

Lo metodológico en la didáctica: una experiencia de trabajo en la formación de profesores/as universitarios/as

EJE N° 3

Enseñanza/s Enfoques y estrategias innovadoras en la enseñanza universitaria en distintos campos de conocimiento. Desafíos para la enseñanza en el escenario contemporáneo.

Enseñanza, transmisión y transformaciones en las relaciones con el conocimiento.

Construcciones didácticas y estrategias de enseñanza alternativas.

Relato de experiencia pedagógica

Monetti, Elda

Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)

marga@criba.edu.ar

Molina, María Elena

CONICET - Departamento de Ciencias de la Educación y Departamento de Humanidades (UNS)

elena.molina@uns.edu.ar

Sapini, Sonia

Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)

sonia.sapini@uns.edu.ar

Sansberro, Mariela

Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)

mariela.sansberro@uns.edu.ar

Rivoir Lagleyze, Marian

Departamento de Ciencias de la Educación (UNS)

marianrivoir@gmail.com

RESUMEN

En el marco de este trabajo, presentamos una experiencia de enseñanza de una de las temáticas centrales de la didáctica como lo es “lo metodológico”. Esta experiencia se desarrolla en la cátedra de *Didáctica General* y *Didáctica II* de los distintos profesorados y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. El trabajo con lo metodológico se realiza en dos instancias claves para el cursado: la reflexión sobre las cuestiones teóricas pertinentes y la planificación de una clase.

El devenir de esta experiencia da cuenta de las tensiones entre lo teórico y lo práctico y del papel central que juegan las biografías escolares y las procedencias disciplinares cuando los/as estudiantes precisan definir y tomar decisiones sobre los

aspectos metodológicos de sus clases.

PALABRAS CLAVE: dispositivo; lo metodológico; enseñanza; planificación

INTRODUCCIÓN

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente.

Córtazar (1962, p. 11)

En el marco de este trabajo, presentamos una experiencia de enseñanza de una de las temáticas centrales de la didáctica como lo es “lo metodológico”. Esta experiencia se desarrolla en la cátedra de *Didáctica General* y *Didáctica II* de los distintos profesorados y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. El trabajo con lo metodológico se realiza en dos instancias claves para el cursado: la reflexión sobre las cuestiones teóricas pertinentes y la planificación de una clase.

El devenir de esta experiencia da cuenta de las tensiones entre lo teórico y lo práctico y del papel central que juegan las biografías escolares y las procedencias disciplinares cuando los/as estudiantes precisan definir y tomar decisiones sobre los aspectos metodológicos de sus clases.

EL RECORRIDO DE NUESTRA EXPERIENCIA

Didáctica General - *Didáctica II* conforman un espacio curricular que pertenece a todos los planes de estudio de los profesorados para la educación secundaria y para la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Nuestros/as estudiantes, si bien se están formando en comunidades disciplinares diversas (matemática, química, filosofía, historia, letras, economía, etc.), con sus propios lenguajes y lógicas, comparten biografías escolares comunes en relación con lo que es enseñar, aprender, constituirse como alumno y docente en la escuela secundaria, entre otras construcciones de sentido. Desde una perspectiva metodológica se construye un dispositivo de formación cuyos propósitos son que

los/as estudiantes reflexionen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto capacidad necesaria para la intervención docente. Así, el dispositivo se ofrece como una propuesta de formación docente en la que se espera que los/as asistentes desarrollen capacidades relacionadas con la comprensión como vía privilegiada de construcción de conocimiento didáctico que les permita resignificar sus saberes y tomar decisiones fundadas. La comprensión se construye por diversos medios. Uno de ellos es la inmersión del estudiante en situaciones que busquen la experiencia de lo educativo, otra es la observación, el análisis y la interpretación de situaciones de enseñanza. Para la toma de decisiones fundadas, se propone la construcción de una propuesta de intervención docente para las situaciones observadas y analizadas.

El dispositivo está compuesto por diversos momentos interrelacionados entre sí. Uno de ellos abarca el estudio y la comprensión de marcos teóricos y metodológicos propios de la didáctica por medio de las clases presenciales. El segundo momento se constituye en torno a la observación, análisis e interpretación de situaciones de enseñanza. Como modo de acercarse a la cotidianeidad los/as estudiantes concurren en diadas, durante dos semanas, a observar espacios curriculares afines a sus áreas disciplinares, en escuelas de educación secundaria de la ciudad. A partir de las notas de campo construyen, colaborativamente, los registros de las observaciones en los espacios de reflexión generados en las clases. Sobre los registros se utiliza el análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2000).

El último momento del dispositivo tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de intervención para una de las clases del curso que se observó. Esta tarea se realiza a lo largo de las últimas clases en las que se busca posicionar al estudiante en el rol de docente que proyecta y pone en acto situaciones que promuevan procesos de aprendizaje en una clase escolar. Se discuten los fundamentos de la toma de decisiones a partir de la narración de la propuesta de enseñanza que individualmente proponen los/as estudiantes.

Para el abordaje de los contenidos relacionados con los aspectos metodológicos de una clase se llevan a cabo en un primer momento un HABLAR DE NUESTRA CLASE Y en un segundo momento ya se trabaja la teoría anclada en las propuestas que los/las estudiantes construyen. De este modo, realizamos un abordaje teórico de lo metodológico a modo de acompañar estos procesos de formación de los/as

futuros/as profesores/as universitarios/as. Así, nos adentramos en diversas aproximaciones a lo metodológico entendiendo como centrales las preguntas ¿cuáles son los criterios y las estrategias propios de la profesión de enseñar? ¿Cómo definirlos? ¿Qué lugar asume el/la profesor/a en su construcción?

LO METODOLÓGICO Y EL SER PROFESOR/A

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “lo metodológico en didáctica”? Edelstein (1996) señala que abordar el problema de lo metodológico en la construcción de la didáctica resulta un desafío, al menos, por dos motivos: (a) por la ausencia del debate sobre el tema en las últimas décadas; y (b) por la polisemia de la palabra *método*. En relación con este último punto, la pluralidad de sentidos de la palabra método en didáctica da cuenta de la complejidad de lo metodológico y de los debates dentro del campo, discusiones que intentamos detallar con énfasis acerca del rol del/la profesor/a en su abordaje.

Para abordar esta cuestión sobre lo metodológico, es oportuno realizar un breve recorrido histórico. Durante mucho tiempo, se sostuvo la tesis de la universalidad del método al que se entendió como una serie de pasos rígidos y secuenciados, como reglas fijas, sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, independientemente de la situación o del contexto. Esto es, método en tanto “serie de algoritmos preespecificados que permitan dar respuesta a una amplia gama de situaciones” (Edelstein, 1995, p. 79). Esta concepción universal e instrumental del método, según Díaz Barriga (1985), abreva en el mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado con una concepción de ciencia y de verdad que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. A su vez, esta idea de orden único conduce a priorizar la prescripción con la que se intenta regular la actividad docente.

Desde esta perspectiva tecnocrática, se postula una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos. El docente se concibe como un “ingeniero conductual” (Edelstein, 1996, p. 79) del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina en la que trabaja y dentro de la que cumple el papel de mediador en los procesos de aprendizaje que llevan a cabo sus alumnos/as. En este sentido, en lo que atañe a la noción de técnica, Monereo (1995) la define

como una sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos” (p. 75). Las técnicas pueden llevarse a cabo de formas más o menos automática, como pasos sucesivos y discretos dentro de un método.

Aportando densidad teórica al debate y, contraponiéndose a la visión técnica e instrumentista del método, Edelstein (1996) adopta la categoría de construcción metodológica. Categoría que no es absoluta, sino relativa y que:

Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural) (Edelstein, 1996, p. 81- 82).

Para esta autora, la enseñanza requiere resolver *casuísticamente* una cuestión nuclear: la relación forma-contenido. El método está condicionado en gran medida por el contenido, lo que hace que cada campo de la ciencia o de la práctica elabore sus métodos particulares. Este planteo otorga al docente una dimensión diferente. Mientras en la concepción instrumentista el profesor quedaba relegado a la posición de ejecutor de las prescripciones elaboradas por otros, en la perspectiva de Edelstein (1996) se lo reconoce

Como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se cruzan (p. 85).

En este sentido, el método no es un elemento didáctico más. Por el contrario, expresa una síntesis de opciones. Opciones que tienen que ver con la estructuración de los contenidos disciplinares, con las actividades, con los materiales, con los agrupamientos dentro de la clase, etc. Esta idea, en contraposición a toda perspectiva tecnicista, pone de relieve que el *método* no remite solo al momento de interacción en

el aula, sino que también juega un papel clave en las instancias de planificación y evaluación de la enseñanza.

A partir de los '80 la expresión estrategia/s viene a reemplazar en programas y textos los capítulos que tradicionalmente se ocupaban de la problemática del método. (Edelstein, 1996). Sin embargo, Davini (2008) -superando las disputas terminológicas- sostiene que

No hay contradicción alguna entre métodos y estrategias de enseñanza. Los métodos constituyen estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje. Los métodos brindan, así, un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de contextos y actores concretos. Pero un método no es una "camisa de fuerza" o una "regla a cumplir" ni el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo "aplica" de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines (p.73).

De este modo, para Davini (2008), los métodos constituyen estructuras generales, mientras que las estrategias tienen que ver con lo que el docente elabora de manera autónoma, creativa y contextualizada. Por ello, destaca el papel activo y reflexivo del docente en la definición práctica de la enseñanza, en función de sus valores educativos, del contexto en el que la realiza y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden.

En la misma línea, Anijovich y Mora (2009) entienden las estrategias de enseñanza como los modos de pensar la clase, como opciones y posibilidades para enseñar, en tanto decisiones creativas que permitan compartir con los/as alumnos/as y favorecer sus procesos de aprendizaje. Las estrategias, para estas autoras, constituyen una variedad de herramientas artesanales con las que cuentan los/as docentes para entusiasmar y comprometer a sus alumnos/as en su hacer. Específicamente, Anijovich y Mora (2009, p. 23) definen las estrategias de enseñanza como "el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo

enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”.

El siguiente cuadro ofrece una distinción de los rasgos centrales entre métodos y estrategias.

MÉTODOS	ESTRATEGIAS
Estructuras básicas y universales, marco general de actuación	Conjunto de decisiones que toma el docente para promover el aprendizaje de sus alumnos
Docente “ejecutor”: papel pasivo del docente	Docente “decisor”: papel activo de docente
Independientes del contexto y de los actores	Dependientes del contexto y de los actores

Finalmente, la noción de construcción metodológica de Edelstein (1996) es un antecedente importante para comprender la de dispositivo de Souto (2012). Esta autora entiende al *dispositivo* como una construcción hecha por el docente o formador, un arreglo de condiciones y dimensiones diversas, “un artificio que se crea para dar respuesta desde la acción a las características y a las demandas detectadas y analizadas en las situaciones reales” (Souto, 2012, p. 42). El dispositivo reúne varias condiciones que lo caracterizan:

- Es *revelador* de significados (conscientes, inconscientes, ideológicos, políticos, etc.).
- Es *analizador* de esos significados. Se analizan las situaciones que surgen dentro de él. Da también lugar para un meta-análisis.
- Es *organizador* de los componentes del mismo dispositivo y de los aprendizajes.
- Es *provocador*, en tanto genera procesos de transformación, aprendizaje, de pensamiento, de crítica.
- Es *facilitador* de los procesos y formaciones grupales.
- Es *abierto y flexible* a cambios, a modificaciones propias de la complejidad e incertidumbre de las situaciones que se viven en él.



- Es *dinámico*, no está predeterminado, sino que se va construyendo desde las interacciones, en la complejidad de los procesos y relaciones que se dan en su interior.
- Es una *invención*, esto es, una creación en función de las demandas de quienes participan en él.

Souto (2012) afirma que el dispositivo grupal de enseñanza y formación es una analizador de sí mismo, de quienes participan y de los procesos que advienen en su funcionamiento. De esta forma, puede advertirse que la noción de dispositivo de Souto (2012) enriquece, en cierta medida, la de construcción metodológica de Edelstein (1996) al incluir una perspectiva meta-reflexiva y psicoanalítica que considera tanto los aspectos conscientes como inconscientes de los procesos que desarrollan los sujetos cuando enseñan y aprenden.

ENTRE ANDAMIOS Y PELDAÑOS EN ESTAS APROXIMACIONES TEÓRICAS SOBRE LO METODOLÓGICO

Al inicio de este escrito señalamos que la enseñanza es el objeto de estudio de la didáctica. Basabe y Cols (2012) sostienen que, en una concepción despojada y general, “puede definirse la enseñanza como el intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (p. 126). En la pregunta sobre el cómo llevar a cabo ese intento de transmisión descansa la cuestión de lo metodológico en didáctica. Lo metodológico entendido como aquella dimensión de las prácticas de enseñanza vinculada con el cómo, para qué y por qué se enseña.

Para concluir, el siguiente cuadro refleja el entramado conceptual relacionado con lo metodológico que se ha desarrollado a lo largo de este trabajo. Cada uno de los/as autores/as retomados/as aportan con mayor o menor complejidad y sistematicidad, al debate sobre lo metodológico en didáctica. Una cuestión central en la distinción de cada uno de estos conceptos es el lugar que se atribuye al profesor/a en las decisiones que se toman dentro del aula. El método, como marco general y universal, deja menos libertad para la toma de decisiones por parte del docente, mientras que las nociones de construcción metodológica, dispositivo y estrategia sí ponderan a los/as profesores/as como protagonistas de esas decisiones, como especialistas que pueden decidir el cómo, para qué y por qué se enseña en el aula de una determinada disciplina, nivel y contexto social y cultural.

CATEGORÍAS	
MÉTODO Edelstein (1996) y Davini (2009)	Marco general y universal de actuación, independiente del contexto y de los sujetos.
TÉCNICA Monereo (1995)	Sucesión ordenada de acciones (más o menos automatizadas) que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos.
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Anijovich y Mora (2009) y Davini (2008)	Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.
CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA Edelstein (1996)	Construcción singular que se efectúa en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares, en situaciones concretas. La enseñanza requiere resolver <i>casuísticamente</i> una cuestión nuclear: la relación forma-contenido.
DISPOSITIVO (Souto, 2012)	Construcción hecha por el docente o formador, artificio que se crea para dar respuesta desde la acción a las características y a las demandas detectadas y analizadas en las situaciones reales. Conlleva un nivel de meta-análisis y de inclusión de lo consciente y lo inconsciente.

A modo de andamio, fuimos desarrollando este recorrido teórico, para que los/as estudiantes entre peldaño y peldaño puedan ir construyendo la propia forma de subir la escalera, hasta adquirir la coordinación necesaria al decir de Cortázar.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Aique.

Basabe, L. y Cols, E. (2012). La enseñanza. En A. Camilloni et al., *El saber didáctico* (pp. 125-161). Paidós.

Camilloni, A. (2012). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni et al., *El saber*

didáctico (pp. 19-22). Paidós.

Cortázar, J. (1962). Instrucciones para subir una escalera. En *Historias de Cronopios y de Famas*. Alfaguara

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.

Davini, M.C. (2018). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Díaz Barriga, A. (1985). *Didáctica y currículum*. Ediciones Nuevomar.

Edelstein, G. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp 75-89). Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas. UBA.

Monereo, C. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Grao.

Souto, M. (2012). El dispositivo para la acción. En M. Souto y G. Tenaglia (2012), *Recorrido teórico acerca de lo metodológico en didáctica*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ficha de Cátedra.