

## Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

## Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores

### Resumen

El proyecto de investigación "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés" estudia la buena enseñanza en esta carrera, dentro del marco de la nueva agenda de la didáctica. Las buenas prácticas se identificaron mediante un cuestionario administrado a una selección de buenos alumnos. Luego de realizar el muestreo teórico de los buenos profesores, se entrevistó a los mismos siguiendo un libreto semi-estructurado. Este trabajo intenta hallar un punto en común entre las narrativas de los alumnos que describen las mejores clases vividas en la universidad y las narrativas de los docentes acerca de su propia práctica. De este entrecruzamiento surgen categorías de análisis que permitirán repensar la práctica a partir de las experiencias de sus actores. Esta vuelta atrás sobre lo actuado en el aula, contribuye a redimensionar la complejidad de los contextos educativos, aportando conocimiento para la formación inicial del Profesorado de Inglés.

### Introducción

Este trabajo forma parte de la investigación "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica", radicado en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Su meta es indagar acerca de las buenas prácticas de la didáctica universitaria para el Profesorado de Inglés, basándose en investigaciones que destacan la pertinencia de estudiar la enseñanza en la educación superior y en la redefinición de la agenda de la didáctica (Camilloni y cols 1999; Cochran Smith 2003; Díaz Barriga 2002).

El contexto de la investigación es el Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Esta carrera fue creada en 1973 y cuenta con cincuenta y dos docentes.<sup>1</sup> Tiene aproximadamente quinientos cincuenta y siete alumnos.<sup>2</sup> Su plan de estudios fue reformado por segunda vez en 1999 y consta de treinta y dos asignaturas cuatrimestrales. Los investigadores del proyecto son docentes de varias disciplinas en la Facultad. Conjuntamente, el equipo diseña, administra y analiza los cuestionarios y las entrevistas. Se evalúan los distintos pasos y resultados mediante consultas bibliográficas y personales a expertos.

Para indagar sobre las buenas prácticas debió primero identificárselas, partiendo de la idea de que el conocimiento sobre la enseñanza necesita del pensamiento que el alumno tiene sobre ésta (Wittrock 1997: 542, 546). Se realizó un muestreo selectivo de buenos alumnos avanzados de la carrera, quienes contestaron

---

<sup>1</sup> Es ésta una cifra aproximada en un período en que se concursan cargos en casi todas las asignaturas.

<sup>2</sup> Es decir, el número de alumnos *activos* pero no necesariamente el número de alumnos que cursan.

### **Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores**

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

un cuestionario semi-estructurado sobre la buena enseñanza, que concluía con una narrativa de la mejor clase que hubieran tomado. Las autoras dieron cuenta de estos primeros resultados en distintos foros (Alvarez y Sarasa 2004a, 2004b). Posteriormente, se procedió a entrevistar a los docentes identificados sobre la base de un cuestionario que indaga en su biografía escolar, su formación específica en inglés, su posición actual en la universidad y una caracterización personal del buen alumno. Propone también una narración acerca de una clase ideal o paradigmática en la universidad.

El presente trabajo es de carácter comparatístico y apunta a examinar las narrativas de los alumnos respecto de la mejor clase que presenciaron y la narrativa del docente en cuestión en cuanto a sus representaciones sobre la buena enseñanza. Del entrecruzamiento de estas miradas intentaremos inferir categorías de análisis que nos ayuden a redimensionar los contextos educativos para comprender mejor la práctica y poder así pensar mejores caminos para abordarla desde la formación inicial del Profesorado de Inglés.

### **Categorías de análisis**

Joan Rubin definió las estrategias del buen alumno de idioma extranjero por primera vez en 1975. Descubrió que este buen alumno: es un "adivinator" deseoso y preciso, tiene un fuerte deseo de comunicarse, no se inhibe, piensa en la gramática correcta cuando habla, monitorea su propia habla y también la ajena, reflexiona sobre el significado de las oraciones que produce y escucha y, por último, busca practicar. Asimismo, utiliza las siguientes estrategias: explora patrones en el idioma; usa técnicas mnemónicas; habla consigo mismo; analiza el habla y acepta ambigüedades en el idioma extranjero (Bond 2002; Woo). Sin embargo, estudios posteriores determinaron que no existe un conjunto de estrategias que son usadas siempre por el buen alumno. Se demostró no obstante que los alumnos menos capaces usan algunas estrategias, pero lo hacen de manera azarosa, desconectada y descontrolada. Por su parte, los alumnos más efectivos muestran una combinación más cuidadosa de estrategias dirigidas de manera sistemática y pertinente hacia tareas específicas en la lengua extranjera. Aparentemente, los alumnos más efectivos difieren de los menos efectivos en su dominio de una mayor capacidad reflexiva sobre sus procesos de aprendizaje (Oxford 2001).

Más allá del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, muy cercano al concepto del buen alumno se halla el del alumno autorregulado (Palincsar y Brown 1997), quien es capaz de utilizar flexiblemente tres tipos de conocimiento: de las

### **Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores**

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

estrategias para llevar a cabo las tareas de aprendizaje de manera eficiente, metacognitivo y del mundo real.<sup>3</sup>

En cuanto a las categorías de buenas prácticas o buena enseñanza, la definición más citada corresponde a Fenstermacher (1989). Para este autor, el adjetivo buena no sólo alude a la enseñanza exitosa, sino a la enseñanza sólida con alcances morales y epistemológicos. En la acepción moral, la buena enseñanza implica acciones justificables que resultan en prácticas de los alumnos basadas a su vez en principios rectos. En un sentido epistemológico, la buena enseñanza resulta válida, ya que fundamenta racionalmente el conocimiento haciéndolo digno de ser recordado, creído o comprendido.

Para Souto (1998), la buena enseñanza, además de apuntar a la incorporación y el dominio de nuevo conocimiento, hace que docentes y alumnos deseen continuar enseñando y aprendiendo. Las configuraciones didácticas de Litwin (1997) resitúan la buena enseñanza en el contexto de la educación superior. Las configuraciones didácticas, en oposición a las no didácticas, evidencian una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos. Las buenas prácticas operan una verdadera traducción pedagógica del contenido al poner el currículum en acción. El análisis de estos procesos resulta complejo, ya que estas prácticas poseen múltiples dimensiones (pedagógicas, sociales, históricas, políticas y culturales) y sólo adquieren verdadero significado en sus contextos particulares.

### **Metodología**

Esta investigación es de carácter exploratorio e interpretativo (Borg 1998; Davini 1999; Jackson y cols. 2003; Pruzzo 2002). Los estudios interpretativos en el campo entrañan la participación de los investigadores en tiempos y lugares naturales, lo cual hace a la especificidad del contexto y su cotidianeidad. Posteriormente, se realiza una reflexión analítica sobre lo relevado en el campo para elaborar un informe donde el conocimiento específico y los significados locales se retraducen dentro de parámetros universales (Erickson 1997).

Como se ha indicado, se realizó una selección de los buenos alumnos avanzados de la carrera<sup>4</sup> como informantes acerca de las buenas prácticas.<sup>5</sup> El término selección—en lugar de muestreo—resulta más apropiado en este contexto, ya

---

<sup>3</sup> Agradecemos a nuestra colega Ma. Laura Sordelli el habernos proporcionado estas categorías del buen alumno de inglés como lengua extranjera.

<sup>4</sup> Agradecemos la valiosa cooperación de los alumnos seleccionados, quienes con seriedad y responsabilidad se dispusieron a responder los cuestionarios.

<sup>5</sup> La idea inicial al respecto surgió de una consulta realizada a la Dra. Vilma Pruzzo de la UNLPam

### **Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores**

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

que se trata de un proceso realizado por los investigadores, teniendo en cuenta a aquellos sujetos que cumplen características explicitadas previamente (Goetz y Le Compte 1988). Así, los buenos alumnos presentan condiciones objetivas de promedio general y finales aprobados, y también actitudes de aplicación y responsabilidad, percibidas subjetivamente por varios docentes consultados. Las asignaturas avanzadas cuentan con aproximadamente cuarenta alumnos.<sup>6</sup> El cuestionario semi-estructurado fue confeccionado siguiendo los autores citados para la metodología y los procedimientos de selección ya explicados. El mismo recogía información demográfica, tras lo cual los informantes indicaron los cursos que más habían contribuido a su formación, explicando su elección. Seguidamente, identificaron a aquellos docentes cuyas prácticas eran ejemplo de buena enseñanza, justificando su opción. Finalmente, narraron la mejor clase que hubieran presenciado.

Los docentes más identificados fueron entrevistados en profundidad en una entrevista estandarizada abierta de carácter semi-flexible que fue grabada en audio (Olabuenaga e Ispizua 1989). Se confeccionó un libreto previo que contenía preguntas sobre sus condiciones objetivas sociales y académicas (Huberman 1998) y sus representaciones subjetivas en torno al currículum, sus prácticas dentro y fuera del aula, sus asignaturas y la formación y carácter ideal de los alumnos y egresados (Dilworth y McCracken 1997). Las preguntas en torno a las representaciones fueron de carácter indirecto, hipotéticas, de postular el ideal o de identificar mentores o modelos. Esto se hizo para instalar a los entrevistados en un clima positivo y para evitar que justificaran sus acciones o contestaran lo que suponían que el investigador deseaba oír (Murphy 2000). En el caso que nos ocupa, se entrevistó a la titular de la cátedra a cuyas clases aludían las narrativas de los alumnos que aquí se presentan. En primer lugar, la profesora se encontraba plenamente disponible al momento de ser requerida. Además, por la dinámica de trabajo de su cátedra, en tanto que sus integrantes enseñan en equipo y funcionan como grupo de investigación, se acudió a la titular y directora del grupo en representación del resto (Valles 1999).<sup>7</sup>

Para comprender mejor los pensamientos y reflexiones de los actores es conveniente adoptar una perspectiva narrativa (Gimeno Sacristán 1999; John 2002). La narrativa en la investigación educativa permite generar y reconstruir significados, siendo apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los contextos educativos. En tanto forma de representación situada y "densa", la narrativa

---

<sup>6</sup> Estas cifras son proporcionadas por los docentes de las cátedras en las reuniones de áreas curriculares.

<sup>7</sup> Agradecemos la colaboración desinteresada de los docentes entrevistados, sin cuya participación no podría haberse realizado este trabajo.

### **Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores**

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

(re)construye, cuenta, argumenta y explica (Geertz 1973; Hernández Sampieri y cols 2000; McEwan y Egan 1998). En este estudio, los datos extraídos de las narrativas constituyen el núcleo del análisis comparativo. Se utilizaron procedimientos manuales que codificaron las categorías conceptuales derivadas de los relatos para analizar interpretativamente los contenidos (Krippendorff 1990; Taylor y Sobel 2001).

### **Categorías de análisis comparatístico**

#### *La vinculación entre actividad de aprendizaje y experiencia de aprendizaje*

El debate educativo estadounidense del siglo XX, tomando como base a la psicología, otorga un papel fundamental a esta relación. No cualquier actividad áulica provee de experiencia a los alumnos, en el sentido que Dewey (1944) asigna al mundo de la experiencia, es decir, un mundo íntimo en el que toda vivencia requiere un proceso de reflexión que concede nuevo significado a las sensaciones o vivencias. Las actividades áulicas son vividas como verdaderas experiencias de aprendizaje cuando son significativas para la realidad de los estudiantes. Estas experiencias no directas, mediatizadas por la enseñanza (Bruner y Olson 1973: 21-41) atienden a una dimensión icónica, mediante una representación de la realidad en imágenes, o bien simbólica, lo que implica que el estudiante pueda actuar con un pensamiento abstracto, producido fundamentalmente a partir de la palabra.

Las alumnas en los Protocolos 1 y 10 escriben sobre la mejor clase que presenciaron en su carrera, identificando a la instrucción que recibieron en la asignatura Literatura Inglesa sobre *Macbeth*. La primera alumna destaca "la relevancia e interés del tema y la metodología en el sentido de ir descubriendo el significado de un texto a medida que se avanza sobre él". Precisamente, se está refiriendo a una experiencia de aprendizaje que reconoce significativa y que va reconstruyendo a medida que avanza en el trabajo sobre el texto, compenetrándose más en él.

La docente titular de la asignatura, a su vez, reconoce esta dimensión cuando explica que comienza la materia advirtiéndole a sus alumnos: "Olvídense de memorizar. En esta materia tienen que sentir las cosas". En otras palabras, les está indicando que tienen que vivir las actividades de aprendizaje como verdaderas experiencias de vida para poder reaccionar ante ellas como ante sus vivencias diarias. Esto resulta particularmente interesante en la enseñanza de la literatura—la asignatura en cuestión—ya que no se puede estudiar literatura sin convertirse en un lector sensible a los avatares del texto, sin experimentar al texto con el intelecto pero también con las emociones. La profesora narra sus prácticas concretas: "Leo un verso de poesía para ver si pueden captar la aliteración y la importancia del sonido y veo que la mayoría

### **Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores**

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

nunca pensó el sonido de las palabras como un medio de expresión". Entrecruza su narrativa con las dificultades que experimenta en estas prácticas: "[Los alumnos] no pueden simplemente mirar un gráfico de la formación de un género. Tienen que entender que los lectores reaccionaban de cierta forma a todos estos géneros. También deben intentar emular esa reacción, que no es fácil".

### *La textualidad, la transversalidad y las distintas miradas*

En el Profesorado de Inglés se trabaja el lenguaje desde distintas perspectivas en sus diversas manifestaciones: lingüísticas, sociales, culturales, educacionales. En literatura, además de otras asignaturas de corte lingüístico-cultural, se entrelazan esas miradas en experiencias con y acerca de textos en lengua inglesa. Se buscan puntos de contacto entre diferentes manifestaciones culturales y se recuperan los momentos históricos y sociales de su contexto. Los buenos alumnos se enriquecen de esas vivencias y reconocen su importancia, tal como lo manifiesta esta alumna en el Protocolo 1: "Creo que la interpretación y el análisis de distintos textos, ya sean literarios o históricos [se refiere a otras asignaturas] desde distintas perspectivas, basándose en diferentes marcos teóricos y conectándolos a la vez con otros textos, es una forma excelente de trabajar en nuestra carrera." La alumna del Protocolo 10 añade "Además, se comparó y contrastó a esta obra [*Macbeth*] con otras obras que habían sido analizadas en las clases anteriores [de la asignatura]".

La profesora titular explica estas prácticas desde su posición de docente e investigadora: "Intento tener una visión original todos los años para transmitir esa frescura e interés en lo que estoy haciendo. Es más, toda la investigación que hago, por lo general, sale de alguna forma en los textos que estoy dictando en las cátedras. Porque aunque sean los mismos textos, y yo esté investigando otros temas, puedo agregarles otro punto de vista en el dictado".

Como se ha indicado, en la carrera de Profesorado de Inglés el lenguaje es a la vez medio y objeto de análisis; es forma, expresión, contenido y uso. La alumna del Protocolo 1 es consciente de esta relación y de la manera en que se da en la asignatura: "Resulta sumamente interesante trabajar con el lenguaje a la vez que con los contenidos disciplinares específicos del texto."

La profesora titular revela cómo emprende estas conexiones: "Entonces, sugerirles por ejemplo que lean en voz alta para que en una novela aprecien lo lírico o el ritmo de una frase es un poco difícil. Por eso trabajamos tanto con poesía, porque ahí se supone que van a mirar esas cosas. Espero que, una vez que adquieren ciertos hábitos de la lectura de la poesía, ya entiendan que tienen que trabajar de una manera

### **Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores**

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

asociativa. Mirar distintos aspectos de la escritura: el título, el ritmo, los campos semánticos, escuchando la musicalidad".

Existen textualidades que explican la estructura profunda del objeto de estudio. El hipotexto se refiere a textos anteriores que influyeron en la producción de la fuente que se estudia. El intertexto alude a textos contemporáneos de la fuente a los cuales ésta alude. El hipertexto anticipa otras textualidades análogas o críticas (Mancuso 1999:58-61). Bajtín (1994:372ss.) se refiere a estas complejas relaciones a como voces del diálogo mientras que para Steiner (1981:49-109) serían el horizonte de expectativas de la capacidad de análisis del lector de las textualidades consideradas.

### *La importancia del contexto*

Todo texto ocurre en un contexto de situación (Malinowski 1923, Firth 1950, 1957) y todo sistema lingüístico tiene su contexto cultural que determina la naturaleza del código. De la misma manera que una lengua se manifiesta a través de sus textos, una cultura se manifiesta a través de sus situaciones. Al atender al texto en situación, el niño—al igual que el adulto que aprende una segunda lengua— comprende el código, y mediante su uso, al tratar de llegar a los textos, interpreta la cultura. En consecuencia, para el individuo, el código encierra la cultura, y esto otorga una inercia poderosa al proceso de transmisión (Halliday 1986:xxxii; 1994). En el Profesorado de Inglés se aborda el código lingüístico en sus aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos pero se lo hace atendiendo a la manera en que éste se manifiesta en el lenguaje en uso en diversas experiencias comunicativas.

En esta sección, el contexto alude al contexto cultural, entendido como el conocimiento histórico, las creencias, actitudes y valores compartidos por una comunidad de discurso. Ésta, a su vez, se define como un grupo social que tiene un conjunto de metas y propósitos de carácter común y público en lo que respecta al uso del lenguaje escrito y oral. Se diferencia de una comunidad de habla, concepto que sólo alude a un grupo social que comparte un código lingüístico y sus patrones de uso (Kramsch 2000:126-127, 131). La alumna del Protocolo 10 exterioriza la significación del contexto de la producción que está estudiando: "Primero se contextualizó la obra históricamente, considerando tanto el período en el cual transcurre como el período en el cual fue escrita. También se destacó la influencia de las corrientes ideológicas de la época y las convenciones literarias de las tragedias épicas. Además de los aspectos formales de la tragedia, se analizaron las características del héroe trágico, temas, motivos y recursos estilísticos".

La profesora aclara que este trabajo con el texto proviene de su "lado formalista" y de su "lado sociológico". A continuación agrega: "He seguido siempre

### **Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores**

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

estos dos patrones en mis estudios, que he heredado de mis mentores. Me interesa que los alumnos vean el impacto formal y el impacto sociológico no sólo en los textos aislados, sino en la formación de un género, como hago con la novela en Literatura II".

#### *Pasiones intelectuales*

La alumna del Protocolo 10 reflexiona sobre el carácter de las clases que describe: "Estas clases dejaron en mí un deseo de continuar... aprendiendo y es por eso que las considero un ejemplo de buena enseñanza".

La profesora titular parece atribuir el progreso de los alumnos a sus pasiones intelectuales: "Creo que al final del cuatrimestre entienden por qué estoy apasionada por las posibilidades de la lengua, por el conocimiento. Entienden por qué el adjunto puede estar cuatro horas dando un capítulo de *Beowulf* sin que ellos se aburran. Lo que pasa es que a veces les faltan herramientas culturales, o hábitos de lectura". Refiriéndose al trabajo en equipo con su adjunto comenta: "muchas veces nos gusta ir a los dos y dialogar y que los chicos nos escuchen. Una vez hice una pregunta retórica para que contestaran los alumnos ¡y mi adjunto levantó la mano y la contestó porque le salió del alma!"

Las pasiones intelectuales han sido identificadas como emociones cognitivas que generan un compromiso, por parte de docentes y alumnos, para seguir enseñando, aprendiendo e investigando (Perkins 1997:116). El reconocimiento de los afectos y los placeres en el ámbito de la educación ha sido utilizado en la última década para dar cuenta del éxito de muchos docentes para transmitir una cultura compartida de reflexión.

#### *El andamiaje*

La idea de andamiaje apareció por primera vez en un artículo de Ninio y Bruner (1978) en el que se demuestra el papel de guía de los padres en el desarrollo del alfabetismo y del papel interactivo del progenitor con el niño. La influencia vygotskyana, reconocida luego por Bruner (1986) en *Realidad mental y mundos posibles*, se manifiesta mediante la existencia del concepto de "zona de desarrollo próximo" por medio del cual el niño que cuenta con ayuda adulta supera su nivel de competencia y se apresta a enfrentar nuevos desafíos. El concepto de andamiaje en el plano educativo hace alusión al tipo de enseñanza que apoya la práctica de los estudiantes mientras la realizan, (re)ajusta la ayuda sobre la base de las necesidades de los estudiantes y luego va retirando gradualmente la asistencia hasta lograr un desempeño autónomo (Williams y Burden 1997:158-159). La alumna del Protocolo 10 detalla esta estructura de soporte construida por los docentes: "Durante las clases en



### **Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores**

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

las cuales analizamos *Macbeth*, la clara guía de los docentes me permitió apreciar el texto y disfrutarlo."

La profesora titular relata su construcción del conocimiento de los alumnos: "Empiezo la primera materia [Literatura Inglesa] con la especificación de por qué... están estudiando literatura... Soy bastante tradicionalista en cuanto a la necesidad de tener una base acumulativa para estudiar literatura... Creo que en general los alumnos están leyendo poco, entonces tienen poca ejercitación. Entonces, sugerirles por ejemplo que lean en voz alta para que en una novela aprecien lo lírico o el ritmo de una frase es un poco difícil. Por eso trabajamos tanto con poesía, porque ahí se supone que van a mirar esas cosas. Nosotros les damos categorías pero, como estoy diciendo, estoy hablando de una lectura muy especial que es la poesía. Espero que, una vez que adquieren ciertos hábitos de la lectura de la poesía, ya entiendan que tienen que trabajar de una manera asociativa. Mirar distintos aspectos de la escritura: el título, el ritmo, los campos semánticos, escuchando la musicalidad. Después, cuando pasan a la novela en Literatura II, ya pueden aplicarlo bastante".

### *Enseñar a pensar*

La alumna del Protocolo 10 resume los motivos por los cuales eligió estas clases: "En conclusión, estas clases fueron una experiencia enriquecedora, ya que el nivel de análisis del texto fue muy superior y mucho más interesante que el análisis simplista y superficial que se hace en muchas materias".

La profesora titular expone la manera en que promueve el pensamiento crítico: "No usaría mis [propios] textos [para dictar mis asignaturas] por dos razones. Primero, yo soy bastante humilde en cuanto a imponer mi punto de vista. Realmente intento hacer que los alumnos piensen. Quisiera que ellos salgan con ciertas respuestas, pero desde su formación, desde su bagaje cultural e intelectual. Si yo les estoy dando un texto mío escrito, me parece que estoy pidiendo que repitan lo que he escrito, cosa que no quiero de ninguna forma".

Tishman, Perkins, y Jay (1994:13-15) identifican seis dimensiones del "buen pensamiento": los lenguajes del pensamiento, las predisposiciones al mismo, el auto-monitoreo mental, el espíritu estratégico, el conocimiento de orden superior y la transferencia. La docente entrevistada parece aludir a ellas en el transcurso de todo su relato respecto de sus prácticas y de sus alumnos.

### **Discusión**

Los relatos analizados dan cuenta de la riqueza de los significados que docentes y alumnos negocian en la realidad del aula: "El problema no es qué

### Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

enseñanza es más efectiva, sino qué significado se da a la enseñanza (o qué significados dan el profesor y los estudiantes a los hechos del aula) y cuáles son los fundamentos de esas construcciones" (Schulman 1989: 45). Esta negociación de significado es considerada por Litwin (1998) en sus configuraciones didácticas al abordar las particularidades de la comunicación didáctica en la clase reflexiva en el marco de lo que ha dado en llamar la nueva agenda de la didáctica. Entre las diversas formas de comunicación didáctica, se destacan las preguntas que los docentes formulan a los alumnos y que enseñan a pensar por encima de aquellas que presuponen una respuesta unívoca. Por otra parte, se privilegia el compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan conocimientos: "La pregunta del docente tiene valor en tanto abre un nuevo interrogante, refiere a la epistemología de la disciplina, genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas de un concepto tratando de desconstruirlas" (Litwin 1998:158). Estos conceptos parecen verse reflejados en las narrativas de los alumnos y de la docente acerca de las experiencias vividas en las clases, según el Protocolo 10: "Antes de cursar esta materia, me parecía casi imposible poder llegar a comprender un texto escrito por Shakespeare. Durante las clases en las cuales analizamos *Macbeth*, la clara guía de los docentes me permitió apreciar el texto y disfrutarlo". Expresa la docente: "Realmente intento hacer que los alumnos piensen. Quisiera que ellos salgan con ciertas respuestas, pero desde su formación, desde su bagaje cultural e intelectual".

Asimismo, estas narrativas sobre la enseñanza—y el aprendizaje—reivindican el sentido de la acción docente. El rol del profesor continúa siendo fundante de la relación educativa, pues no sólo transmite el contenido, sino que tiene un papel definitorio en al manera de aproximarse a éste. Es por eso que, por ejemplo, los discípulos de Sócrates lo buscaban sólo a él, o los de Sartre requerían a este último con exclusividad (Díaz Barriga. 33-34). También se rescata el valor del individuo en los contextos específicos donde actúa públicamente. A fin de cuentas: "un profesor sólo puede enseñar lo que es—se enseña a sí mismo" (Brumfit 1980 en Vez 2001:7).

Los comentarios precedentes nos remiten nuevamente al plano moral de la instrucción. Tras haber definido la buena enseñanza, Fenstermacher parece haberse dedicado a profundizar este lado moral (2002:100-102, 107). Resulta así que enseñar moralmente implica realizarlo según normas de lo que es bueno o correcto. Por su parte, la enseñanza de la moral es transmitir a los alumnos lo que se juzga bueno o cabal. Adaptando estas dos nociones del autor, puede decirse que el docente y sus enseñanzas son morales también en el aspecto intelectual—una faceta que Fenstermacher reconoce—si se proporcionan al alumno los medios para ser un buen

### Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

estudiante o para aprender bien la materia. El buen docente no sólo enseñaría bien, sino que enseñaría a aprender bien. Parecería que los buenos docentes tienen un estilo moral de enseñar, que se revela en las formas en que éstos llevan a cabo sus tareas para involucrar a los alumnos en la comprensión y el buen pensamiento. La buena enseñanza es definitivamente aquella que facilita y obra la comprensión del conocimiento (Wittrock: 569) Algunos de los rasgos de la buena enseñanza así entendida fueron tomados como dimensiones de análisis de las narrativas seleccionadas para este trabajo, por ser consideradas como formas de promover el buen aprendizaje. En este sentido, destacamos la vinculación entre actividad de aprendizaje y experiencia, la textualidad, la transversalidad y las distintas perspectivas acerca del objeto de estudio, la importancia del contexto, las pasiones intelectuales, el andamiaje y el enseñar a pensar.

Los buenos docentes también sostendrían "buenas creencias" no sólo respecto de sus prácticas sino también sobre la naturaleza del conocimiento y su adquisición. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, los docentes que se encuentran convencidos de la profunda interrelación entre el lenguaje, la cultura y el pensamiento no pierden de vista los aspectos sociales de la cognición y la trascendencia del contexto (Bustos Flores 2001) Retomando las ideas de Vygotsky, resulta interesante repensar el rol que otorga al lenguaje en la construcción de la identidad, el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Vygotsky sostiene que los sistemas de signos producidos en la cultura en la que viven los niños no son meros "facilitadores" de la actividad psicológica, sino que son sus formadores. De esos sistemas de signos el más complejo es el lenguaje humano, que como instrumento mediador es progresivamente internalizado, respondiendo al principio de que todo proceso psicológico superior va de lo externo a lo interno, de las interacciones sociales a las acciones internas, psicológicas. (Vygotsky 1979)

Luego de identificar las configuraciones didácticas en el aula universitaria, Litwin ha comenzado a estudiar el uso de las tecnologías educativas y su influencia—o relativa falta de ella—en la buena enseñanza. Sin embargo, a pesar de focalizar en el impacto de las nuevas tecnologías en el aula, no omite enfatizar el factor humano que se reconoce en "las huellas que dejan los docentes con su pasión" (2004:87). En la misma línea, daba ya cuenta Litwin (1997:94) de una investigación llevada a cabo por Hansen (1993:397-421) para dilucidar las implicancias de las prácticas reflexivas y morales del docente, en la que el registro de los discursos de tres docentes a lo largo de 36 clases, revela *los estilos de los docentes*—entendidos como la expresión de las calidades personales de los docentes—y *la fuerza de sus expresiones*. Por otra parte, continúa reportando Litwin, los docentes observados estaban absorbidos por su

### Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

trabajo y daban la impresión de que no había nada más importante para ellos y para sus estudiantes que hacer lo que hacían en el momento de hacerlo. Este fervor también se repite en la definición que McEwan y Egan (1998:19) dan para la buena enseñanza, la cual "se conoce por la atracción de la fuerza imaginativa con que se exponen los contenidos en un orden narrativo que capta la atención de los estudiantes".

Para finalizar, concluiremos siguiendo a Gimeno Sacristán (1997:7 y ss), defendiendo el valor de la investigación educativa en la práctica docente. Sugiere Gimeno que estos estudios quizá no produzcan grandes y repentinos cambios en lo que sucede en el aula. Sin embargo, proporcionan conceptos para pensar en la educación, hablar de ella y actuar sobre ella. La educación es una práctica social que necesita de una racionalidad y un conocimiento sobre sí misma

La ausencia de investigaciones educativas no dificulta en gran medida el funcionamiento del sistema, pero implica falta de conocimiento sobre el mismo. La investigación educativa no es un pasatiempo superfluo o una pseudo ciencia sino que debiera constituir un espacio donde este sistema encuentre un sitio para cobrar conciencia de sí mismo.

La discusión propuesta en este artículo intenta orientarse en este sentido. Nuestro propósito es encontrar puntos de inflexión a partir de los cuales se podría favorecer la comprensión de la práctica. No pretende ser definitiva sino absolutamente provisional y tentativa. A pesar de ello, confiamos en que pueda ser conducente a mejores interpretaciones de lo que acontece en el aula, aportando conceptos para pensar en la educación y redimensionar los ejes sobre los cuales construir la formación docente.

### Referencias

- Álvarez Z.; y M.C Sarasa. Mesa de Debate: "Buenas Prácticas en la Formación del Profesorado de Inglés". Segundas Jornadas: "La Formación del Profesorado a debate: La nueva agenda de la didáctica en la formación inicial del Profesorado". Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata: septiembre 2004a.
- Álvarez Z.; y M.C Sarasa. "La formación del Profesorado desde las narrativas de los alumnos," 2do Congreso Internacional de Educación *La formación docente: Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Resúmenes, p. 150. Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL: Santa Fe: octubre 2004b.
- Bajtín (Bakhtin), M.M. *The Dialogic Imagination*. Edited by M. Holquist. Translated by C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1994.
- Bond, Karen "Profile of a successful language learner", in *Karen's linguistic issues*, online at <http://www3.telus.net/linguisticissues/successful.htm>, 2002.
- Borg, S. "Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study," *TESOL Quarterly* 1 (32): 9-38 (1998).

### Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

- Bruner, J. y D. Olson "Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediatizada," *Perspectivas* 3 (1): 21-41 (1973).
- Bruner, J. *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. (*Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1988)
- Bustos Flores, M. "Bilingual Education Teachers' Beliefs and their Relation to Self-Reported Practices," *Bilingual Research Journal* 25 (3): Summer 2001. Online at: <http://www.brj.asu.edu/u253/articles/art3.html>
- Camilloni, A. y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs.As. Paidós, 1999.
- Cochran Smith, "Learning and unlearning: the education of teacher educators," *Teaching and Teacher Education* 19 (1): 5-28 (2003).
- Davini, M.C. "Conflictos en la evolución de la didáctica", en Camilloni *Corrientes didácticas contemporáneas*, 1999a.
- Dewey, J. *Experiencia y educación*. Bs.As.: Losada, 1944.
- Díaz Barriga, A. *Didáctica y currículum*. México, DF: Paidós, 2002.
- Dilworth, C; and N.M. McCracken. "Ideological Cross-Currents in English Studies and English Education: A Report of a National Survey of Professors' Beliefs and Practices," *English Education* 1 (29): 7-17 (1997).
- Erickson, F. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Fenstermacher, G. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza," en M. Wittrock *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- . "Enseñar moralmente y la enseñanza de la moral", *Revista Alternativas Serie Espacio Pedagógico* 7 (29): 99-110 (2002).
- Firth, J. R. "Personality and language in society," *The Sociological Review* 42 (1950).
- Papers in Linguistics 1934-1951*. London: OUP, 1957.
- Geertz, C. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Classics, 1973.
- Gimeno Sacristán, J. *Docencia y Cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Bs.As.: Lugar Editorial, 1997.
- . *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1999.
- Goetz, J.P.; y M.D. Le Compte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- Halliday, M.A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. First Edition. London: Arnold, 1986 (2da edición revisada 1994).
- Hernández Sampieri, R. y cols. *Metodología de la investigación*. México, DF: McGraw Hill, 2000.
- Huberman, H. "Trabajando con narrativas biográficas", en McEwan y Egan *La narrativa en la enseñanza...*
- Jackson, P.; R. E. Boostrom; y D. T. Hansen. *La vida moral en la escuela*. Bs. As.: Amorrortu, 2003.
- John, P. "Conciencia e intuición: cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores", en T. Atkinson y G. Claxton eds. *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- Kramsch, C. *Language and Culture*. Oxford: OUP, 2000.
- Krippendorff, K. *Metodología del análisis de contenido*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Litwin, E. *Las configuraciones didácticas*. Bs.As.: Paidós, 1997
- . "La investigación didáctica en un debate contemporáneo", en Baquero, R, A. Camilloni, M. Carretero, J.A. Castorina, A. Lenzi y E. Litwin *Debates constructivistas*. Bs. As.: Aique, 1998.
- . "La tecnología educativa en las prácticas de los docentes", *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Conferencias del Segundo Congreso Internacional de Educación*. Santa Fe: Ediciones UNL, 2004.

## Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

- Malinowski, B. "The problem of meaning in primitive languages." Suplemento I de Ogden, C. K. & I. A. Richards *The Meaning of Meaning, International Library of Psychology, Philosophy & Scientific Method*. London: Keagan Paul, 1923.
- Mancuso, M. *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Bs. As.: Paidós, 1999.
- McEwan, H; y K. Egan comps. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs.As.: Amorrortu, 1998.
- Murphy, E. "Strangers in a Strange Land: Teachers' Beliefs About Learning French as a Second or Foreign Language in Online Learning Environments." Thèse présentée a la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (PhD). Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Faculté des Sciences de l'Éducation Université Laval. Québec. Juin 2000. Online at: <http://www.nald.ca/fulltext/stranger/contents.htm>
- Ninio, A. y J. Bruner "The achievement and antecedentes of labelling," *Journal of Child Language* 5: 1-15 (1978).
- Oxford, R "Language learning styles and strategies," in Celce-Murcia, M ed. *Teaching English as a second or foreign language*. Mexico, D.F: Heinle & Heinle, 2001.
- Palincsar, A; y A. Brown. "La enseñanza para la lectura autorregulada" en Resnick, L.; y L. Klopfer *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique, 1997.
- Perkins, D. *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Schulman, L.S. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock *La investigación de la enseñanza, I*.
- Pruzzo, V. *Transformación de la formación docente*. Bs.As: Espacio Editorial, 2002.
- Souto, M. "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal" R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Bs.As.: Aique, 1998.
- Steiner, G. *After Babel. Aspects of Language and Translation*. Oxford: OUP, 1981.
- Taylor, S.V., and D. Sobel. "Addressing the discontinuity of students and teachers' diversity: a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills," *Teaching and Teacher Education* 17 (4): 487-503 (2001). Online at: <http://www.sciencedirect.com>.
- Tishman, S.; D. Perkins; y E. Jay. *Un aula para pensar*. Bs.As.: Aique, 1994.
- Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1999.
- Vygotsky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1979.
- Vez, J.M. *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens, 2001.
- Williams, M.; and R. Burden. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1997.
- Wittrock, M. "Procesos de pensamiento de los alumnos", Wittrock *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Woo, Linda "The good language learner," Online at <http://www.lang.nagoya.u.ac.jp/bunai/dep/eiqog/listening/>

## Apéndice

### Narrativas escritas de los alumnos

#### Protocolo 1

Me resulta sumamente difícil elegir una clase como la mejor de la carrera. Quizás distintas clases tengan cosas para rescatar sin constituir una cosa perfecta en sí misma. Las clases que yo recuerdo como las mejores fueron las clases de *Macbeth*... dadas por [el Adjunto y el ATP] en Literatura [Inglés]...

Creo que también es muy difícil diferenciar los motivos por los que una clase se considera buena, separándolos del gusto y la apreciación personales.

### **Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores**

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

En la clase de Literatura se fue avanzando sobre el texto haciendo una lectura intensiva y detallada, analizando la métrica, las distintas figuras del lenguaje, los temas y *motifs* de la obra, para sí comprenderla y a la vez poder leer y analizar otras obras de la misma manera...

Creo que [en estas clases y en las de otra asignatura se distingue] la relevancia e interés del tema y la metodología en el sentido de ir descubriendo el significado de un texto a medida que se avanza sobre él. Creo que la interpretación y el análisis de distintos textos, ya sean literarios o históricos [se refiere a otra asignatura] desde distintas perspectivas, basándose en diferentes marcos teóricos y conectándolos a la vez con otros textos, es una forma excelente de trabajar en nuestra carrera. Resulta sumamente interesante trabajar con el lenguaje a la vez que con los contenidos disciplinares específicos del texto.

### **Protocolo 10**

Debido a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta sumamente difícil elegir solamente una clase. Algunas de las mejores clases que presencié en el Profesorado de Inglés fueron las clases de la materia Literatura Inglesa en las cuales se analizó *Macbeth*. Estas clases fueron dictadas por [el Adjunto y el ATP] con aportes de [la Titular].

Antes de cursar esta materia, me parecía casi imposible poder llegar a comprender un texto escrito por Shakespeare. Durante las clases en las cuales analizamos *Macbeth*, la clara guía de los docentes me permitió apreciar el texto y disfrutarlo. Primero se contextualizó la obra históricamente, considerando tanto el período en el cual transcurre como el período en el cual fue escrita. También se destacó la influencia de las corrientes ideológicas de la época y las convenciones literarias de las tragedias épicas. Además, se comparó y contrastó a esta obra con otras obras que habían sido analizadas en las clases anteriores. Además de los aspectos formales de la tragedia, se analizaron las características del héroe trágico, temas, motivos y recursos estilísticos. La metodología de la clase consistió en la lectura en voz alta de fragmentos importantes y su posterior análisis.

En conclusión, estas clases fueron una experiencia enriquecedora, ya que el nivel de análisis del texto fue muy superior y mucho más interesante que el análisis simplista y superficial que se hace en muchas materias. Estas clases dejaron en mí "un deseo de continuar... aprendiendo" y es por eso que las considero un ejemplo de buena enseñanza.

**Entrevista a la docente Titular** de la asignatura mencionada en las narrativas de los alumnos [narrativa reconstruida por las autoras en base a la entrevista oral]

Nunca escribiría un texto para la enseñanza de literatura en mi cátedra. Ya hay demasiados textos para la enseñanza de literatura. Yo no creo que haga falta otro. Además, no lo usaría yo, porque justamente intento tener una visión original todos los años para transmitir esa frescura e interés en lo que estoy haciendo. Es más, toda la investigación que hago, por lo general, sale de alguna forma en los textos que estoy dictando en las cátedras. Porque aunque sean los mismos textos, y yo esté investigando otros temas, puedo agregarles otro punto de vista en el dictado.

No usaría mis textos por dos razones. Primero, yo soy bastante humilde en cuanto a imponer mi punto de vista. Realmente intento hacer que los alumnos piensen. Quisiera que ellos salgan con ciertas respuestas, pero desde su formación, desde su bagaje cultural e intelectual. Si yo les estoy dando un texto mío escrito, me parece que estoy pidiendo que repitan lo que he escrito, cosa que no quiero de ninguna forma. Sólo si mis escritos los ayudan para sus trabajos de investigación en Literatura II se los doy. Pero, además, como ya estoy en dos materias y he sido bastante importante en la formación de todos los que estamos dictando literatura no me gusta abrumar más.

Por ejemplo, mi mentor en el grado dirigió la tesis doctoral [de mi adjunto] y, cuando estamos dictando la materia juntos, nos empezamos a reír porque tenemos las mismas ocurrencias en el mismo momento. Esto pasa porque muchas veces nos gusta ir a los dos y dialogar y que los chicos nos escuchen. Una vez hice una pregunta retórica para que contestaran los alumnos ¡y mi adjunto levantó la mano y la contestó porque le salió del alma! Además estamos todos los de la cátedra en el mismo grupo de investigación.

Empiezo la primera materia con la especificación, justamente, de por qué los alumnos están estudiando literatura. En esta primera materia soy bastante tradicionalista en cuanto a la necesidad de tener una base acumulativa para estudiar literatura. Para empezar, yo creo que

### Resignificación de la práctica docente desde las narrativas de alumnos y profesores

Zelmira Alvarez ([zelmira@copetel.com.ar](mailto:zelmira@copetel.com.ar)) y Ma. Cristina Sarasa ([mcsarasa@ciudad.com.ar](mailto:mcsarasa@ciudad.com.ar)) UNMDP, Facultad de Humanidades. Funes 3350. 7600 Mar del Plata. Grupo GICIS. Proyecto "Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica".

en general los alumnos están leyendo poco, entonces tienen poca ejercitación. Entonces, sugerirles por ejemplo que lean en voz alta para que en una novela aprecien lo lírico o el ritmo de una frase es un poco difícil. Por eso trabajamos tanto con poesía, porque ahí se supone que van a mirar esas cosas. Si se hace con prosa, es más difícil. Por eso insisto en empezar con Literatura I ya que antes directamente se escribía todo en verso. Nosotros les damos categorías pero, como estoy diciendo, estoy hablando de una lectura muy especial que es la poesía. Espero que, una vez que adquieren ciertos hábitos de la lectura de la poesía, ya entiendan que tienen que trabajar de una manera asociativa. Mirar distintos aspectos de la escritura: el título, el ritmo, los campos semánticos, escuchando la musicalidad. Después, cuando pasan a la novela en Literatura II, ya pueden aplicarlo bastante. Pero yo creo que la mejor lectura, para estos chicos que no tienen mucho hábito de lectura, es empezar con poesía aunque parezca mentira. También sugiero la lectura en voz alta de prosa o de buenos ensayos, así escuchan el equilibrio de la frase.

Creo que al final del cuatrimestre entienden por qué estoy apasionada por las posibilidades la lengua, por el conocimiento. Entienden por qué el adjunto puede estar cuatro horas dando un capítulo de *Beowulf* sin que ellos se aburran. Lo que pasa es que a veces les faltan herramientas culturales, o hábitos de lectura. Yo empiezo la materia diciendo "Olvídense de memorizar. En esta materia tienen que sentir las cosas". Leo un verso de poesía para ver si pueden captar la aliteración y la importancia del sonido y veo que la mayoría nunca pensó el sonido de las palabras como un medio de expresión. Pero desde el primer día, siempre tengo a alguien que cae. Por eso, no soy escéptica en cuanto a la forma en que ellos pueden sensibilizarse respecto del lenguaje. Lo que pasa es que en la carrera empiezan memorizando muchas palabras y formas. Cuando yo hablo de una acumulación es algo que tiene que sensibilizarse. No pueden simplemente mirar un gráfico de la formación de un género. Tienen que entender que los lectores reaccionaban de cierta forma a todos estos géneros. También deben intentar emular esa reacción, que no es fácil. Pero al final del primer cuatrimestre me doy cuenta de que hay acumulación.

El año pasado [primer cuatrimestre de 2004] estaba muy frustrada. Había tratado de *aggiornar* mi materia con una película [*La pasión* de Mel Gibson] que había salido y cambié el programa en función de esa película y los alumnos no reaccionaron. No solamente no entendieron sino que no reaccionaron en absoluto. Pero vieron cuán frustrada estaba y empezaron a, creo, ver la literatura desde otro punto de vista. En el segundo cuatrimestre despertaron muchos e hicieron trabajos de investigación como nunca habían hecho. Los trabajos de investigación estaban muy bien pensados a partir de mi casi enojo, diría. Tenía frustración y enojo pero no con los alumnos, sino acerca de mi propia limitación en cuanto a transmitir las posibilidades de un texto literario y la manipulación que un autor puede tener en las reacciones de su público.

Mis evaluaciones son muy variadas. Tengo evaluaciones escritas, que son lo que se ha llamado tradicionalmente *explication de texte*, y que, obviamente, proviene de mi lado formalista. También tengo un lado sociológico. He seguido siempre estos dos patrones en mis estudios, que he heredado de mis mentores. Me interesa que los alumnos vean el impacto formal y el impacto sociológico no sólo en los textos aislados, sino en la formación de un género, como hago con la novela en Literatura II. Pero, volviendo a la explicación del texto que hacen los alumnos, creo que es la mejor manera de hacer que escriban de una forma esquemática, es algo que tienen que aprender a hacer. En la parte oral, tienen que reaccionar a un texto escrito. La parte seminarizada individual y grupal, en las dos materias, implica hacer una investigación sobre un texto y transmitir sus conocimientos. Después el trabajo de investigación final en Literatura II y Comparada es para ver si pueden reunir todos esos elementos, hacer investigación, y aplicar esa investigación. La investigación ya va más allá de la creatividad de la lengua, de la reacción al texto, porque el alumno va a intentar ver un problema en el texto e investigar el problema con los conocimientos que ya tiene en las dos materias. Y debe poder escribir un ensayo coherente sobre su tema.