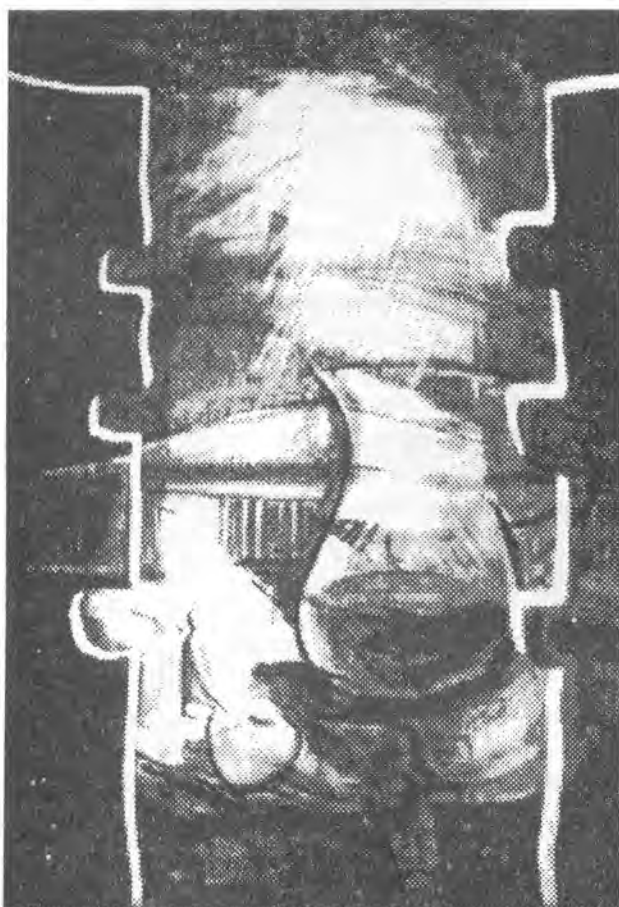


PRÁCTICAS Y TEORÍAS EN EL AULA UNIVERSITARIA

Edith LITWIN¹

¹Profesora Regular Titular de Tecnología Educativa. Directora del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.

La investigación que se relata forma parte de un programa que dirige la autora y es subsidiado por la U.B.A.



Serie en rompecabezas "Mesa en paisaje" - LOMAZZI

La preocupación por la enseñanza en el nivel superior nos ha remitido a reflexionar acerca del estado de desarrollo de una teoría de la enseñanza universitaria. Desde nuestra experiencia en el campo, la lectura y análisis de producciones y la investigación que llevamos a cabo sobre las prácticas docentes universitarias en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, nuestra primera reflexión consiste en señalar que existe una suerte de problemas y perspectivas de análisis comunes a la práctica universitaria inscriptos en grandes áreas disciplinarias. Aún cuando entendemos que todos los límites planteados entre las áreas son tentativos en tanto se redefinen constantemente y su crecimiento las trasciende, somos conscientes de que la enseñanza de cada una de las disciplinas nos remite a otra, diferenciada por los propósitos, los niveles de la enseñanza y los grandes campos del conocimiento.

Nos referiremos, entonces, a las prácticas de la enseñanza universitaria en el marco de las ciencias sociales, ya que este es el campo donde recogemos nuestra experiencia tanto en la práctica como en la investigación. En el marco de este trabajo, adquiere relevancia el análisis de las configuraciones didácticas. Entendemos las configuraciones didácticas como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que el docente piensa su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.

La configuración didáctica da muestra del carácter particular de abordaje de un campo

disciplinario en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera en que cada docente la organiza y lleva a cabo reconociendo los estilos en los contextos institucionales. La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como al estilo de la implementación de la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo a ser trasladado a manera de esquema para la enseñanza de uno u otro contenido.

El análisis de cada configuración nos permite reconocer la importancia de algunas dimensiones de análisis que dan cuenta de buenas configuraciones para la enseñanza, al tiempo que nos han mostrado persistencias y recurrencias de algunas de ellas por campo disciplinar. Por otra parte, hemos reconocido algunas dimensiones que favorecen el análisis de las configuraciones desde una nueva perspectiva.

Las nuevas corrientes didácticas han desarrollado propuestas que devienen de las teorías interpretativas y críticas acerca de las prácticas de la enseñanza en general, esto es, de una nueva perspectiva en la elaboración del campo de la didáctica. Sin embargo, no hemos encontrado aún una línea teórica desarrollada en la enseñanza universitaria -y en particular en la Ciencias Humanas y Sociales-, que reemplace los viejos planteos.

Al intentar recoger avances teóricos de otras investigaciones reconocemos que son escasas las referidas a la didáctica del nivel superior. Existen investigaciones novedosas acerca de las teorías de las prácticas de la enseñanza (didáctica general) y de aquellas referidas a los primeros años de escolaridad. También, en otra línea de desarrollo, existen importantes aportes acerca del proceso del aprender del sujeto, tanto respecto del niño como del adulto, todos inscriptos en el campo de la psicología.

Los nuevos desarrollos teóricos en el campo de la didáctica se inscriben en las derivaciones que se suscitan desde diferentes teorías cognitivas. Hoy se debate en torno a la selección que se hace de los constructos de las teorías, la traslación o solapamiento, según los casos, que se realice de dichos constructos, o las diferentes interpretaciones respecto de lo que implica elaborar políticas y prácticas derivadas de nuevas posturas teóricas respecto del aprender. Dentro de las diferentes corrientes cognitivas, las investigaciones psicológicas muestran una variadísima gama de objetos de estudio. Son muchos los investigadores que han llevado a cabo proyectos científicos referidos a los distintos niveles del sistema educativo y muchos los profesionales e instituciones que diseñaron e implementaron con éxito programas a nivel re-

gional o nacional que, en algunos casos, incluyen a las estrategias metacognitivas como eje de los mismos. Encontramos referencias al tema en la obra de Jerome Bruner, John Flavell, Raymond Nickerson, Howard Gardner, Joseph Novak, Reuben Feuerstein, Matthew Lipman, A. Sharp, etc.

Las complejas interrelaciones de los constructos didácticos requieren que en el caso de las investigaciones en el aprendizaje se analicen aquellas derivaciones que implican entrecruzamientos con dimensiones diversas del campo de la enseñanza.

La problemática que implica los recortes particulares que se generan para la enseñanza en los diferentes campos disciplinarios, nos permite diferenciar la disciplina de los inventarios que dividieron las disciplinas en asignaturas y que consisten en organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificador. Recuperada la disciplina debiéramos diferenciar su estructura sustancial de la sintáctica, entendiendo que la sustancial abarca sus ideas o concepciones fundamentales y suelen ser las constituyentes del curriculum, mientras que la sintáctica suele ser ignorada o reducida al método propio de la disciplina en cuestión, cuando en realidad es la que, enmarcada en cada campo disciplinar, constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de los datos. La diferenciación de las estructuras de las disciplinas y el reconocimiento de la importancia de la enseñanza de ambas estructuras, nos permitiría construir puentes entre ellas, reconocer sus fuerzas y limitaciones y enseñar sus modos de construcción. Revalorizaría el enseñar el modo de pensamiento de la disciplina y nos permitiría atender a la obsolescencia de la enseñanza en la universidad que se plantea, en algunos campos profesionales, a partir de los velocísimos cambios en las tecnologías.

Si reconocemos que los estudiantes difieren en la manera en que acceden al conocimiento en términos de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento. Howard Gardner (1991)² señala que podemos pensar en el conocimiento de un tema como en una habitación a la que se puede acceder de diferentes maneras. Sus investigaciones sugieren que cualquier materia rica, cualquier concepto importante de ser enseñado puede encontrar por lo menos cinco puertas de entrada: narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y experiencial. Estas formas implicarían aproximarse a los conceptos desde la historia del concepto en cuestión, invocando consideraciones numéricas o procesos de razonamiento deductivo, poniendo énfasis en aspectos sensoriales,

apreciaciones personales o relacionando directamente con aspectos prácticos o de aplicación. Esta clasificación no impide entender que muchas veces las puertas de entrada se superponen o se ensanchan según nuestros estilos y comprensiones.

Los estudiantes varían, según Gardner, en el sentido de cuál puerta eligen porque les resulta más apropiada para entrar y qué ruta es más cómoda para seguir una vez que ganaron el acceso a la habitación. Un docente habilidoso es una persona que puede abrir un número importante de diferentes entradas al mismo concepto. Dado que cada individuo tiene también un área de fortaleza, es conveniente reconocerla en el docente y en los alumnos, no para actuar en consecuencia, sino para reconocer riquezas de enfoques, entender incomprendidos y tratar de construir puentes entre estilos y posibilidades.

Nuestras reflexiones y algunas experiencias vividas nos han remitido a dos problemas en relación con las puertas de entrada. Uno de ellos consiste en haber constatado que docentes muy creativos al recorrer diferentes puertas de entrada se instalan en una suerte de periferia en relación con el conocimiento. El segundo problema lo hemos constatado al sorprendernos con la utilización por parte de un docente de una puerta de entrada muy rica o atractiva y, observar que dicha riqueza se transforma en un obstáculo para adentrarse en el conocimiento.

La preocupación por la enseñanza nos remite a pensar qué entendemos hoy por una buena enseñanza, comprensiva, que supere aquella que conduce a formas de conocimiento frágil.

"El uso del adjetivo "buena" no es simplemente sinónimo de "con éxito", de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra "buena" tiene tanto fuerza moral como epistemológica."³

La buena enseñanza recupera para las preocupaciones didácticas consideraciones morales que habían sido dejadas de lado en los trabajos didácticos de las últimas décadas. Preocuparse de manera ética en la enseñanza nos permitirá juzgar los contenidos en relación con las selecciones que hacemos, con los recortes, con los métodos y los sistemas evaluativos, con las actividades de aprendizaje y con todo lo que involucra, más allá del mismo contenido.

Respecto de la enseñanza comprensiva, David Perkins le atribuye a una pedagogía de la comprensión una serie de características que podrían ser sugerentes para las prácticas universitarias. Señala que deberían favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento entendiendo que estos procesos

incorporan el nivel de comprensión epistemológico, esto es, el modo en que se formulan las explicaciones y justificaciones en el marco de las disciplinas. También tenderán a la resolución de problemas, considerarán las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas atendiendo a las rupturas necesarias, favorecerán la construcción de ideas potentes y se organizarán alrededor de temas productivos centrales para la disciplina, accesibles a docentes y estudiantes y ricos en ramificaciones y derivaciones. (Perkins, D. 1995)⁴

La preocupación central por la comprensividad reconoce, desde la perspectiva de Perkins, que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, esto es, que el conocimiento puede generarse de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar, o se ritualiza. Las buenas propuestas de enseñanza implican tratamientos metodológicos que superen, en el marco de cada disciplina, los patrones de mal entendimiento; esto significa, malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinario.

Nosotros entendemos que un patrón de mal entendimiento en la comprensión didáctica, por ejemplo, consiste en considerar que se genera una buena práctica de la enseñanza si el docente la organiza o planea recurriendo a las dimensiones de análisis de la agenda clásica del campo. Esto es, si definió anticipadamente los objetivos de la clase, seleccionó los contenidos, planeó actividades y determinó la propuesta evaluativa en relación con los objetivos pre-determinados.

Durante varias décadas, la didáctica de todos los niveles de la enseñanza recurría a la anticipación de las consideraciones de estas dimensiones como la única manera de dar cuenta de la preocupación por la enseñanza. Evidentemente estas remisiones contradicen nuestros estudios que muestran cómo los objetivos de cada clase se redefinen constantemente a lo largo de la misma. En la mayoría de los casos las y los profesores redefinen las actividades o los ejemplos atendiendo a los interrogantes que plantea el grupo de alumnos o a las analogías y ejemplificaciones que surgen más por la interacción con los alumnos y sus particulares interrogantes que por la anticipación. Atender a lo espontáneo implica atender al interrogante real y generar un entorno natural para la enseñanza que favorece los procesos de comprensión. Se trata de encontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, librándonos de estereotipos o ritualidades. El conocimiento frágil, según Perkins, se vincula con el pensamiento pobre y con una práctica dirigida hacia una búsqueda trivial. Entendemos que una buena práctica permite desarticlar ese triángulo formado por el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la

búsqueda trivial de muchas prácticas.

Este análisis es incompleto si no reconocemos, además, la importancia del estudio de los procesos cognitivos por parte de las y los alumnos, los procesos metacognitivos, esto es, la reflexión acerca de cómo aprendemos, y la interdependencia entre ambos. Al estudiar los procesos cognitivos del estudiante nos preocupa el análisis del pensamiento superficial.⁵ La generalización o la extrapolación debieran ser estrategias de uso corriente que se favorezcan en la enseñanza, pero para ello se le debe "dar tiempo" al alumno para el pensar, al tiempo que reconocer por parte del docente, en las mismas propuestas de enseñanza, situaciones que implicaron o que fueron resultantes de procesos de generalización o extrapolación.

En una oportunidad un docente sostuvo "el alumno no entiende las consignas". Se le había solicitado que analizara una situación. En este caso, dicha situación ya había sido analizada por el docente y si bien el alumno no repetía el análisis ya hecho, tampoco la solicitud implicaba análisis, sino el recuerdo del análisis hecho por otro. La referencia al proceso de análisis, en este caso, estaba mal interpretada tanto por el docente como por los alumnos. Una explicación acerca del análisis por parte del docente, tampoco hubiera resuelto su falta por parte de los alumnos ya que no se trataba de generar un proceso autónomo de análisis. En todos los casos, debieran contemplarse los tiempos que conllevan estos procesos que, la mayoría de las veces, son complejos de prever.

Darle tiempo al pensamiento y preocuparse por generar un pensamiento rico no es problema de las ciencias sociales y humanas sólomente o de algún nivel del sistema educativo, sino que es una de las cuestiones que es posible de generalizar tanto a las diferentes áreas como a los niveles. Las enseñanzas más elementales, los estudios básicos y los más complejos requieren ser aprendidos desde una perspectiva superior. Esto alude a que su solidez en tanto conocimiento implica que puedan ser explicativos de otros temas o campos, se pueda argumentar sobre ellos o permitan resolver problemas genuinos en un marco disciplinar.

La preocupación por el aprender recupera el lugar jerarquizado del contenido académico en las aulas de la universidad que pareciera haberse desdibujado a partir de algunas corrientes que se han preocupado por las estrategias y metodologías como si fuera posible separarlas de su relación con los contenidos. La búsqueda trivial es una metáfora utilizada por Perkins para referirse a una enseñanza entendida como conocimiento de hechos y rutinas que refieren a concepciones ingenuas tanto de los alumnos como de muchos docentes respecto a las creencias acerca de que el caudal de información

almacenado es sinónimo de conocimiento. La creencia de que el aprender está más asociado a la capacidad que a la buena enseñanza tampoco favorece la persistencia en actividades que inviten a procesos del pensar.

En la investigación que llevamos a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires al observar las clases de los profesores de los diferentes campos disciplinarios, reconocimos unidades para el análisis que dieron cuenta de un tratamiento particular del contenido y un determinado estilo de negociación, por mencionar sólo aquellas dimensiones que más frecuentemente aportan sentido a ese segmento de clase que se reconoce como unidad desde estas dos dimensiones. Una vez reconocidas las unidades con sentido didáctico hemos efectuado, en primer lugar, una interpretación de las mismas desde el punto de vista hipotetizador para luego someterlas a un proceso de reconstrucción crítica.

Para la investigación actual que realizamos en el área, hemos considerado necesario incorporar a la metodología el análisis de la configuración didáctica junto con el docente, de modo tal que le permita comprender y transformar sus prácticas, orientándolas de un modo más cabal a resolver los problemas de la comprensión en la enseñanza de las ciencias sociales en la Universidad. Para ello se seleccionaron algunos de los docentes observados, de modo tal que realicen un trabajo conjunto con el equipo de investigación en la elaboración de propuestas para la enseñanza. Estas se implementaron y analizaron con el objeto de favorecer la reconstrucción teórica de las configuraciones, y la generación de procedimientos que transformen las prácticas desde una perspectiva de mejoramiento.

Como ya señalamos, entendemos la configuración didáctica como la forma peculiar que asume la enseñanza de determinados contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones que permite su identificación. Esto implica que podemos o no reconocer, en el particular entramado, tipos de preguntas, determinados procesos reflexivos por parte de los docentes o los alumnos y utilización de prácticas metacognitivas que los explicitan, rupturas con los saberes cotidianos, recurrencias al oficio o profesión en el campo disciplinar de que trata, movimientos en la red conceptual de la estructura de la disciplina, referencias a un nivel epistemológico, utilización de la ironía o juego dialéctico en las exposiciones de determinados segmentos de la clase que busque especialmente generar contradicciones, etc. Estas y otras dimensiones de análisis han podido ser transparentadas y, al reconocerse en un entramado que no es pertinente desmembrar, dieron cuenta de la configuración didáctica.

A lo largo del desarrollo de esta investigación hemos podido identificar las configuraciones en las prácticas de los docentes. Sin embargo, observamos también, configuraciones no didácticas. Es decir, en tanto las didácticas son aquellas que evidencian una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción del conocimiento, las configuraciones no didácticas implican la exposición de ideas o temas, sin tomar en consideración los procesos del aprender del alumno. El haber avanzado en el análisis de las buenas configuraciones didácticas nos permitió reconocer también las malas configuraciones, que quedarían definidas por la existencia de un patrón de mala comprensión. En esos casos, la recurrencia a algunas formas de tratamiento del contenido en la que se suspende la construcción social del significado, con justificaciones contradictorias con la estructura sintáctica disciplinar -esto es, justificaciones superficiales y no de nivel epistemológico, aludiendo a la complejidad del tema- redundan en un patrón de mal entendimiento que atenta contra la comprensión genuina. Un ejemplo de ello se observa cuando, ante una pregunta de un alumno no prevista se alude, simplemente, a la complejidad de la respuesta y no se la brinda. Otro ejemplo de este tipo de recurrencia es el que se produce cuando un profesor insiste en el uso de una clasificación que ha quedado desactualizada, sólo por el hecho de existir muchos trabajos estadísticos basados en ella. Estas justificaciones que optan por simplificar el abordaje de los contenidos en aras de la complejidad generan problemas en la comprensión. Existirían en estos casos, desde la propuesta didáctica, un intento de reducir la complejidad del objeto de estudio, simplificándolo hasta desvirtuar dicha complejidad. En otros, se observa que, la imposibilidad de reconstruir el discurso frente a las respuestas de los alumnos, expresa también una mala configuración.

También hemos podido reconocer, que algunas dimensiones de análisis, cuando persisten a lo largo de toda la clase, la tiñen por completo y generan una buena configuración didáctica. Por ejemplo, un docente preocupado por generar explicaciones que den cuenta de la complejidad del tema abordado, construyó toda su clase en una suerte de análisis de contradicciones, ejemplificaciones y contra-ejemplificaciones. Esta clase, que desde lo metódico podría entenderse como el desarrollo de situaciones contradictorias favoreció la comprensión del tema que trató.

Cualquiera sea la dimensión explicativa que se destaque al observar una clase, se convierte en "persistente" en la medida en que aparece

reiteradamente en las diferentes unidades con sentido didáctico como es el caso de la referencia explícita a las fuentes, en las clases de historia, y el enfoque realizado desde los procedimientos propios del científico, en el campo de otras disciplinas.

Entendemos que las representaciones epistemológicas, que modelan las formas de conocer de un dominio dado, ejemplificando cómo es construido el conocimiento y cómo se encara la indagación, podrían favorecer propuestas de enseñanza tendientes a una comprensión más genuina. Esto ocurre así, porque mientras el contenido específico es siempre utilizado en el armado de las representaciones epistemológicas, sus implicaciones se extienden más allá de las particularidades del contenido y aborda cuestiones



pertinentes a la disciplina completa. En todos los casos, intentan construir un puente entre la comprensión experta del docente y la comprensión en desarrollo o ingenua del estudiante. Los docentes previamente tuvieron que profundizar, comprender y ponderar las ideas claves, eventos, conceptos e interpretaciones de su disciplina.

En nuestra investigación, entendemos que una dimensión de análisis de considerable interés por sus derivaciones didácticas ha sido la referencia

al oficio. Esta referencia aparece en forma explícita o implícita, pero en todos los casos nos permite comprender que un experto, en el acto mismo de enseñar un determinado contenido, puede generar propuestas que refieran a problemas y prácticas propias de su campo profesional. En el análisis de los registros, logramos identificar referencias al oficio cuando, en una de las observaciones, pudimos derivar una estructura formal de la clase a partir de la presentación de diferentes novelas desde la mirada de la crítica literaria. El docente desarrolla -en esta disciplina- para cada novela, un análisis con características particulares definidas por la misma obra, según una secuencia que funcionaría como modelo para analizar obras literarias del mismo género. En otro caso, un docente de historia, analiza distintas revoluciones como ejemplos pero, en realidad, lo que busca transparentar es un esquema de análisis general de los movimientos revolucionarios.

Podríamos sostener que la importancia de analizar las referencias al oficio, se fundamenta en su potencialidad para cortar transversalmente los cuatro niveles de conocimiento propios de la enseñanza de las disciplinas, áreas, especialidades o problemas, tal como se conforman los currículos que ordenan y clasifican la enseñanza en la universidad: el estructural conceptual, el de resolución de problemas, el epistémico y el de indagación.⁶ Entendemos que los cuatro niveles refieren a ubicar los temas y o problemas en relación con un campo temático, dotar de significado al tema relacionándolo con un problema genuino de la disciplina, reconocer la relevancia del tema en relación con la disciplina, cómo se indagó y se lo formuló en tanto se lo reconoció como problema de un campo y cuál es su potencialidad para generar nuevas fuentes de interrogación. No creemos que las referencias al oficio sean las únicas que permitan estos cortes pero entendemos su potencia para estas relaciones. Tampoco consideramos que es posible o recomendable referir a los cuatro niveles en todos los casos como una suerte de abordaje metodológico.

Al analizar las prácticas de la enseñanza, otro de los problemas que distinguimos con frecuencia, es el carácter no auténtico del discurso pedagógico. La ficción se observa en dos aspectos. Por una parte, en que las preguntas que formula él o la profesora no son tales (en tanto sólo las plantea porque conoce las respuestas) y en que los problemas a resolver que plantea, se pueden considerar como problemas de juguete. Esta última analogía refiere al perfil de los problemas, que si bien en apariencia guardan relación de semejanza con problemas reales, no presentan ni la complejidad ni el juego de variables o determinaciones que pertenecen al mundo de la vida real. Por otra parte, la búsqueda de procesos

de deconstrucción y el señalamiento del error contradicen las propuestas del sistema educativo tradicional que desvaloriza el error o lo castiga más comúnmente, pero que en ningún caso lo considera, busca o propone como paso previo para la construcción del conocimiento.

Un marco que permita entender estos y también otros problemas del discurso pedagógico puede inscribirse en una teoría de la acción comunicativa que analice críticamente la función lingüística en el aula. El discurso educacional se constituye en un articulador de los marcos personales y los materiales y contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan el conocimiento.

Compartir y negociar significados entre los profesores y los alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La asimetría se da fundamentalmente cuando las y los profesores suspenden sus conocimientos en aras de la comprensión de los alumnos. No se generan procesos de negociación cuando él o la docente no acepta la interpretación o la reflexión del alumno, por considerarla errónea. Frente a la no negociación se abrieron en nuestra investigación varias hipótesis porque, según los contextos en que se expresen, pueden obturar las futuras construcciones por parte del alumno o pueden favorecer una mejor comprensión.

Las formas, estilos, calidades de negociación difícilmente puedan estudiarse desde la perspectiva de un sistema de categorías, porque al entramarse en los distintos marcos de referencia (personales y materiales) e imbricarse en los contextos de interacción en el aula, cada proceso de negociación da cuenta de una situación particular. Sin embargo, el análisis y estudio de este constructo configura el marco para entender las prácticas en el aula, marco que fue obviado en muchos estudios didácticos y que es fuertemente recuperado desde un análisis lingüístico.

Las posibilidades de generar procesos más asimétricos, esto es, de mayor suspensión del conocimiento construido socialmente, están fuertemente asociadas a un mayor conocimiento de la disciplina y del oficio por parte del docente. Es interesante este proceso porque, al respecto, en el pensamiento cotidiano del docente parece existir la creencia de que cuánto más sabe de un tema, menos posibilidades de negociar se le plantean y, cuánto menos sabe, es probable que negocie más. En realidad, desde nuestra perspectiva, las posibilidades son inversas. Cuanto más se sabe de un tema, las posibilidades de negociación son mayores, cuánto menos se sabe son menores. Por otra parte, para que se produzcan los procesos de negociación el o la docente tendrá que reconocer varias situaciones: por qué él o la alumna/o plantea

lo que plantea, el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su pensamiento, etc. Si no se produce este proceso de aprendizaje por parte del docente, no puede generar una negociación con sentido pedagógico.

En este marco comunicacional es en el que le encontramos sentido a la pregunta del docente, en tanto abre un nuevo interrogante, refiere a la epistemología social de la disciplina, permite reconstruir conceptos, generar contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas sobre un concepto con el objeto de deconstruirlas. Pese a que una de las más serias dificultades para el análisis de esta dimensión, en las configuraciones didácticas, está dada por los escasos niveles de intervención de los alumnos en las clases universitarias observadas. Por otra parte, reconocemos que los docentes no visualizan las preguntas como estrategias que favorecen el desarrollo de procesos reflexivos en los estudiantes. Coincidimos con Courtney Cazden en la dificultad de formular una categorización de las preguntas del docente en la configuración didáctica por la variedad de los contextos en los cuales surgen. Desde estas perspectivas de análisis, si bien no categorizamos las preguntas, hemos encontrado en las clases observadas ciertos estilos que se repiten en los diferentes campos de la enseñanza de las ciencias sociales:

a. Preguntas que se proponen evaluar los conocimientos aprendidos por los alumnos

b. Preguntas cuyas respuestas dan pie a continuar la explicación del docente dando lógica a su discurso

c. Preguntas que el docente formula y se contesta a sí mismo

d. Preguntas para indagar las creencias previas de los alumnos sobre el tema de la clase

e. Preguntas que utiliza el docente para ayudar a los procesos de comprensión del alumno. Se trata de pistas para conseguir profundizaciones que los alumnos por sí solos no serían capaces de hacer.

f. Preguntas que contribuyen a la construcción de significados compartidos con los alumnos.

Al analizar las preguntas de los alumnos, nos encontramos con algunas notas de interés. La mayoría de las intervenciones que llevan a cabo los alumnos son para demandar más información. En algunos casos las preguntas interfieren el discurso del profesor que, al no negociar la estructura de la clase, cierra el espacio de participación. Los alumnos plantean relaciones analógicas o comparativas y formulan preguntas para que el docente establezca el valor o acierto de estas relaciones. En ningún caso le solicitan al docente que establezca las relaciones. Parecería que las buenas preguntas, las que apelan a relaciones o argumentaciones, aparecen cuando el docente deja de pautar la estructura de participación; la pregunta rompe, en estos casos, la estructura de la clase elaborada por el docente. Los otros alumnos escuchan con atención esas respuestas y se aumenta el nivel de participación.

En el análisis hecho hasta aquí, reconocemos algunas dimensiones que en su omisión dan cuenta de una mala configuración y otras en las que dicha ausencia no implican necesariamente que la configuración sea mala. Más allá de ello, consideramos necesario continuar nuestras búsquedas en el análisis de las prácticas de la enseñanza de los distintos campos disciplinarios para encontrar aquellas recurrencias que, a partir de su presencia, contribuyen a definir de modo sustantivo buenas configuraciones, favorecedoras de comprensiones genuinas.

Bibliografía:

- Cazden Courtney (1991) **El discurso en el aula** Barcelona: Paidós
- Contreras Domingo José (1990) **Enseñanza, currículo y profesorado**. Madrid: Akal
- Díaz Barriga Angel (1991) **Didáctica. Aportes para una polémica**. Buenos Aires: Aique. Colección Cuadernos.
- Edward D. Mercer N.(1988) **El conocimiento compartido** Barcelona: Paidós
- Gardner Howard (1993) **La mente no escolarizada** Barcelona: Paidós.
- Giroux Henry (1990) **Los profesores como intelectuales** Barcelona: Paidós.
- Lave Jean (1990) **La cognición en la práctica** Barcelona: Paidós
- Litwin Edith "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria" en Revista del IICE Año II N° 3. Diciembre de 1993.
- Perkins David (1995) **La escuela inteligente** Barcelona: Gedisa

Tishman S.Perkins D.Jay E.(1995) **The Thinking Classroom** Boston: Allyn and Bacon.

Stodolsky Susan (1991) **La importancia del contenido en la enseñanza**. Barcelona: Paidós.

Young Robert (1993) **Teoría crítica de la educación y discurso en el aula**. Barcelona: Paidós.

² Gardner, Howard (1991) **The unschooled mind. How children think an how schools should teach**. New York: Basics Books

³ Fenstermacher G. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock M. (1989) **La investigación de la enseñanza** Barcelona: Paidós.

⁴ Véase Perkins David (1995) **Escuelas inteligentes** Madrid: Gedisa.

⁵ Véase Perkins D.ob.cit.

⁶ Esta categorización de los niveles de conocimiento se encuentra desarrollada en Tishman S. Perkins D. y Jay E.(1995) **The Thinking Classroom** Boston: Allyn and Bacon.