre ellos propuesta por el/la docente; e) síntesis reconstructiva: elaboración de la Estructura Conceptual de la clase; f) análisis retrospectivo.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: UN MARCO CONCEPTUAL

Las nociones de partida, tanto para la actividad formativa descripta como para los resultados de la investigación que detallaremos más adelante, se enmarcan en los aportes de la Didáctica General que, como disciplina de base, sustenta el trabajo docente en el nivel superior para la formación de formadores. Explicar qué entendemos por “práctica de enseñanza” se presenta como ineludible a la hora de recortar el objeto, tanto a efectos de una tarea de investigación como para los futuros profesores que se apropian, en el grado universitario, de algunas herramientas para la reflexión sobre el quehacer docente y sobre el propio desempeño. No asumimos la noción de “práctica” como una “técnica” que se conjuga en determinados pasos a seguir, sino que la incluimos, como señala la “nueva agenda de la Didáctica” (Litwin, 1996), en una totalidad en la que se reconocen aspectos epistemológicos, ideológicos y que comportan una inscripción socio histórica, situacional. Las prácticas de enseñanza, desde esta perspectiva, no son universales, sino que ofrecerán características particulares en cada caso, según el contenido disciplinar y el conjunto social que se constituye como clase: el/la docente y su grupo de estudiantes con las particularidades institucionales e individuales.

Como un criterio para analizar y valorar las prácticas, Litwin (1996, p. 95) propone dos nociones generales: la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva. La primera no se refiere a “enseñanza exitosa” acorde a objetivos preestablecidos, sino que contiene una fuerza moral y una epistemológica. El aspecto moral se expresa en aquellas acciones docentes ajustadas a determinados principios; el aspecto epistemológico justifica si el contenido es significativo desde el punto de vista social e individual. La enseñanza comprensiva, en tanto, responde a las variables específicas de la disciplina. Ello significa que el/la docente desplegará propuestas áulicas que superen “los patrones de mal entendimiento”, como el conocimiento frágil o fugaz (solo se recuerda para la evaluación y luego se lo olvida) o el conocimiento ritualizado (solo sirve para resolver mecánicamente una consigna escolar, fuera de la escuela carece de validez).

La noción de “configuraciones didácticas y no didácticas”, también elaborada por Edith Litwin (1997), se despliega como otro anclaje teórico que permite establecer un criterio para el análisis de las prácticas de enseñanza. Esta categoría doble constituye un insumo teórico relevante para la reflexión sobre una práctica situada (en el caso de la tarea realizada por los/as estudiantes del profesorado) y también como dispositivo crítico en el proceso de la investigación que describiremos a continuación.

Así, entonces, la noción teórica de “configuraciones didácticas” concebida como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 1997, p. 97) se presenta como un criterio valorativo, sobre todo porque, además, la autora opone esa noción a las “configuraciones no didácticas, que implican solo la exposición de ideas o temas sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno” (Litwin, 1997, p. 98). Ambas categorías (la positiva y la negativa) permiten indagar e identificar tipos de preguntas, formas de propiciar procesos reflexivos, prácticas metacognitivas, rupturas con los saberes cotidianos o con naturalizaciones y también vislumbrar deficiencias o procesos incompletos y sus causas, muchas veces, relativas al contexto áulico, institucional o social de la tarea.

Esto último se convierte en una especie de insumo anticipatorio de la profesión porque suelen ser problemas “imponderables” para los cuales los/as docentes debemos desarrollar tolerancia y estrategias para atenderlos y resolverlos.

Si bien Litwin desarrolla una teoría para la enseñanza en el nivel superior, las estrategias que releva en sus investigaciones en clases de asignaturas pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales conforman una especie de reservorio que, de una manera más o menos similar, se manifiestan en la educación secundaria cuando existe una actitud y una aptitud docente propicia para conseguir los propósitos educativos.

Ciertas teorías del conocimiento señalan, según Litwin (1997), que “la construcción del conocimiento situado se realiza a través de esfuerzos de colaboración, asociados a propósitos que se comparten y por medio de diálogos y desafíos planteados desde las diferencias entre las personas”. A su vez, existen entornos como “estructuras mediadoras que organizan y restringen la actividad” en los cuales se insertan artefactos tales como “gráficos, diagramas, textos, ilustraciones”. “La inteligencia está distribuida en los artefactos que constituyen las estructuras mediadoras” (Litwin, 1997, p. 80). La naturaleza social y cultural del conocimiento en la educación secundaria no se discute, por lo tanto una variable de análisis consiste en describir cómo se expresan “el conocimiento situado” y la “inteligencia distribuida”, es decir, qué estrategias, qué instrumentos o artefactos se ponen en juego y qué modos de vinculación grupal, en torno del saber se manifiestan, según el contenido disciplinar, el tipo y el propósito de la clase.

Este mínimo desarrollo conceptual permite atender a las formas en que se comparte, se distribuye y se construye el conocimiento en el aula al tiempo que se analiza la presencia de ciertos “artefactos” y el modo en que estos colaboran para la mediación tripartita: el docente, los contenidos y los/as estudiantes.

UNA TIPOLOGÍA DE CLASES DE LENGUA Y LITERATURA EN EL NIVEL SECUNDARIO

A partir de las grabaciones transcritas de las clases observadas sistematizaremos una tipificación de “estilos de clases” según el objetivo pedagógico esbozado por el/la docente observado/a. Así, se describirá, por una parte, la estructura de los distintos tipos de clase y, por otra, las estrategias empleadas para favorecer la construcción del conocimiento.

Sobre la base de determinados rasgos específicos, se pudieron caracterizar tipos provisorios de clases. La provisoriedad radica en que no se pretende prescriptiva, sino descriptiva, dado que los tipos aislados se definen en la práctica; la práctica misma los redefine, en virtud del contexto particular y, como anticipamos, se pretende modélica a efectos de la formación de los futuros graduados.

El relevamiento de clases data de marzo/abril de 2015 y 2016, en diversos colegios secundarios de la ciudad de Santa Rosa; la mayoría de las instituciones son públicas, mientras una de ellas es de gestión privada. Contamos con catorce clases, de las cuales nueve corresponden al Ciclo Orientado y cinco al Ciclo Básico. Es notoria la predominancia de temas relativos a la literatura; una única clase consiste en el desarrollo de tema gramatical oracional y tres relativas a la lingüística textual. A su vez, las clases relevadas corresponden a ocho docentes diferentes. Ello permitió, por

una parte, observar estilos diversos y además, percibir las continuidades o captar el proceso que conlleva el desarrollo de un tema de enseñanza.

En virtud de ello, las estructuras de las clases han sido construidas según los siguientes criterios: estructura, tema desarrollado y estilo de actividades propuestas. Esos tres aspectos permiten, además de generar una clasificación probable, analizar las formas de circulación y construcción del conocimiento como así también identificar las configuraciones didácticas y las no didácticas en el proceso de negociación de significados en el trato siempre asimétrico entre el/la docente y los/as alumnos/as.

En esas catorce observaciones hemos podido aislar tres tipos de clases: a) de presentación de tema, b) de continuación de tema, c) de repaso. En cada uno de esos tres tipos aparecen variantes.⁵ El siguiente cuadro muestra los tres tipos, las variantes y el tema o contenido que, junto a las actividades realizadas por los/as alumnas, condiciona, en gran medida, la variante dentro de la categoría o tipo de clase.

Fig.1

Tipo	Variantes	Tema de cada clase
Presentación de tema	Presentación de tema literario (1 clase).	<i>El matadero</i> de Esteban Echeverría, contexto histórico-social.
	Presentación de tema lingüístico (1 clase).	Oralidad /escritura.
Continuación de tema	a. Continuación de tema teórico (2 clases).	Literatura: géneros literarios-narración Lingüística textual: texto expositivo.
	b. Continuación: lectura y análisis de obra literaria (2 clases).	<i>Pedro y el capitán</i> de Mario Benedetti.
	c. Continuación de trabajo práctico (2 clases).	Lectura comprensiva sobre concepto de literatura. Lingüística: coherencia y cohesión.
	d. Corrección de actividades y puesta en común (2 clases).	<i>El matadero</i> de Esteban Echeverría <i>Pedro y el capitán</i> de Mario Benedetti.
	e. Resolución de actividades (1 clase).	Género teatral. Características formales del género. <i>Pedro y el capitán</i> .
Repaso	Clase de repaso de tema gramatical (1 clase).	Sintagma nominal; clases de palabras y funciones sintácticas.
	Clase de repaso de tema literario (2 clases).	Literatura, géneros literarios, noción de autor, narrador, género narrativo, género lírico y dentro de este último "yo" poético, tipos de rimas, recursos retóricos. Intertextualidad en los cuentos: "La seca" de René Ferrer y "Luvina" de Juan Rulfo.

(Elaboración propia)

5 No se observaron, en estas instancias de relevamiento, clases de cierre de tema, ni evaluativas, ni de devolución o análisis de evaluaciones.

Cada uno de los tipos que hemos aislado no constituye una categoría “pura”. Ello significa que las clases no siempre se desarrollan dentro de los límites de un tipo sino que se trata de situaciones áulicas en las que se producen cruces e integraciones/intersecciones de un tipo con otro. Así, algunas de las clases resultan mixtas, por ejemplo, en la clase tipificada como “presentación de tema nuevo” cuyo contenido es oralidad/escritura, el docente toma los primeros minutos del módulo para entregar trabajos prácticos corregidos y realiza comentarios/ indicaciones que versan sobre cuestiones tanto formales como de contenido. Luego de la devolución, presenta el tema nuevo.

No obstante, subyace una estructura prevista y una progresión o avance organizado de los desarrollos de las clases. Ello se percibe en estrecha relación con las actividades diseñadas y los artefactos elaborados para la circulación del saber y su explicación.

El cuadro siguiente muestra la estructura típica de cada modelo y las actividades predominantes.

Fig. 2

Tipos de clase y/o variantes	Estructura y progresión	Actividades predominantes
Presentación de tema	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del tema en relación de lo estudiado hasta el momento. 2. Lectura comprensiva de la ficha de cátedra. 3. Lectura de un relato /texto (puede estar o no). 	<p>Rastreo de saberes previos Hipótesis de lectura a partir de los títulos y los subtítulos. Identificación de palabras clave. Sistematización de contenidos mediante la elaboración de cuadro sinóptico en el pizarrón. Explicaciones y reposición de información por parte del/la docente. Lectura en voz alta del texto a trabajar (puede realizarse o no, según el tiempo disponible).</p>
Continuación de tema	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuperación de saberes previos (oral) de aspectos trabajados en clases anteriores. 2. Lectura comprensiva y explicación de la ficha teórica. 3. Lectura en voz alta de texto de análisis. 4. Presentación de una guía de actividades para consolidar los contenidos. 5. Puesta en común de las resoluciones (puede o no realizarse en la propia clase; puede dar origen a una clase de resolución de actividades). 	<p>Intercambio oral Lectura en voz alta y en silencio. Resolución de consignas Revisión oral de las resoluciones.</p>

Resolución de actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la guía de actividades. 2. Recuperación de saberes previos sobre el contenido teórico. 3. Resolución grupal de las actividades. 4. Revisión de las resoluciones. 	Copia de la guía de actividades. Intercambio oral. Realización de las consignas en las carpetas. Nuevo intercambio oral. Entrega del trabajo por escrito.
Repaso (tema literario)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuperación de saberes previos provenientes de la propia y de otras disciplinas. 2. Repaso a partir de preguntas orales realizadas por la docente. 3. Sistematización en el pizarrón (puede no estar). 	Intercambio oral; lectura de la ficha teórica. Elaboración de esquemas que ordenan y sistematizan los contenidos (suele no estar presente).
Repaso (tema gramatical)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de enunciados (de laboratorio y de uso) para su análisis y completamiento. 2. Trabajo individual en las carpetas. 3. Indicaciones generales sobre la siguiente clase. 	Ejercicios de análisis. Ejercicios de formulación de enunciados siguiendo un esquema sintáctico. Supervisión individual por parte de la /el docente.

(Elaboración propia)

La organización de los datos que hemos presentado (Figuras 1 y 2) abre la posibilidad de algunas consideraciones. En primer lugar, el tipo “continuación de tema” es el que más variedades presenta. En ese rasgo se percibe el proceso áulico para el estudio de un tema y su profundización. Se trata de una característica vinculada con la particularidad del trabajo en la asignatura en tanto requiere de la práctica de la lectura comprensiva, el análisis interpretativo y metalingüístico, así como la incorporación de saberes teóricos. Identificamos, en esas clases, un modo de puesta en aula de los contenidos disciplinares en estrecha relación con el uso y el saber hacer, sin descuidar su sistematización. En segundo lugar, destacamos una “inteligencia distribuida” a través de artefactos tales como: textos para su lectura y análisis, textos para aprender, guías de trabajo, elaboración de cuadros en el pizarrón. Esos elementos hablan de una planificación de la clase y, a su vez, de una elaboración de los materiales pedagógicos porque los textos en los que se sistematizan los contenidos teóricos o disciplinares, igual que los ejercicios para resolver, son de elaboración de los propios docentes en casi todos los casos analizados –solo una docente observada utiliza un material editorializado.⁶

Para ejemplificar, describiremos tres clases, una de tema gramatical y dos de tema literario: una en la que se exponen aspectos teóricos de la literatura y otra en la que se presenta la lectura y el comentario de una obra literaria.

6 Se trata de un título de la editorial Longseller, *La maquinaria literaria*.

La primera de las tres se trata de una clase en un segundo año del Ciclo Básico. Era un día de lluvia; por tal razón, varios alumnos/as estaban ausentes: de veintisiete se hallaban presentes dieciocho. La profesora tenía previsto realizar un trabajo práctico evaluable; sin embargo, ante el imponderable, decidió no realizar la actividad evaluativa y convertir la clase en un repaso previo al examen que se realizaría en el encuentro siguiente. Ese gesto articula una dimensión ética porque la docente contempló la situación problemática y, además, evidencia que ella posee los medios para variar el tipo de clase. La gestión de clase consistió en el despliegue de materiales para el repaso: en el pizarrón, escribió ejemplos de construcciones sustantivas para actualizar la conceptualización y, luego, a través del uso de las netbook, propuso desarrollar una actividad que había incluido en la plataforma virtual. Esta vez, combinó la conceptualización gramatical formal con actividades de producción, es decir, vinculó la formalización con el uso (Camps, 2010). En esa oportunidad, los/as alumnos/as realizaron actividades del estilo:

Analizar las siguientes construcciones

El joven y apuesto príncipe

- ¿Cuál es el sustantivo núcleo?

- ¿Qué tipo de modificador es 'el'?

- Resaltar con un color los adjetivos que modifican al núcleo.⁷

Esta tarea de identificación se combinó con actividades de producción: “Las siguientes imágenes pertenecen a la serie de cuadros de Julio Berni que tiene como tema la vida de Juanito Laguna. Escribir un título para cada uno que sea una construcción sustantiva”. Esa actividad planteada en relación con los cuadros de Berni se vinculaba con el modo de escribir la secuencia narrativa de un cuento, aspecto que fue retomado de la clase anterior, en la que habían leído “El secreto de Amarú”, de María Teresa Andruetto. Así, la profesora enlazaba las dos actividades en la forma y en la función de la escritura que puso en foco: la construcción nominal.

La sistematización de saberes gramaticales, un saber que durante mucho tiempo fue quitado de las aulas del nivel secundario, se observa en esta clase pero no de un modo mecánico, sino reflexivo, como una lógica de ordenamiento, tal como lo exige la estructura de la lengua y en su faz constructiva, es decir, en cercanía con la escritura.⁸ En este orden, la enseñanza comprensiva se evidencia al articular el análisis formal con el uso, en un curso del Ciclo Básico, momento de la escolaridad en que los /as alumnos/as cuentan con 13 o 14 años de edad, momento en que, en general, están habilitados cognitivamente para comenzar a integrar aspectos abstractos o formalizaciones simples.

7 Kloster, Melina. Clase lunes 30/03/2015, 2º año, Colegio Arturo Illia.

8 En tal sentido, Anna Camps (2010) señala que la enseñanza explícita y significativa de los contenidos gramaticales permite el pasaje de “la lengua en uso” al “uso de las lenguas”, ya que, “aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico y enseñar gramática consistirá en establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos”. En suma, el proceso de aprendizaje consiste en “aprender unos conocimientos científicos (adaptados para poder ser aprendidos) que sean instrumentos para una mayor comprensión de cómo funcionan las lenguas y para mejorar los usos formales” (Camps, 2010, p. 21).

Por su parte, la observación correspondiente al desarrollo de tema literario a partir del abordaje de categorías teóricas propias de la disciplina se llevó a cabo en un tercer año del Ciclo Básico. La temática abordada corresponde a la caracterización de los géneros literarios y se focalizó en el género narrativo y en algunos de sus elementos prototípicos: estructura, narrador y personajes.

La gestión de la clase consistió en la profundización de un tema teórico iniciado en el encuentro previo. Por esta razón, se incluye en la tipología correspondiente a la “continuación de tema”. Las estrategias utilizadas por esta docente para desarrollar su clase se constituyen como buenas configuraciones didácticas porque muestran un orden previo, aunque flexible, es decir, los pasos seguidos en la clase son claramente identificables y apuntan a mejorar los procesos comprensivos de una temática teórica y con cierto nivel de abstracción. Detallamos a continuación las buenas configuraciones detectadas: a) recuperación de saberes previos mediante la interacción oral a fin de activar los aspectos trabajados durante las clases anteriores y resituar a los alumnos en el tema; b) presentación y focalización en uno de los subtemas de la temática abordada la clase anterior; c) utilización de material didáctico preparado *ad hoc* por la docente; d) sistematización de conceptos a partir de la lectura comprensiva y la explicación de la ficha teórica; e) lectura oral de un relato no literario; f) presentación de una guía de actividades para consolidar los contenidos desarrollados; g) puesta en común de las resoluciones de la guía.

Otras acciones positivas de la docente que funcionan como andamiaje y que colaboran en el mantenimiento de un clima propicio para el trabajo y la cooperación de los alumnos consisten en permitir que ellos brinden ejemplos propios, como para dar lugar a sus explicaciones; de esta manera, se motiva la verbalización del pensamiento lógico-deductivo que está en proceso de construcción. Además, ello permite la indicación de las fallas, de los aciertos y de la activación de saberes previos tanto provenientes de clases anteriores como de su biografía escolar. También, la utilización del pizarrón para la elaboración de esquemas conceptuales elaborados en conjunto y las intervenciones docentes constantes a fin de responder las solicitudes y necesidades de los alumnos tanto en el plano individual como grupal colaboran con la distribución de la inteligencia y la construcción colectiva del conocimiento. Por otra parte, la docente muestra una capacidad para la organización de la puesta en común, de modo tal que favorece el respeto de los turnos y de la palabra ajena.

En la tercera clase que describiremos, se desarrolló la lectura de una obra literaria, en un curso de 5to año del Ciclo Orientado. La temática presentada se relaciona con las representaciones literarias de las dictaduras en América Latina y el texto abordado fue *Pedro y el capitán*, perteneciente al género dramático, del escritor uruguayo Mario Benedetti. En este contexto, también se aborda la recuperación de saberes previos y la sistematización de conocimientos relativos a las características estructurales del género teatral.

Esa clase también ingresa en la tipología “continuación de tema”, no obstante presenta una variante particular ya que no se continúa un tema teórico, como vimos en el caso anterior, sino la lectura colectiva de la obra literaria de manera grupal en el aula.

Se observaron las siguientes buenas configuraciones didácticas: en primer lugar, la docente se dedica al rastreo de conocimientos previos y a la recuperación de lo

trabajado en las clases anteriores mediante la revisión oral bajo el formato de puesta en común. Asimismo, estas instancias se presentan favorables para sistematizar las nociones trabajadas y se utiliza el pizarrón para la explicación y la consolidación de los conceptos teóricos planteados. En segundo lugar, se aborda la lectura; luego, se presenta el análisis del título para promover la elaboración de hipótesis de lectura y, de esta manera, activar esquemas de conocimiento previo útiles para aportar a la interpretación. Seguidamente, se analizan los paratextos y el contexto de producción de la obra, a fin de enriquecer la lectura y ofrecer los datos necesarios para mejorar las condiciones de comprensión.

La lectura se realizó mediante el formato de “teatro leído”. Esto significa que los alumnos se distribuyeron los personajes de la obra; cooperaron activamente en la lectura y realizaron cuasi representaciones a través de la impostación de los tonos de voz y de algunas posturas corporales. Esta lectura se complementó con las intervenciones de la docente que atendían tanto al contenido como a la forma, es decir, se repuso la información o se explicaron aquellos pasajes en los que detectaba algún obstáculo para la comprensión (contextualizaciones o datos históricos o geográficos, explicación del significado de determinada palabra), o bien se comentaron aquellos tramos textuales en los que se quería focalizar para promover el análisis y lograr la interpretación, es decir, fomentar la lectura de la obra literaria como construcción de sentido (Colomer, 1991).⁹ Toda la producción de la clase contempla, por parte de la docente, las estrategias adecuadas para la comprensión crítica y la educación literaria, es decir, la comprensión global del sentido del texto, la relación con los esquemas previos de conocimiento, la actualización de información necesaria contextual y los aspectos formales específicos del género al que pertenece la obra. A ello, se sumó el acto experiencial y corporal de la lectura a través del “teatro leído” y la reflexión crítica a través de una guía de actividades para sistematizar aportes relativos a la comprensión/interpretación de la obra de teatro y a los aspectos formales propios del género teatral.

Otras acciones positivas que realizó la docente, para evitar la dispersión y atender a todas las intervenciones y que colaboran con la creación de un ambiente de trabajo favorable, son las que se detallan a continuación: a) sentarse en círculo para que todos puedan verse cuando comparten la lectura o los comentarios respecto de interpretaciones, dudas o respuestas a las cuestiones planteadas por la docente; b) involucrar a los alumnos en la participación de la gestión de su propio aprendizaje (Pruzzo, 2002) al motivarlos de manera sostenida a compartir sus conocimientos respecto del tema trabajado; c) solicitar a alguno de los alumnos que realice la relatoría de lo trabajado en la clase anterior para poner en situación a los alumnos ausentes en esa reunión; d) indicar a los estudiantes la búsqueda de información puntual para la clase siguiente que será necesaria para mejorar la comprensión del texto literario; e) incorporar las TICs como herramientas de comunicación con los alumnos (la docente indica que enviará por la cuenta de Facebook el trabajo práctico domiciliario que tiene que traer resuelto para la próxima clase).

9 Teresa Colomer (1991, p. 22) señala que la educación literaria consiste en “la adquisición de una *competencia lectora específica* que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y el tipo de texto, en el acto concreto de su lectura”.

Para finalizar, destacamos la dimensión ético-ideológica de la práctica docente porque la profesora explicita su posición desde la cual aborda la literatura; en este caso, la centralidad y la significación que adquiere el 24 de marzo, no simplemente como una efeméride sino como un eje articulador del programa de la asignatura, porque contempla una unidad dedicada a la representación de las dictaduras en la literatura latinoamericana. En virtud de ello, es dable aclarar que tuvo lugar en esa clase una reflexión, compartida con el grupo, respecto del acto del día de la memoria que tendría lugar esa misma jornada y la vinculación directa con el texto trabajado. Así, se evidencia un trabajo docente que permite asumir la literatura como un discurso modelizador de la experiencia social y un instrumento para contemplar mundos posibles o para reflexionar sobre la propia realidad de una manera diferente. Asimismo, el conocimiento lingüístico formal, junto a la construcción del sentido del texto habilitan el acceso a una de las formas más complejas de articulación discursiva y con ello, a la construcción de una ciudadanía crítica mejor preparada para la lectura de diversos discursos sociales (Cassany, 2004).

CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, consideramos pertinente señalar -aunque parezca una obviedad- que la tipología elaborada sobre la base de la estructura de la clase, el tema y el tipo de actividades depende de las decisiones teóricas y epistemológicas que han tomado los docentes. En virtud de esa premisa, asumimos como válida la postura de Analía Gerbaudo: “el docente realiza cada vez un armado artesanal que pone a disposición de los estudiantes a los que destina su enseñanza, sin poder garantizar el efecto ni controlar más que la acreditación” (2013, p. 4). Así, los resultados del análisis de las clases no pretenden aplicar categorías sino más bien apropiarnos de algunos criterios para ponderar aspectos que, en el aula, resultan significativos desde el punto de vista de la asunción de saberes y competencias lectoras y escritoras por parte de los estudiantes de nivel secundario. A su vez, la descripción se realiza con un fin formativo, como modelo probable para futuros/as profesores/as. En virtud de ello, señalamos que las actividades desarrolladas por los/as docentes observados/as se constituyen en “buenas configuraciones didácticas” en tanto dedican tiempo a la elicitación de saberes previos, utilizan la pregunta para activar la reflexión y la recurrencia para profundizar sobre los conceptos, propician el diálogo y la participación activa de los alumnos sin desvalorizar sus comentarios y opiniones; atienden a lo espontáneo y establecen instancias de construcción colectiva del conocimiento.

Sin embargo, se percibe una ausencia de la escritura a la hora de la sistematización conceptual. Desde el punto de vista de la construcción de saberes en el aula de Lengua y Literatura, recomendamos como práctica el usufructo epistémico de la escritura, es decir, escribir para aprender. Tal práctica no se ha visto integrada en la labor docente, en las clases analizadas, con un valor didáctico.

La “nueva agenda” de la Didáctica, como reseñábamos arriba, busca analizar la especificidad de las “prácticas” al comprender este concepto como una totalidad en la que se inscribe el/la docente junto con sus saberes disciplinares, la índole epistemológica que los atraviesa y su posicionamiento ideológico. En este aspecto, el análisis

particularizado de las clases de Lengua y Literatura permitió caracterizar qué significa en concreto la “buena enseñanza” y la “enseñanza comprensiva”.

En primer lugar, es necesario destacar que las clases observadas no fueron “preparadas” de antemano, es decir, si bien los/as docentes sabían que serían visitados, no se les informó el día exacto en que los/as estudiantes del profesorado irían a la clase. Este detalle permite captar, en una clase cualquiera, la variable ética y la variable epistemológica de la práctica. Es posible afirmar que las catorce clases ingresan en la categoría general de buena enseñanza, porque todas asumen principios éticos de profesionalismo docente y todas desarrollan temas significativos tanto para la comprensión y estructura cognitiva de los/as alumnos/as como en términos sociales, en el sentido de que aportan a la construcción de sujetos con competencias para actuar en la sociedad. También ingresan en la categoría de enseñanza comprensiva porque los/as docentes buscan favorecer los procesos de análisis y comprensión, es decir, se ocupan y preocupan de que sus alumnos comprendan, reflexionen, analicen, investiguen, sean capaces de generar sus propias interpretaciones y puedan establecer vínculos entre lo aprendido y su propia experiencia, es decir, que desarrollen procesos de aprendizaje reflexivos y permanentes.

Así entonces, las estructuras prototípicas de clases halladas constituyen buenos modelos que permiten un andamiaje o un apoyo para que los estudiantes del profesorado realicen sus primeros planes de clases, construyan sus “guiones conjeturales” o sus relatos de anticipación, es decir, la cercanía con buenas experiencias áulicas concretas les ofrece material para el diseño de su propia práctica.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bombini, G. y P. Labeur. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación* 18 (enero-junio), pp. 19-29.
2. Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, XXV, 2 (junio), pp. 6-23.
3. Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En Ribas i Seix, T. (Coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
4. Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 21-31. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
5. Gerbaudo, Analía. (2013) Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 7, pp. 1-11. Doi: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2013.7.7>
6. Litwin, E. (1995). Prácticas y teorías en el aula universitaria. *Práxis educativa*, 1(1), pp. 10- 16.
7. _____. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
8. _____. (1997). *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
9. Pruzzo, V. (2002). La profesionalización docente y el DAC (Dispositivo de Análisis de Clase). *Praxis educativa*, 6 (1), pp. 84-98.
10. Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.