

Docente y actividad áulica: una dupla compleja

Virginia Diana Palacio¹

En las relaciones pedagógicas institucionales se cruzan vivencias, valores, creencias, concepciones, normas e intencionalidades que decantarán en las propuestas. Se está, entonces, frente a un complejo campo surgido de la puesta en práctica de concepciones teóricas que guían las propuestas de trabajo, en acuerdo con ideologías – más o menos conscientes-, es decir, con los pensamientos del que enseña y que conforman su didáctica- i.e. su personal modo de pensar y organizar la enseñanza sistemáticamente (Feldman, 2004:1). Paralelamente, desde el último cuarto de siglo pasado se está teniendo muy en cuenta que el sujeto va construyendo conocimiento a partir de las relaciones/ interrelaciones con el objeto; esta actitud (que es una capacidad, directamente relacionada con el desarrollo evolutivo, y que además- implica una sucesión de relaciones entre lo conocido y lo que se propone conocer) es la que le permite construir/ reconstruir y significar/resignificar el conocimiento. Por eso, la nueva escuela coloca en el centro a los estudiantes, con el objetivo de lograr un mayor y mejor desarrollo de las capacidades cognitivas (Feldman, 1999:67) y sociales.

Considerando la importancia que los procesos cognitivos, las capacidades implicadas y los modos de favorecerlos, en los últimos veinte años se ha puesto el acento en la inteligencia (o las inteligencias). Uno de los que ha tallado en esto es Gardner, para quien la inteligencia “es una competencia humana que domina un conjunto de habilidades para la solución de problemas”; ella es la que permite que los sujetos puedan resolver situaciones problemáticas (Gardner apud Constantino, 1995:26) que resulten significativas, en función de los propios intereses y dentro de una particular comunidad. Más allá de su teoría de las inteligencias múltiples que permite comprender el potencial cognitivo

¹ Profesora y Licenciada en Letras (UBA). Se desempeña en la docencia como profesora y en cargos directivos, en distintos niveles de enseñanza y en Institutos de Formación de la provincia de Buenos Aires

del ser humano y cómo la interacción de esos procesos habilidosos impactan en el desempeño social y -lógicamente- educativo, lo que debe destacarse es la noción de tríada conformada por *inteligencia*, *ámbito*, y *campo* que explica que las inteligencias aparecen en contexto ligado a alguna actividad específica propia de una disciplina (es el *ámbito*) y cómo -una vez que se ha logrado la destreza en el uso de las inteligencias implicadas- el *campo* -construcción de tipo social- cobra un peso importante pues está atravesado por la valoración del desempeño (Gardner, 2001:8 y ss). Por su parte, Sternberg (1989) propone la consideración de tres: analítica, creativa y práctica. La analítica (componencial) provee la capacidad de procesamiento de la información para la resolución de problemas; la creativa (experiencial), la habilidad para aplicar la información procesada a nuevas situaciones; la práctica (contextual), la que permite vincular la información con el contexto inmediato del sujeto. Obsérvese que tanto Gardner como Sternberg enfatizan las habilidades prácticas en contexto, de modo que la influencia del docente- en tanto mediador con el conocimiento- cobra especial interés desde una óptica cognitiva para la didáctica. En tal sentido, si pensar (usar las capacidades que dan las inteligencias) es hacerlo en función de algo (situación/ contexto), la acción didáctica que estimula y profundiza las capacidades cognitivas pasa a ser lo más importante, ya que promueve el pensamiento crítico que permite realizar -por ejemplo- complejos procesos de análisis, síntesis, comparaciones y conceptualizaciones. Ahora bien, desde las teorías se provee de determinados esquemas ideológicos que condicionarán la mirada no sólo del estudioso, sino de quien llevará a la práctica los esquemas conceptuales teóricos. Sin embargo, existen otros factores que son importantes, pues conforman las teorías del profesor, a partir de su tránsito por instituciones educativas como alumnos o docentes, puesto que estas también modelan formas de desempeño, percepción y pensamiento (Davini, 2002:15). Como ya se dijo, cada acción tiene un correlato teórico (definido con mayor o menor precisión y hasta con diferentes grados de conciencia) en el docente; sin embargo, tal como explicita Davini, la teoría que se dice aplicar no siempre es la que se aplica (2002:25). Justamente, para analizar qué teorías didácticas aparecen en la práctica, se abordará el estudio del discurso ocurrido en situación de clase; permitirá analizar también situaciones de comunicación que son -siguiendo a Barnes (apud Cazden, 1991:12)- los contextos sociales de cognición en donde los discursos orales permiten el cruce de lo cognoscitivo y lo social.

El grupo con el que se realizó la actividad forma parte de una institución secundaria de la Provincia de Buenos Aires (Nivel Polimodal), del segundo

año (anteúltimo del bachillerato) –ciclo lectivo 2009-. Sus integrantes son mujeres (dieciséis) y varones (diecisiete), cuyas edades oscilan entre 16 y 18 años. La clase consistió en el inicio del análisis de un cuento argentino, “Monólogo de la Gringa”, de Abel Pohulanick, y se llevó a cabo en la semana del 10 al 13 de marzo. La fecha no es un dato menor, puesto que tuvo correlato con ciertos comentarios realizados en los medios de comunicación por una figura de trascendencia televisiva en Argentina² y en coincidencia con el período diagnóstico. Se inició –luego de los saludos de rigor entre la docente (D) y los estudiantes (E)- con una charla dirigida a conectar un hecho de trascendencia mediática con el cuento. A partir de ello, se repartieron copias y se solicitó su lectura, guiada por la que –oralmente- realizaba la docente³.

En relación al segmento anterior (disponible en nota N°2), es posible ver cómo los conocimientos previos (vinculados a lo periodístico, al campo de la experiencia personal cotidiana y extraescolar) son considerados para la actividad de comprensión literaria, a punto tal que operan como disparador para el análisis. Esta situación inicial [asociación entre dichos periodísticos

2 Se hace referencia a la Sra. Susana Giménez, quien -ante la muerte de un colaborador- expresó ante los micrófonos: “El que mata, tiene que morir”. El tratamiento que los medios periodísticos hicieron de la declaración generó que se considerara –nuevamente por impacto mediático- la posibilidad de la pena de muerte.

3 D: ¡Ay! No sé ustedes, pero esto que se está generando con los dichos de Susana...- Me está bombardeando. Recién, una de las auxiliares de portería sacó el tema...y se generó un cruce de opiniones...¿que- (.)¿Y ustedes, hablan del tema?

E₁, E₂, E₃: Sí:::i

D: ¿Qué difícil, verdad?. Se cruzan tantas cosas... Especialmente la emoción- (x) Hoy les traje un cuento escrito por un profesor de Lengua. Es de la República de Cor: rientes Ganó un concurso con él. Es un texto que impacta, que hace pensar y que también tiene relación con lo que estábamos tratando. Se llama “Monólogo de la Gringa”. ¿Alguien lo leyó?

E: ((Silencio))

D: En él, la muerte genera más muerte. Antes de leerlo y – de paso me dan tiempo para entregarles las copias-. ¿Recuerdan qué era un monólogo? Porque es parte del título esa palabrita y si no nos ponemos de acuerdo, si todos no entendemos lo mismo, cada uno interpretará algo distinto. Reitero (.) ¿Qué:é es un monólogo?

E₄: ¿No era (x)? Era...¡jsi!

E₅: Cuando uno habla solo

E₆: jeje Si habla solo...¡está loco! jeje

D: No necesariamente. Eso que acabás de hacer es un razonamiento que no tuvo en cuenta que – a veces- cuando algo nos conmociona mucho (un enojo, por ejemplo) lo sacamos...y nos hablamos como si fuéramos otro. A veces, ese monólogo no sale al exterior y es interior, y tiene – en literatura- la forma y los recorridos de los pensamientos. ¿Acaso vos no te hablás cuando te equivocás en algo?

E₇: ¡Sí!...por eso, estoy loco jeje

E: ((muchos)) jeje

D: Bueno. ¡A leer! ((La lectura en voz alta, de la docente se hace con énfasis típico de narración dramatizada)).

y texto/ contenido disciplinar] le otorga significatividad al abordaje, al tiempo que muestra cómo el docente ha naturalizado preceptos didácticos (de motivación) que ha recibido en su formación de grado. Hasta aquí, lo que ha sido posible observar es la existencia de marcos teóricos generalistas, aplicables a cualquier disciplina. A esto hay que agregar que la decisión de leer en voz alta el texto (que bien podría haber sido leído en silencio, dada la edad de los estudiantes) permite considerar la intención de ser modelo y contagiar en entusiasmo al leer con énfasis dramático. Tales aspectos permiten considerar la presencia de dos supuestos: que en la práctica de lectura oral hay fallas de entonación (subsanales con la lectura modelo) y cierto desinterés o atención difusa e -incluso- la presencia de generalizaciones que conspiran contra la atención y comprensión profunda (de ahí la necesidad de enfatizar determinadas expresiones); la intervención docente que trata de recuperar el entusiasmo y la atención son rasgos (habilidades) docentes típicos (Eggen y Kauchak, 1999:39), e incluso aparece en momentos de humor (“Es de la República de Cor::rientes”), pero -al mismo tiempo- están tácitamente señalando la presencia de otros elementos que impactan en las decisiones y conforman las denominadas teorías implícitas.

Retomando el análisis, el énfasis que está presente en la lectura, en los diálogos y en la actividad escrita en el pizarrón, si bien sirve de focalización de información importante (Eggen, y Kauchak, 1999:43) y evita la desviación (“no se dejen llevar por la emoción”) o la superficialidad (i.e: “con profundidad”), en todos los casos han sido utilizados para marcar el objetivo docente de *dirigir la mirada*. Esto permite detectar otro supuesto: la dificultad de sostenimiento de la atención. No obstante, una enfatización propone otro objetivo vinculado a la semántica y -si bien mantiene el de focalización de la atención y destaca la importancia de algo- resulta un intento de pulir los modos de expresión, que son pautas y exigencias propias de la disciplina impartida (Lengua y Literatura): * ((con ironía)) ¿Le dieron un golpe?. El énfasis, en este caso, busca establecer una implícita adecuación de la expresión y -para destacarlo- se lo presenta con un aditivo como la ironía. Es decir, subyace el sostenimiento de un *patrón temático* que busca establecer relaciones con el contenido (tema) a través de la adecuada utilización de la semántica (Lemke, 1997:29 y ss). Todo el segmento al que pertenece el último caso de enfatización y que está caracterizado por un juego de preguntas y respuestas, si bien tiene un claro objetivo de indagación de creencias y habilidades de análisis, resulta una estrategia de conexión entre las vivencias sociales y las propias del campo porque –gracias a la interacción- desde las vivencias y hacia el

texto (pero también en sentido inverso) la comprensión que se estimula, la reflexión que se promueve, facilita la resignificación de conceptos y/o conocimientos (Joyce y Weil, 2002:72).

En una de las actividades propuestas -en torno a la toma de posición respecto de las conductas de la protagonista- puede observarse cómo se fomenta lo mismo, hecho que permite verificar lo planteado por Clark y Peterson (1990: 448) respecto de cómo las conductas de los docentes se reflejan cíclicamente en los estudiantes:

“E₃₃: ¿No entendés? Te estamos explicando que ((toma aire)) para poder decidir si es buena o mala madre, primero tenemos que ponernos de acuerdo en qué:é es ser una buena madre ((levanta las manos y se agarra la cabeza con los codos sobre la mesa))

E₂₇: ¡NO!. USTEDES son los que no entienden. Yo lo que digo es que no importa qué es ser una buena madre. SI TIENE DOS HIJOS Y QUIERE SOLO A UNO ES MALA. PUNTO. ¡Sufi para mí!. Es mala porque, aunque trató muy bien al chabón, la maltrata a la hija.”

Las enfatizaciones que el docente utilizó para focalizaciones, también -con el mismo criterio- son replicadas por los estudiantes. Cada ejemplo sirve, además, para considerar cómo la actividad de debate que implicó la tarea propuesta obligó a reunir y analizar diferentes elementos presentes en el texto y en la experiencia (como saberes previos), de modo de re-significarlos y re-construirlos bajo la luz de nuevas hipótesis (“Si tiene dos hijos y quiere solo a uno, es mala”). Este proceso provocado remite a cómo, a través de la intervención docente, sus estrategias didácticas y actividades propuestas se fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento superior típicas del pensamiento crítico. Si por pensamiento de nivel superior se entiende la generación de conclusiones basadas en evidencia (Eggen, y Kauchak, 1999:58) y la actividad promueve lo que Karmiloff-Smith, (1994, 34 y ss) denomina redescrípción representacional -es decir, el proceso por medio del que un sujeto logra transformar un conocimiento implícito en otro explícito, gracias a la capacidad de *re-presentar iterativamente* la información almacenada (conocidos como saberes previos)- se está ante una intervención que busca la promoción del pensamiento crítico.

Analizado desde otro punto de vista significa que -al surgir de acciones compartidas socialmente e impactar en los desempeños individuales- fomenta los procesos de pensamiento superior (Vigotsky, apud Baquero, 1997:32). Para ello, las actividades que se han solicitado indican que los estudiantes deberán (y se verifica en sus participaciones) activar altos niveles de discernimiento y conciencia, junto con otras habilidades más básicas- como son la observación y la expresión adecuada-. Todo ello, en definitiva, tendiente al pensamiento crítico a través de la presencia intensiva de inferencias, que actúan como paso previo a la metacognición⁴; es una estrategia importante para el pensamiento crítico y se promueve aunque de modos diversos. A veces, bajo la forma explícita de toma de conciencia (D: Eso que acabás de hacer es un razonamiento que no tuvo en cuenta que -a veces- cuando algo nos conmociona mucho (un enojo, por ejemplo) lo sacamos...y nos hablamos como si fuéramos otro) o de modo velado (E₃₃: [...] para poder decidir si es buena o mala madre, primero tenemos que ponernos de acuerdo en qué:é es ser una buena madre.) En ambos casos, tienden a la aplicación de procesos estratégicos en cualquier situación; en el primer ejemplo citado: al considerar todas las aristas para luego emitir juicio y en el segundo: al definir el indicador de análisis. Es importante, sin embargo, considerar que no se percibe el trabajo pormenorizado y consciente de la estrategia metacognitiva que requiere de “una conciencia concentrada o focalizada y particularizada a una conciencia alternante y global que puede detectar fallos o desajustes y que permite detener o reconducir las operaciones, tácticas y estrategias en curso” (Constantino, 1995:122). Tal vez porque es un recorte de una clase y pertenece al período diagnóstico; lo que sí se ha verificado es un intento, una aproximación a la toma de conciencia, a la práctica de la estrategia: “D: [...] Estoy oyendo a varios grupos debatir sobre si es o no una buena madre y me parece que algunos se están olvidando de una detalle. Deben considerar la totalidad de los datos. ¿Cuántos hijos tiene? [No se queden con una parte porque les dará un resultado erróneo.”

La cita permite analizar otro aspecto: el objetivo de la retroalimentación. La intervención docente, surgida de las escuchas del trabajo de los distintos

4 -D: jeje ¿Por qué? Je. Es la misma situación. El mismo accidente, los mismos involucrados. ¿Por qué la dificultad en responder?

E₃₀: ¡Es que no se pue:de!. Porque si a uno le matan un ser querido no puede entender que fue un accidente. Solo quiere castigar, vengarse.

E₂₅: Es como lo de la Gringa. Le mataron el hijo, [quiere venganza.

E₁₀: Por eso uno no puede ser objetivo]. [No ve las cosas como son.

E: Las ve como las siente.]

grupos, por un lado tiene el claro objetivo de re-encauzar el trabajo de las inferencias; por otro, es parte de la aplicación de un modelo de trabajo (que promueve el pensamiento crítico) inductivo, con base en el trabajo colaborativo –estrategia que favorece la participación y motivación (Paris y Winograd apud Constantino, 1995:126)-. Siguiendo a Eggen, y Kauchak (1999:81 y ss), el método inductivo se sostiene en los principios constructivistas, ya que pone el acento y en el centro en el trabajo que los estudiantes son capaces de realizar para su propio aprendizaje, bajo la guía docente. Como el rol docente deja de ser central y pasa a ser subsidiario del trabajo entre los estudiantes, el ejemplo anterior muestra cómo hace la profesora para encauzar los razonamientos que permitan llegar a resultados valederos (con cierto grado de solvencia).

El método inductivo que trasunta la actividad de comprensión literaria, evidenciado en la sucesión de actividades que se anotaron en el pizarrón y son llevadas a cabo en diversos grupos con alta participación de debate, supone una propuesta de trabajo previamente diseñada a conciencia (piénsese en la elección del texto en función de la asociación con la realidad inmediata de los estudiantes) que busca la participación de los alumnos a través de observaciones, comparaciones, búsqueda de patrones de conducta, generalizaciones, predicciones, definiciones y confrontaciones de puntos de vista, mientras se produce la construcción de una nueva comprensión y sentido del texto- tema de la clase. Dentro de este marco de trabajo, la llamada de atención (enfaticación) de la cita siguiente tiene la misión de suscitar, de provocar un tipo de trabajo/ razonamiento puesto en práctica en un inmediato pasado (Mercer, 2001:77): “D: ¿Sí?, ¿seguro? Tengan en cuenta todos los elementos, no se dejen llevar por la emoción.”

La intervención enfatizada actúa como alerta para evitar lo que Bachelard (1987:19) denominó *obstáculo epistemológico*, que no permite juzgar desde un punto de vista de la razón y hasta la razón evolucionada. Dicho de otro modo, el obstáculo es el saber mismo, un saber *emotivo* (proveniente de la emoción, la experiencia) que actúa como barrera para la adquisición de otro saber producto del razonamiento lógico y más cercano a la verificación científica. (Camilloni, 1997:10), al pensamiento crítico, por medio de la racionalización del discurso literario.

Si se aborda el segmento que siguió a la lectura del cuento se puede observar la presencia de tres habilidades cognitivas básicas: análisis, síntesis y comparación, que tienden a la eliminación de obstáculos epistemológicos (muy superficialmente). Luego de la lectura, la instancia se inicia con una

pregunta que remite al cuento pero que –indirectamente, de modo deíctico- se refiere claramente -para los oyentes- a una solicitud de comparación entre lo que se halla con la forma de discurso social (dichos de una artista mediática) y lo que acaba de leerse. Este enlace que es un enroque entre lo conocido (dichos de la artista) y lo que hay que conocer (el texto literario) no sólo es una estrategia que otorga significatividad; es el inicio de un proceso de análisis que se mueve constantemente entre esos dos territorios discursivos y que irá desde el desmenuzamiento de los segmentos (conformados por los dichos de la artista, los de los estudiantes y los presentes en el texto literario) para su mejor comprensión (fase de análisis)- a la síntesis (a cargo de la docente en un principio) para derivar en la aplicación de esos conceptos construidos a una situación análoga (fase de comparación). Este procedimiento se presenta en círculos (Ver tabla 1):

Tabla 1:

COMPARACIÓN –inicial- que promueve significatividad y motivación
D: ¿Y?... El que mata (.) <u>é tiene que morir?</u> E ₁ : [Sí, eso dijo Susana. E ₂ : No... eso es una idiotez. E ₃ : ¡Qué no!...Si, el que mata tiene que morir. E ₄ : ¡Uy!...¡qué:é sé yo:o!] D: BUE::NO, vamos a tratar de pensar qué le pasó a la Gringa [y qué relación hay con lo que en los medios periodísticos estuvo apareciendo.
E ₅ : ¿Qué le va a pasar? Le mataron al hijo... (yo también) lo mato si me matan un hijo] D: Veamos...Volvamos al texto. ¿Cómo murió Basilio?
ANÁLISIS: búsqueda de elementos significativos para comprender (con alta intervención docente)

<p>E₁: Le dieron un escopetazo D: ¿Le pegaron con la escopeta? (.) ((con ironía)) <u>¿Le dieron un golpe?</u> E₆, E₇, E₁₁: No:::o E₃: Acá dice que= E₁₅: = [se le escapó una perdigonada E₂₂: al hijo de Pereda se le escapó un tiro] D: ¿Y si se le escapó, significa que <u>fue</u>:-? E₃: Un accidente. D: Y si fue un accidente, ¿hubo intención de matar? E₁₀: No, pero igual la madre se quedó sin el hijo.</p>
SÍNTESIS (a cargo de la docente)
<p>D: A ver si entiendo, cuando -sin importar las condiciones- se produce una muerte, el que la produce debe morir. ¿Es así? E: ((muchos)) Sí:::l</p>
COMPARACIÓN (analogía dada por docente)
<p>D: ¿Siempre? ((piensan)) M:::m Consideremos este caso. Piensen que un allegado de ustedes, por ejemplo, un padre, un hermano va manejando un auto y tiene la mala suerte de que la rueda se desprenda y mate con el golpe a un chiquito que está jugando en la vereda. ¿Debe morir?</p>
ANÁLISIS (mirada sobre nuevo indicador)
<p>E ((silencio, luego algunos- pocos- charlan por lo bajo; otros se miran)) E₂₂: Y, no. Fue un accidente. E₁₅: No lo hizo queriendo, [se le salió la rueda. E₁: Pero mató]. Si mató- D: Ahora, piensen que el muerto, el chiquito que jugaba en la vereda es un hermano o sobrino. ¿Qué pasa? E₃: Jeje. Usted es mala. (.) Así no vale. D: jeje ¿Por qué? Je. Es la misma situación. El mismo accidente, los mismos involucrados. ¿Por qué la dificultad en responder? E₁₀: ¡Es que no se puede!. Porque si a uno le matan un ser querido no puede entender que fue un accidente. Solo quiere castigar, vengarse.</p>
SÍNTESIS (estudiantes)

<p>E₂₅: Es como lo de la Gringa. Le mataron el hijo, [quiere venganza. E₃₀: Por eso uno no puede ser objetivo]. [No ve las cosas como son. E₃: Las ve como las siente.]</p>
ANÁLISIS (a la luz de nuevas perspectivas)
<p>D: Y entonces, volviendo a las declaraciones de Susana [¿Qué podemos decir, ahora? E₂₂: Ella es como la Gringa. Le mataron al florista]. Está indignada, dolorida...no puede opinar. E₃: Opinar, <u>puede opinar</u>, pero el tema es otro. Le ponen el micrófono, parece que quieren que se lo trague y hasta que no llora, no paran. ¿o no? <u>¿No los vio, pro:fe?</u></p>
<p>D: Aja. ¿Y cuál es el problema? O mejor, ¿cuál es el peligro de todo eso? E₂: Con mi compañero decíamos que siempre el dolor va a buscar anestesiar con venganza= E₁₅: =Pero no es así. No sirve, porque el muerto [no vuelve. E₂: Claro] Y si mato soy ...(.) como que soy como el que mató antes. Y después un pariente del muerto <u>me busca y [me mata.</u> E₂₃: Nos exterminamos] jajajaja E₂: No, no. Profe, el problema es que opina así, con rabia. No piensa y como aparecen en la televisión.. [parece que= E₃: ¡Claro! = parece que está bien] E₃₂: ¡Ah!... ¡pero vende!. Mi mamá dice que este periodismo que está en todos lados antes era solo de Crónica TV. Jeje vive enojada...jeje</p>
SÍNTESIS (a cargo de la docente)
<p>D: Resumiendo: El dolor <u>no</u> permite objetividad y por eso las cosas parecen de otro modo. Si ese dolor se expresa (algo lógico) y se toma como expresión del dolor...no pasa nada. Pero si pasa y confunde cuando es expuesto como un razonamiento que es lógico y válido y se publica y se repite constantemente, como nos está pasando con lo de Susana Giménez.</p>
COMPARACIÓN (analogía con el texto)
<p>¿Y si esto lo asociamos con la Gringa, que expone que no puede superar lo de su hijo, cómo debemos tomar lo que dice? ((busca el segmento y lee)): lo único seguro son los millones que había atrojado el padre para que lo larguen.</p>

El procedimiento se reedita constantemente y sigue la lógica que va desde el conocimiento más intuitivo y emocional al racional que permite ir profundizando cada vez más la comprensión de las situaciones tomadas (de Alejandro apud Constantino, 1995:106). Las tres habilidades que aparecen son típicas de una operatoria que tiende al logro del pensamiento crítico; se reeditan bajo las actividades propuestas para el trabajo en pequeños grupos. Si bien la consigna parece estar centrada en una sola de las operatorias (análisis), se ramifica en síntesis y comparación (Ver tabla 2):

Tabla 2:

1) Analizar los comportamientos del la Gringa y determinar: a) Si es una buena madre, justificando todo lo que se diga.	Análisis (del personaje a la luz de los saberes previos, que son emocionales)
b) ¿Qué es ser una buena madre? Definir.	Síntesis (remite a punto a)
c) ¿Se considera buena madre? Explicar con claridad y dando aceptables razones.	Comparación (con lo anterior ; requiere análisis de la validez)
d) Si su vida está guiada por la pasión o la razón; demostrar <u>muy claramente</u> .	Análisis (en función de pasión/ razón) y síntesis (selección de argumentos)
e) Los rasgos de personalidad que mejor la definan. Desarrollar <u>con profundidad</u> y demostrar lo que se exponga.	Comparación (verificación) de respuestas, nuevo análisis y síntesis.

Quedan por considerar la presencia y el impacto de las teorías implícitas. Vale recordar que aglutinan una serie de creencias que dirigen los criterios para analizar, evaluar, comparar algo, por lo tanto, condicionan cómo son interpretados y comprendidos los hechos (Rodrigo et al., 1993:13;

Rodrigo, 1994:41). En los docentes constituyen “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (Rodrigo et al., 1993:245), referidos a la propia práctica y surgidos de ella (Au, 2003: 314-5). Por lo tanto, tienen una fuerte carga experiencial y biográfica. En el presente análisis no hay suficiente material como para desarrollar el último aspecto (influencia cierta de la biografía en las decisiones pedagógico-didácticas); sin embargo, es posible distinguir los generales.

Durante los intercambios orales -signados por la presencia de operatorias cognitivas básicas- aparece delineada una cierta racionalidad práctica que hace que el interés se centre en el intercambio y la comunicación como nodo para la construcción del aprendizaje; de este modo, se promueve una intervención educativa para la vida- por medio de la constante conexión con experiencias cotidianas- y una didáctica centrada en los procesos que los estudiantes realizan para lograr el conocimiento, sostenida en un eje comunicacional muy fuerte e interactivo (Rodrigo, M:1993:254 y ss). En los casos considerados (tanto en la serie oral entre docente y estudiantes como la producida entre estudiantes) los avances en esa construcción han estado atravesados por la presencia de un participante experto (a veces, el docente; otras, algún estudiante). Debido a la regularidad de esta estrategia, puede decirse que se ha convertido en una regla práctica, es decir, una metodología de trabajo para que los *aprendices* accedan/ comprendan y construyan los conceptos (Elbaz apud Au, 2003:315).

La serie de suposiciones que antes se mencionaron, que no permiten un correlato verificable (la lectura modelo realizada, las enfatizaciones, la presencia de la cordialidad, la vinculación con los dichos de la artista, alguna intervención humorística – Cor::rientes – y hasta la no intervención correctora de la expresión, para evitar interrumpir el proceso de reflexión⁵ en los hechos de la clase) bien pueden ser asociados con las imágenes que guían las intervenciones de modo intuitivo (Elbaz apud Clark y Peterson, 1990:524 y ss). En cambio, la selección del texto (en cuanto dificultad y temática adecuada para el grupo clase), la presencia de las operatorias cognitivas básicas (para el trabajo interpretativo/ comprensivo) dentro de una metodología inductiva, la focalización en la precisión lingüística en determinado momento⁶, el trabajo colaborativo, el rol docente asumido, el re-encauzamiento de los procesos de análisis por retroalimentación y la importancia de determinar semánticas

5 Se hace referencia a la expresión “trató muy bien al chabón” que no se corrigió.

6 “¿Le pegaron con la escopeta? (.) ((con ironía)) ¿Le dieron un golpe?”

(los términos utilizados en el título del cuento) son ejemplos de principios prácticos, que enfocan la participación desde la reflexión (Au, 2003:316) -habiendo sido fuertemente impactados por la formación de carrera-

En relación a las fases de acción vinculadas con las teorías implícitas, formuladas por Jackson (apud Clark y Peterson, 1990:449) presentes en fases preactiva y postactiva, muy poco puede mencionarse, surgido de la hora de clase considerada (grabada). No se tienen datos de actividades previas a la misma (salvo la *ut supra* mencionada respecto de la selección del texto) ni de la postactiva. De la interactiva ha surgido todo el precedente análisis que no permite establecer un vínculo que favorezca la evaluación de la coherencia entre lo que se dice que se hará, lo que verdaderamente se hizo y lo que se ha hecho con lo producido en la clase. De todos modos, siempre en función de la interacción, a modo de conclusión, se ha podido observar que la clase se desarrolló bajo rasgos didácticos constructivistas, tendientes a la detección y aplicación de procesos cognitivos superiores, en los que las interrelaciones propuestas y logradas en los pequeños grupos estimularon lo que Rogoff (1997) denominará *apropiación participativa*⁷, que resulta una de las condiciones para que se logre la cognición situada, que considera que la adquisición del conocimiento se da por la influencia de las condiciones de enseñanza (como son el ambiente y las actividades) (Díaz Barriga, 2003).

Finalmente, cabe destacar que las derivaciones didácticas de la concepción de cognición situada estimulan y postulan la generación de actividades auténticas y la analizada no lo es en su cabal sentido; sin embargo, debido a que se realizó un superficial análisis de la realidad como si fuera un caso -conectando los dichos mediáticos con la trama de un cuento-, podría considerarse la posibilidad de una propuesta instruccional semejante a las mencionadas.

7 Proceso que permite que -al implicarse en la actividad con alta participación y conciencia de la responsabilidad- el aprendizaje se logre por -justamente- la misma participación.

Bibliografía

- AU, K. (2003) "Una maestra cambia su punto de vista sobre la enseñanza interactiva de la comprensión". En MOLL, L. (comp): *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Aique.
- BACHELARD, G. (1987) *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.
- BAQUERO, R. (1997) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- CAMILLONI, A. (1997) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, Gedisa.
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- CLARK, C. Y PETERSON, P. (1990) "Procesos de pensamiento de los docentes". En WITTROCK, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós, pp. 444-543.
- CONSTANTINO, G. (1995) *Didáctica cognitiva. El enfoque cognitivo de la inteligencia y sus implicaciones para la instrucción*. Buenos Aires, Ediciones CIAFIC.
- CONSTANTINO, G. (2007) "Teorías y modelos didácticos según las perspectivas de la investigación cognitiva". Material de cátedra para el Programa ALFA/MIFORCAL. Buenos Aires.
- DAVINI, M. C. (2002) *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores.
- DÍAZ BARRIGA, F. "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", 2003, En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>. [Consulta: domingo, 29 de marzo de 2009]
- EGGEN, P. Y KAUCHAK, D. (1999) *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FELDMAN, D. "Temas de Didáctica General.", 2004, Mimeo. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar. Reflexiones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, Cap.3.
- GARDNER, H. (2001) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- JOYCE, B. Y WEIL, M. (2002) *Modelos de enseñanza*. Barcelona, Gedisa.

- KARMILOFF-SMITH, A. (1994) *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid, Alianza Editorial.
- LEMKE, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós.
- MERCER, N. (2001) *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Buenos Aires, Paidós.
- RODRIGO, M. J. (edit) (1994) *Contexto y desarrollo social*. Madrid, Síntesis.
- RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993) *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.
- ROGOFF, B. (1997) "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en WERTSCH, J. et al.(Edit.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp.111-128.
- STERNBERG, R. (1989) *Inteligencia humana: evolución y desarrollo de la inteligencia*. Barcelona, Paidós.