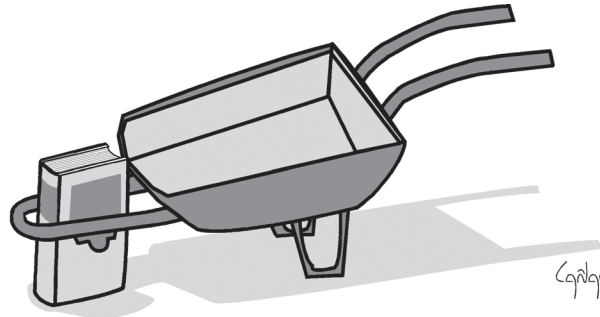


# LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA COMO OBJETO DE ESTUDIO. UNA PROPUESTA DE ABORDAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE\*

**María Aiello**  
aiellomaria@hotmail.com  
Universidad de San Luis.  
San Luis, Argentina.

Fecha de recepción 21-07-04  
Fecha de aceptación 22-07-04



\* Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación "Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas" dirigido por la Prof. Violeta Guyot. Línea: "Teorías pedagógicas y prácticas docentes" dirigida por la Esp. María F. Giordano.

## Resumen

Es ya recurrente considerar las prácticas de la enseñanza como una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve. Su estudio puede abordarse desde dos enfoques que provienen de los distintos paradigmas de investigación: a) El de categorías prefijadas y b) El de categorías emergentes. El enfoque a adoptar en su análisis dependerá del modo de concebir dichas prácticas. En este sentido, se considera que el segundo enfoque, que recibe los aportes de la perspectiva teórico-metodológica de la etnografía, resulta más apropiado para abordar el análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza en función de la particular caracterización que de ella se ha realizado.

**Palabras clave:** prácticas de la enseñanza, paradigmas de investigación, enfoques para el análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza.

## Abstract

TEACHING PRACTICES AS A STUDY OBJECT. A PROPOSAL FOR AN APPROACH IN TEACHER TRAINING.

*Recurrently, teaching practice is considered as an intentional activity characterized by its complexity, multiplicity, immediacy, simultaneousness and unpredictability which only makes sense according to the context where it takes place. The teaching practice can be approached from the following research paradigms: a) Prefixed categories and b) Emergent categories. The approach chosen depends on the way such practice is conceived. In that sense, the second approach with the contributions of the theoretical – methodological perspective of ethnography is considered the most appropriate for the analysis and research of teaching practice according to the particular characterization of teaching adopted.*

**Key words:** Teaching practice, Research paradigms, Approaches to the analysis and research of teaching practice.



Constituir las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio, supone asumir una postura que, coherentemente con su caracterización, permita lograr una comprensión más completa y profunda de la particular manera en que el docente despliega su propuesta de enseñanza.

Es ya recurrente considerar las prácticas de la enseñanza como una actividad intencional, caracterizada por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve.

Su estudio puede abordarse desde dos enfoques que provienen de los distintos paradigmas de investigación: a) El de categorías prefijadas y b) El de categorías emergentes, por lo que es conveniente analizar en qué medida cada uno de ellos se ajusta al modo de concebir las prácticas de la enseñanza tal como han sido caracterizadas.

El primer enfoque, proviene del paradigma positivista o empírico analítico. Desde esta perspectiva, la naturaleza de la realidad a estudiar (aspecto ontológico) es concebida como algo estático, dado, y para su estudio es necesario fragmentarla, separarla en variables que puedan observarse y medirse. Al tener en cuenta sólo estos aspectos llamados variables, este enfoque se caracteriza por realizar un reduccionismo, una simplificación de la realidad que es compleja, por eso se le denomina también paradigma de la simplicidad. El objetivo del investigador es llegar a un conocimiento nomotético, es decir, a generalizaciones y leyes válidas en todo tiempo y lugar; su interés no se centra en conocer las particularidades del objeto de estudio. El conocimiento obtenido intenta explicar, predecir y controlar los fenómenos.

Este primer enfoque parte del supuesto de que todo lo que sucede en el aula es previsible porque en toda clase se pueden encontrar ciertas regularidades. De este modo, es posible elaborar con anticipación, una guía que contenga un conjunto de categorías o conductas a observar en cualquier contexto. Esa guía funciona como una especie de corsé al cual debe ajustarse el observador, poniéndolo en situación de ignorar aquellas conductas que no fueron previamente establecidas. Desde esta perspectiva, todo lo que es imprevisto, lo singular, lo específico de una clase – y que es intrínseco a la tarea de enseñar-, queda totalmente desvalorizado.

El segundo enfoque recibe los aportes de la perspectiva teórico-metodológica de la etnografía, que se inscribe en el paradigma cualitativo, también denominado paradigma interpretativo, fenomenológico o naturalista.

Los supuestos en que se basa este paradigma son:

- a. Desde esta perspectiva se pretenden reemplazar los conceptos de explicación, predicción y control, propios del paradigma positivista, por las nociones de comprensión y significado.
- b. Desde este enfoque se intenta penetrar en el mundo interior de las personas para ver cómo interpretan las situaciones, cuáles son sus intenciones, qué significados le asignan, etc.
- c. Los investigadores se interesan por lo que es específico y particular de un fenómeno, más que por lo que es generalizable. Pretenden desarrollar un conocimiento ideográfico.
- d. Desde este enfoque se acepta que la realidad es dinámica, múltiple, holística.
- e. Desde esta perspectiva, se enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa, teniendo en cuenta los significados de las personas implicadas en los escenarios educativos y se estudian sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características no observables directamente.

Si se tiene en cuenta que el objetivo fundamental de este paradigma es la “comprensión” de los fenómenos, la metodología a utilizar debe permitir alcanzar dicho propósito. Este concepto varía y tiene énfasis distintos según los autores. “Para Simmel la comprensión tiene una resonancia psicológica, es una forma de empatía o identificación afectivo-mental que reactualiza la atmósfera espiritual, sentimientos, motivos, valores, pensamientos, de sus objetos de estudio. Dilthey acentúa además la pertenencia del investigador y la realidad investigada al mismo universo histórico: el mundo cultural e histórico del hombre. Se da por tanto una unidad sujeto-objeto que permite la comprensión desde dentro de los fenómenos históricos sociales, humanos” (Mardones, 1991, p. 31).

Este segundo enfoque, por lo expuesto anteriormente, se aproxima al análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza desde otros supuestos epistemológicos, que dan prioridad al carácter ideográfico, irrepetible, de la clase que se analiza con toda su complejidad y en un determinado contexto. Así, de la información obtenida a través de la observación realizada, irán emergiendo categorías que diferirán de una clase a otra, ya que cada propuesta de enseñanza tendrá una configuración diferente como expresión del entrecruzamiento de múltiples aspectos y factores que, de alguna manera, la condicionan. Algunas de estas categorías, si bien provienen de los aportes de distintas disciplinas, asumen características específicas y distintivas en función de la situación particular y concreta que se estudia.



Fernández Pérez (1995, p. 109) señala que “la emergencia de las categorías del análisis para la descripción / investigación de la práctica escolar, dentro de la metodología cualitativo-etnográfica, no es absoluta, sino relativa. A lo sumo, en casos excepcionales de observadores especialmente agudos, creativos y con mucha experiencia de investigación, acontece el alumbramiento de categorías de análisis radicalmente nuevas, inexistentes con anterioridad en el acervo de recursos analíticos categoriales del observador / investigador”.

Esta visión de las prácticas brinda la posibilidad de enfocar la atención sobre su propio desempeño, obteniendo un panorama de los logros y dificultades en la perspectiva de comprender y mejorar su quehacer pedagógico. El asumir esta concepción le permite al docente reconocer la importancia de la toma de conciencia y la necesidad de poner en acción cambios que optimicen su práctica pedagógica.

Se considera que este segundo enfoque resulta más apropiado para abordar el análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza en función de la particular caracterización que de ella se ha realizado.

Desde este enfoque se entiende que la educación se plantea y se construye desde el aula, sin dejar de tener en cuenta la teoría, en un proceso de reconstrucción permanente, no desde grandes modelos educativos, sino a partir de las prácticas. Esta opción metodológica propone una nueva mirada en la que se resignifican nuevos objetos de estudio y se elaboran conceptos pertinentes a la realidad estudiada.

Este segundo enfoque, que recibe los aportes de la perspectiva teórico-metodológica de la etnografía, va configurando una lógica inductiva que lo lleva a establecer categorías analíticas, que son los recursos que permitirán realizar una “lectura” de lo que sucede en la situación particular de clase.

El proceso se inicia con una tarea de desciframiento, cuyo propósito es transparentar, desocultar lo que hay detrás de cada una de las decisiones adoptadas por el docente donde existe una determinada intencionalidad. Esta labor de desciframiento se juega en tres campos: el de la escucha (lo que el docente dice), el de la mirada (lo que el docente hace) y el de la lectura (análisis de las planificaciones de clase, de las producciones de los alumnos, etc.), y en ella cobran importancia no sólo los aspectos observables, sino también las manifestaciones subyacentes, que no resultan visibles en el transcurso de la clase.

Proponemos para llevar a cabo este complejo e intenso trabajo, la modalidad de taller. Pensamos que es la manera más apropiada de concretarlo ya que el mismo

constituye el recurso ideal para reflexionar y hacer, supone la oportunidad de “verse en acción”, volviendo a pensar cada una de las decisiones adoptadas en la clase.

En este sentido, “el taller es un dispositivo analizador privilegiado, que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolos, obligándolos a hablar, a decir lo que en el aula tantas veces es dicho sin palabras” (Edelstein, 1995, p. 83). Es un dispositivo analizador porque posibilita el desarrollo de procesos de reflexión y análisis como reconstrucción crítica de la experiencia, como el volver a pensar sobre la clase, sobre la actuación docente y sobre los supuestos asumidos acerca de la enseñanza.

Creemos que el taller es un tiempo-espacio donde los futuros docentes pueden reflexionar, vivenciar y conceptualizar como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Por tal motivo, es un instrumento pedagógico de abordaje del alumno, del docente, del conocimiento, de la realidad, tomando como eje fundamental la acción protagónica responsable individual y grupal.

Así considerado, el taller posibilita que el sujeto de este aprendizaje, analizando y reflexionando sobre su propia práctica pedagógica y las de los demás, construya, mediante un proceso activo de pensamiento crítico, conocimientos que signifiquen caminos con alternativas, con equilibrios y desequilibrios, propios de la complejidad de las relaciones que ocurren en la realidad educativa.

Desde esta perspectiva, se aprende a pensar y a comprender la interacción social en situaciones naturales, en las que a partir de la experiencia, el alumno universitario, futuro docente, logre un entrenamiento en la construcción de teorías propias que, para el aprendizaje, pueden resultar más válidas que toda otra información que se proporcione desde la lógica del otro. A lo largo del taller se reflexiona sobre la clase, volviendo a pensar en ella y en la particular configuración que el docente imprime a cada propuesta de enseñanza.

El enfoque que proponemos, implementado a través del trabajo en taller, tiene como características cuatro núcleos principales:

### **a. El trabajo a partir de los indicios**

A partir de la identificación de los indicios, las señales, es posible desentrañar las cuestiones que subyacen a la propuesta de enseñanza del docente. El punto de partida es la observación de la clase a ser analizada. Es importante que el futuro docente reconozca la importancia que tiene esta técnica como herramienta al servicio del análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza y adquiera las habilidades necesarias para un correcto empleo de la misma y de su correspondiente registro.



La observación de una clase requiere de una mirada perspicaz y una escucha inteligente y atenta. En el transcurrir de la clase es necesario registrar, es decir, documentar lo observado a través de la elaboración de un texto. Es conveniente que la observación se realice en forma colectiva, para luego poder confrontar y enriquecer los registros individuales. Un buen registro se caracteriza por:

- Su riqueza informativa, es decir, cantidad de datos que ofrece.
- Carácter descriptivo de los hechos
- Textualidad

La posibilidad de realizar un buen análisis dependerá fundamentalmente de la riqueza de la información que se obtenga. El registro puede hacerse en forma simultánea, o sea en el momento de la observación, o diferido, es decir, después que la clase ha finalizado.

Previo al registro propiamente dicho, es necesario consignar algunos datos formales como: establecimiento escolar, curso, duración de la clase, cantidad de alumnos presentes, materiales didácticos utilizados, situación didáctica a observar, etc. Es importante consignar también datos sobre el contexto institucional y social, sobre el docente (experiencia, antigüedad, etc.), el espacio (cómo es el lugar, dónde se ubicaron los observadores, etc.), los alumnos, intercambio entre docentes y observadores, etc.

La lectura y relectura minuciosa del registro permitirán la identificación de los indicios, a través de los cuales es posible desentrañar la intencionalidad del docente al proponer una determinada estrategia didáctica en la situación áulica.

### b. El proceso espiralado y la lógica inductiva

En un continuo movimiento entre el trabajo conceptual y el trabajo de campo, se va construyendo un proceso inductivo, que en su devenir va ganando en profundidad a medida que aumenta la comprensión de la clase.

En este ir de la empiria (la clase observada) a la teoría (categorías analíticas que nos permiten realizar una "lectura" de lo que sucede en la situación de enseñanza), y de la teoría a la empiria, resulta fundamental el intercambio o diálogo con el docente, que es utilizado como una estrategia de validación. Este intercambio con el docente permite no sólo enriquecer la información en relación a la

clase, sino también contrastar nuestras conjeturas garantizando en alguna medida el ajuste del conocimiento obtenido a la realidad de la clase.

Esta confrontación con el docente constituye una importante estrategia de validación que se conoce con el nombre de triangulación. Se compara la información obtenida mediante distintas técnicas. "La etnografía frecuentemente se constituye como una combinación de técnicas, lo que hace posible comprobar la validez de datos procedentes de diferentes técnicas a través del recurso a otra técnica, por ejemplo entre la observación participante, la entrevista y los documentos" (Hammersley, M. y Atkinson, P., 1994, p. 217).

Transitando por ese camino espiralado, es posible construir categorías, cuyo entramado constituye el conocimiento obtenido en relación con la clase observada.

Este conocimiento, de carácter narrativo, tiene características vinculadas con lo que Geertz ha llamado "descripción densa, terminología con la que intenta rescatar el carácter interpretativo, detallado y en profundidad de la versión antropológica de una circunstancia particular" (Gibaja, R., 1987, p. 25)

### c. El énfasis en lo particular

Este enfoque pone su acento en los aspectos singulares de la clase, que se focaliza en su complejidad y se contextualiza en un espacio y tiempo determinado.

El interés en el estudio de situaciones concretas de clase, en virtud de que cada propuesta de enseñanza es diferente, refiere al carácter ideográfico del conocimiento que se genera a partir del trabajo con los indicios.

### d. El carácter holístico

El enfoque que proponemos tiene un carácter holístico, es decir, intenta analizar las prácticas de la enseñanza en forma global, no aislando variables, sino como un todo integrado y contextualizado.

Asumir este enfoque le permitirá al futuro docente aproximarse a una vinculación mayor entre teoría y práctica, logrando develar las concepciones subyacentes a la práctica registrada en cada situación áulica y comprometiéndose responsablemente en su rol como mediador de aprendizajes comprensivos y significativos en sus alumnos. ©

## Bibliografía

- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. p. 83. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fernández Pérez, Miguel. (1995). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. p. 109. España: Siglo XXI.
- Gibaja, R. (1987). La descripción densa, una alternativa en la investigación educacional. En *La investigación en educación. Discusiones y alternativas*. p. 25. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. p. 217. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. p. 31. España: Editorial Antrophos.