

Cuáles son las razones desde las cuales los docentes formulan sus propuestas didácticas de “Taller”, en los diferentes niveles del sistema educativo de Jujuy

Autores: Ana María Vásquez Luc, Arnaldo Darío Jaramillo, Marisel Verónica Quispia, María Cristina Rojas, Mariela Montoya y Esperanza Suxo.

Institución: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy - Argentina

Palabras clave: docentes - concepciones de taller - propuestas didácticas - niveles educativos de Jujuy.

En el presente trabajo se pretende mostrar los primeros resultados de una investigación basada en el estudio de las “razones por las que los docentes formulan sus propuestas didácticas de “Taller”. En concordancia con este objeto de investigación se intenta alcanzar los siguientes objetivos: a) Identificar y comprender las razones, concepciones e ideas que tienen los docentes que implementan el taller como estrategia en el aula; b) Comprender las características que éstos docentes le otorgan a la estrategia de taller desde distintas perspectivas pedagógicas, teóricas y epistemológicas.

Metodológicamente el estudio se inscribe en una perspectiva epistemológica interpretativa por cuanto lo que se pretende es comprender el sentido que los sujetos le otorgan a sus acciones e interacciones en contexto socio histórico determinado. En congruencia con este enfoque cualitativo se emplean técnicas de recolección de datos tales como: la entrevista en profundidad, la observación no participante y el análisis de fuentes documentales. En esta primera entrada al campo se realizaron cinco entrevistas en profundidad y a través de estos referentes empíricos se analizaron los primeros códigos y/o categorías emergentes. Por último, se espera que los resultados de esta investigación contribuyan al desarrollo científico del área pedagógica y establezca algunas bases para el debate en torno a la problemática.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación denominado *Los Talleres como propuesta didáctica de los docentes de Jujuy* tiene como antecedentes estudios previos (Vásquez, 1999, Vásquez Luc, et al, 2006, Vásquez Luc, et al, 2007, Vásquez, mimeo) en los que se indagaron problemáticas vinculadas a la práctica y la profesionalidad docente, a saber: “teorías de aprendizaje”, “representaciones que poseen los docentes sobre los sentidos de la escuela”, “residencia y profesionalidad docente” y las “estrategias didácticas” de los profesores en Ciencias de la Educación de la UNJU. En ésta última investigación¹ se evidenció que los docentes investigados proponían sus “**estrategias o métodos** de enseñanza enmarcadas en dos grandes propuestas:

- 1- Aquellas estrategias que están pensadas para superar la problemática de la escisión entre teoría y práctica, las que se traducen en proposiciones tales como: a- el **Taller**; b- **La investigación y la observación**; y c- **la Reflexión**.
- 2- Otro grupo de métodos o estrategias que parecieran tener el propósito de resolver los problemas que surgen del “contexto” de enseñanza-aprendizaje y que se justifican por el escaso capital económico y cultural de gran parte de los alumnos (“mejorar la comprensión lectora” o “la interpretación de consignas”, “escaso manejo bibliográfico”, etc.). En estos casos las estrategias que proponen los docentes se vinculan a: a) **el Taller** (nuevamente); b) **al Trabajo práctico y al parcial**; c) **al Dictado y la Exposición**; y d) **la Lectura Bibliográfica**.

En el mencionado trabajo se descubrió que la mayoría de los docentes opina que el **taller** es una estrategia de enseñanza altamente valiosa, pero también se evidenció que éstos tienen ideas diferentes respecto a esta propuesta y proponen argumentos que involucran teorías que, en algunos casos, no logran sustentar. Esta es, pues, una de las cuestiones que quedaron sin resolver en dicha investigación y que aquí se retoma para profundizar en su análisis y comprensión.

En concordancia con el presente objeto de estudio se intentan alcanzar los siguientes objetivos: a) Identificar y comprender las razones, concepciones e ideas que tienen los docentes que implementan el taller como estrategia en el aula; b) Comprender las características que éstos docentes le otorgan a la estrategia de taller desde distintas perspectivas pedagógicas, teóricas y epistemológicas.

El abordaje de la problemática de “Taller” se justifica puesto que, tal como lo demuestran numerosos estudios en la materia, constituye una de las estrategias didácticas por antonomasia que, durante los últimos treinta años aproximadamente, forman parte de las

¹ Proyecto Se.C.T.E.R 08/C-149 “*Qué se enseña cuando se enseñan estrategias didácticas*”

prácticas pedagógicas de los docentes en diferentes niveles del sistema. La concepción de taller ha tenido la suficiente relevancia como para que, además de ser una estrategia de trabajo en el aula (*Aula-Taller*) tenga la amplitud para definir el formato de espacios, materias o unidades curriculares de acuerdo a la estrategia general que se concibe para su desarrollo en función del tipo de contenido, perspectiva didáctica e incluso, el perfil del egresado a que se apunta. Sin embargo, frente a este procedimiento tan difundido en el mundo de la enseñanza, nos encontramos con un campo científico no sólo con escasa definición teórico-metodológica, sino que además en las producciones bibliográficas existentes predominan textos más bien prescriptivos, de tipo ensayo, los que si bien tienen alguna línea en común, encierran una gran heterogeneidad de conceptualizaciones y una limitada profusión de material escrito sobre el tema.

Por último, se espera que los resultados y hallazgos de esta investigación contribuyan al desarrollo científico del área pedagógica y establezcan bases para el debate y la toma de decisiones (a nivel áulico e institucional) en torno a la problemática abordada.

SUPUESTOS TEÓRICOS

Se pretende abordar este objeto de estudio “desde un enfoque multireferencial, en tanto se considera que los referentes teóricos no se definen de una vez y para siempre, sino que se van construyendo y re-construyendo durante el proceso de investigación de acuerdo a la naturaleza ontológica del problema que se investiga. Esto significa que, son las características del objeto y su complejidad, y no marcos teóricos previamente determinados, las que direccionan las elecciones/opciones de los “modos interpretativos” que realiza el investigador durante el proceso de investigación” (Jaramillo, 2010: 8).

Tal como se señaló, no se parte de supuestos teóricos a priori, empero, se considera que los referentes conceptuales orientan la lectura y la comprensión del objeto de investigación. En tal sentido, se destacan como orientadores los trabajos de Susana Pasel (1970, 1984, 1987), Cristina Masip (1990), Laura Pitluc y Susana Epsztein (1995) y

Ezaquiel Ander Egg (1999). Los puntos de coincidencias básicos entre estos autores son la herencia implícita o explícita de una concepción didáctico-pedagógica activista y escolanovista, en cuyo supuesto subyace una idea del rol docente más cercano al de un coordinador y menos directivo que en la denominada pedagogía tradicional. Asimismo, predomina en esta concepción una fuerte representación de la relevancia que adquiere lo grupal mediante un trabajo socializado e interactivo y en el que se propende la construcción de algún tipo de producto por parte de los estudiantes. Entre las diferencias más sustantivas se ha identificado la insistencia de algunos autores acerca de la necesidad de explorar ideas previas, confrontar y contrastar conceptos mediante el debate y la discusión y el correlato con lo lúdico.

La noción de “estrategia didáctica” en el marco de los debates y controversias del campo de la Didáctica

La pluralidad de teorías y de paradigmas, como en todas las Ciencias Sociales, es constitutiva de la disciplina didáctica. El análisis de las principales corrientes permite descubrir las problemáticas que cada una de ellas trata de resolver. Pero requiere, para su comprensión, referir a los peculiares modos como se configuró cada una, porque de ello se derivan no sólo el contenido sustantivo de las corrientes sino también la vinculación que existe entre éstas y, por ende, la conformación de la didáctica como disciplina.

Entonces, “si se propone categorizar y explicar el campo de las corrientes actuales de la didáctica se tiene que tomar en cuenta, en primer lugar la influencia de los programas de investigación científica de algunas disciplinas, en particular la psicología. En segundo lugar, la de distintas disciplinas que, a partir de diversas didácticas especiales, se extrapolan a la didáctica general. En tercer lugar, las corrientes filosóficas cuya importancia creciente en el pensamiento didáctico se manifiesta en la lectura de los textos actuales, que tratan de dar un enfoque más general acerca de la disciplina y no solo de alguno de los temas específicamente demarcados por la tradición de la didáctica. En cuarto lugar, los aportes provenientes de las diversas corrientes del pensamiento sociológico y de la ciencia política, donde las teorías críticas sobre el currículum han realizado un aporte crucial” (Camilloni et al, 1993)

Así, “mientras los programas de investigación psicológicos se basan en tratar de comprender cómo aprenden los sujetos para desarrollar estrategias para la enseñanza y los didactas de las disciplinas se preocupan por la lógica que las mismas poseen para organizar una oferta adecuada de ellas, los aportes de las corrientes socio-políticas

consideran al currículum, como formando parte de los procesos sociales, como procesos de producción y transformación. Desde esta perspectiva se considera la teoría como una ideología, como una práctica que, a pesar de sus aspiraciones a menudo progresistas, tiende a reproducir las relaciones sociales de la educación y de la sociedad”.

Es por ello que en este trabajo tomaremos como concepto de "estrategias didácticas" todas aquellas maneras de proceder docente en el proceso de enseñanza, fundamentadas, es decir, sustentadas en desarrollos teóricos, validadas, puestas en práctica y valoradas desde el punto de vista de los resultados obtenidos. Así, las estrategias didácticas, deben de contar con un fundamento teórico explícito, el que hay que delimitar, aclarando cuál o cuáles fundamentos teóricos tienen que ser tomados en cuenta para seleccionar una estrategia didáctica. Es por ello, que en esta investigación se pretende profundizar, en los distintos niveles del sistema, qué característica tiene para los docentes la estrategia o metodología de taller desde diferentes dimensiones de índole epistemológico, teórico e ideológico.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Metodológicamente el estudio se inscribe en una perspectiva epistemológica interpretativa por cuanto lo que se pretende es comprender el sentido que los sujetos le otorgan a sus acciones e interacciones en un contexto socio histórico determinado. Desde esta perspectiva “el método para conocer (los fenómenos del mundo social) no puede ser la observación exterior de éstos, sino la comprensión de las estructuras significativas del mundo de la vida, a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas” (Vasilachis, 2007).

Como estrategia de análisis de datos se optó por el método comparativo constante de Glaser y Strauss, basado en el enfoque de la Teoría Fundamentada. Siguiendo a Rodríguez Gómez et al, se puede decir que el enfoque del que parte la teoría fundamentada es el de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o marcos teóricos existentes. A través de este método el investigador recolecta, codifica y analiza los datos simultáneamente para desarrollar conceptos y proposiciones. Los autores mencionados señalan que “su aplicación supone una contrastación de las categorías,

propiedades e hipótesis que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos. Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: la primera implica la comparación de los datos; la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades; la tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse; por último, en la cuarta etapa, que se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, *se integran los procesos anteriores* para redactar la teoría” (la cursiva es nuestra) (Rodríguez Gómez, et al, s/f, cit. por Jaramillo, 2009). En relación a la primera etapa, se pueden diferenciar tres tipos de codificación (Creswel, 1998: 57 citado por Vasilachis, 2007): codificación abierta (son las categorías iniciales sobre el fenómeno estudiado), codificación axial (se identifican las categorías centrales sobre el objeto de estudio) y codificación selectiva (proceso de interrelación e integración de categorías en un conjunto de proposiciones e hipótesis que dan lugar a la construcción de la teoría). Cabe aclarar, que en esta investigación nos encontramos en la etapa inicial de codificación abierta que describen los autores, esto es, en el análisis del conjunto de datos empíricos que fueron surgiendo de esta primera entrada al campo.

En congruencia con esta metodología seleccionada, se adoptaron como estrategias principales de recolección de datos: la entrevista en profundidad, la observación no participante y el análisis de fuentes documentales tales como el proyecto institucional de algunas escuelas y las planificaciones áulicas de los docentes.

Las unidades de análisis se corresponden con aquellos docentes de escuelas públicas que proponen en sus planificaciones trabajar desde una estrategia o metodología de Taller. Se partió con un muestreo intencional y de propósito para luego, a través de la codificación/ categorización de los datos empíricos y su articulación con la teoría, ir elaborando el “**muestreo teórico**” (Glaser y Strauss, s/f) para profundizar el análisis sobre algunas de las dimensiones del objeto. El criterio con el que se seleccionaron estas “unidades de análisis” estuvo basado en la elaboración de una encuesta (para identificar que docentes utilizaba esta estrategia) y el análisis de planificaciones áulicas de estos docentes. Las unidades de estudio se definieron en función de la “factibilidad” para negociar la “entrada al campo” por parte del grupo investigador. El equipo de investigación contaba con mayor “entrada” en los niveles primario y terciario, en tanto que en el nivel medio (en el caso aquí analizado) el empleo de la estrategia de taller aparece condicionado por la normativa y los lineamientos curriculares derivados de las políticas educativas de nuestra provincia. En el caso particular de la universidad (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales) el taller aparece como la metodología por antonomasia en las propuestas didácticas de la mayoría de los docentes.

Por último, cabe notar que este estudio se sustenta en un “**diseño flexible de investigación**”, esto es, que se tiene presente de forma permanente la posibilidad de “cambio” para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la indagación (Mendizábal, 2006).

PRIMERA ENTRADA AL CAMPO: LA EMERGENCIA DE LOS PRIMEROS CÓDIGOS Y PISTAS DE ANÁLISIS SOBRE EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

A partir del análisis de entrevistas en profundidad realizadas a algunos docentes que declaran trabajar con taller dentro de sus aulas, se lograron elaborar los primeros “códigos” que servirán de pistas de análisis para orientar la indagación, elaborar las primeras “categorías” y poder así responder a los interrogantes planteados en esta investigación. Cabe aclarar que los códigos que se proponen aquí no presentan un carácter definitivo, sino que se los da a conocer a los efectos de que se comprenda el estado de avance del trabajo y la forma en que se va construyendo el objeto de investigación. Este primer análisis de los datos empíricos será enriquecido (a través de la “comparación constante”) con otros datos que surjan de nuevas entrevistas, observaciones y fuentes documentales y bibliográficas.

1.”Fundamentos” para el abordaje de la estrategia “taller”:

El análisis de la información recolectada permitió evidenciar que los docentes formulan sus propuestas didácticas de taller desde “múltiples fundamentos” de tipo “teórico”, de “sentido práctico” y de “sentido común”. En relación a los “fundamentos de tipo “teórico”, éstos se identificaron en el relato de algunos entrevistados:

“Bueno, nosotros utilizamos (...) partimos de nuestro ECRO, de nuestro Esquema Conceptual (...). Trabajamos aula taller justamente porque trabajamos el dispositivo didáctico que es el grupo operativo. Consideramos, partiendo desde lo teórico, la Teoría de la Psicología Social que nos dice que es ese aprendizaje apoyado con los otros, trabajando con los otros, sosteniéndonos con los otros, con el yo, sosteniendo nuestro yo. Nuestro yo se sostiene justamente con los otros (...)” (Entrevista Nivel Universitario)

“Yo tengo una preferencia por los principios de la Teoría Vigotskyana, bueno (...) armo grupos donde la comprensión de la temática a trabajar sea más distribuida, donde haya una puesta de la zona de desarrollo potencial y próxima (...).” (Entrevista Nivel Terciario)

“Partimos de los conceptos de la Teoría Psicogenética para trabajar la idea de Taller en el aula. Por ello, exploramos primero ideas previas donde el grupo juega el rol de debate y justificación de la idea para luego ser contrastadas inter grupalmente y con los conceptos teóricos que desarrolla el docente; dando lugar así al surgimiento de una nueva idea más cercana a la ciencia” (Entrevista Nivel Universitario)

En relación a aquellos “fundamentos” vinculados al “sentido práctico” y al “sentido común” se identificaron los siguientes incidentes:

“¿Y cómo lleva adelante la puesta en práctica del taller?”

Inicié trabajando el análisis (...) Nos planteamos cuáles eran nuestras fortalezas, debilidades, oportunidades desde el ámbito administrativo, pedagógico, o sea, hacer una análisis institucional. A partir de allí nosotros como Coordinadores, junto con la Asesora Pedagógica, hicimos la lectura y el análisis de este trabajo para ver cómo íbamos a abordar los talleres. La problemática es variada, entonces jerarquizamos. Este año nos está preocupando, que también se repite todos los años, el tema de la deserción y la repitencia, el alto índice de repitencia que tiene esta institución (...).” (Entrevista Nivel Medio)

“Otra son los talleres. La vimos a esta estrategia como que iba a enriquecer la oferta que estábamos brindando a los chicos, fuimos una escuela innovadora en cuanto al trabajo, en cuanto a los trabajos con los rincones también, lo fuimos implementado para que el niño planifique, elija, sea capaz de decidir que quería hacer, y decir porque trata de construir la tarea en el trabajo de rincones (...).” (Entrevista Nivel Inicial)

Tal como se puede apreciar, los “fundamentos” que manifiestan los docentes presentan un carácter diverso y heterogéneo. En los niveles superiores (universidad y terciario) estos argumentos parecen sustentarse en un posicionamiento teórico explícito y en determinadas “concepciones de aprendizaje” (“aprendizaje apoyado en los otros”, por ejemplo). Como contrapartida, encontramos que en los niveles precedentes del sistema (nivel inicial/primario y medio) los fundamentos parecen estar orientados por los principios que rigen la “lógica del sentido práctico” y la del “sentido común”. En relación a la primera, tal como lo señala Sanders y McCutcheon, “las teorías prácticas se definen como las estructuras conceptuales y las visiones que proporcionan a los docentes razones para actuar como lo hacen y para elegir las actividades de enseñanza y los materiales curriculares que eligen con el objetivo de ser efectivos” (citado en Camillioni, 2008:44). En cuanto a la “lógica del sentido común” Camillioni (2008: 43-48) sostiene que la misma se desarrolla “en razón de que muchos docentes suelen otorgar un carácter natural a estas concepciones, a las que no someten a revisión ni a crítica, y tienden a pensar que las creencias que dan lugar a la construcción de la didáctica ordinaria constituyen una descripción objetiva de la realidad”.

2. Concepciones/nociones/ideas sobre la estrategia de “taller”:

Este código intenta dar cuenta qué entienden los docentes o cómo conciben la estrategia de taller. El análisis de las entrevistas permitió identificar que algunos docentes conciben al “taller” como una estrategia de “producción colectiva” que “trasciende las aulas” y que requiere “condiciones previas” (“Pre-tarea”) para el “desarrollo” y “cierre” de estrategia. Para otros esta estrategia representa un espacio didáctico:

“Donde una persona hace cosas, realiza algo, construye algo. Como un dispositivo pedagógico para construir conocimientos, para producir aprendizajes, conocimientos, para producir cosas con ese conocimiento y con ese aprendizaje, producir algo que se pueda ver y tocar más allá de una evaluación escrita (...) Es en ese hacer, en ese estar, en cambiarlo de lugar al alumno, cambiarlo de ese lugar pasivo” (Entrevista Nivel Universitario)

Como se puede observar, la estrategia de taller es entendida como un “*espacio de producción colectiva de conocimientos/aprendizajes*” que requiere “*condiciones previas*”, como un “*dispositivo pedagógico*”, en el que los alumnos no cumplen un rol pasivo, sino que, por el contrario son “*constructores*” de su proceso aprendizaje. Esta idea de taller es sostenida desde diferentes autores quienes afirman que esta estrategia representa “un lugar de trabajo donde se producen elementos concretos (...) como una opción pedagógica alternativa (...) y como una modalidad opuesta a una enseñanza de tipo expositiva, memorística” (Pérez Álvarez, 1987).

3. “Logros” obtenidos a partir de la estrategia de taller:

Otro de los códigos que aparece con frecuencia en el relato de los docentes es el vinculado a los diferentes “tipos de logros” que alcanzan en sus prácticas docentes al emplear la estrategia de taller:

3.1- Logros en el Aprendizaje de los alumnos:

“Aprendizaje cualitativamente mejor”

“Aprendizaje diferente”, “los alumnos se vuelven protagonistas”

Favorece el trabajo con personas adultas y que trabajan (“tienen tiempo para leer, pensar, opinar, reflexionar”)

3.2- Logros “pedagógico-didácticos”

Posibilidad de Articular “Teoría-Práctica” (“los alumnos pueden articular los conceptos con la realidad”, “van tomando todo lo que hemos trabajado y lo que han hecho en el barrio”)

3.3- Logros vinculados a la relación “docente-alumno”

Posibilidad de generar un “nuevo rol para el docente y el alumno” (“relación horizontal” entre docente y alumno, “mayor involucramiento” del docente, “rol de coordinador de docente”, “mayor participación/mayor protagonismo de los alumnos”, “ellos construyen el aprendizaje”, “aprenden a desenvolverse”) (Entrevista Nivel Universitario, Terciario, Medio y Primario)

Tal como se puede observar, el empleo de la estrategia de taller por parte de los docentes, les permite alcanzar ciertos “logros” o “ventajas” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, empero, el uso de esta estrategia no parece estar exenta de la emergencia

de algunos obstáculos y/o dificultades en el proceso didáctico. Esto se evidencia en la siguiente codificación.

4. Dificultades que surgen al implementar la estrategia de taller:

En relación a este código, los docentes entrevistados manifiestan la emergencia de diferentes tipos de obstáculos al implementar esta estrategia:

4.1. “Resistencia” por parte de los alumnos (“vemos gestos”, “no están acostumbrados”) y docentes (“Resistencia de algunos docentes”)

4.2. Problemas de tiempo y espacio físico: escaso “horario” de trabajo, no existen “horarios acordes”.

4.3. Problemas didáctico-pedagógicos: “Dificultad para profundizar contenidos”

4.4. Actitudes de los docentes: “relajo en la tarea” de algunos profesores, “parejas pedagógicas discordantes”.

5.- Modalidad de trabajo en la estrategia de taller:

A través de este código se intenta caracterizar las diferentes “formas” o “modalidades” de trabajo que se ponen en juego en el desarrollo de la estrategia de taller:

5.1. Trabajo en el aula: “Trabajo en grupos”, “en equipos”, de forma “piramidal”.

5.2. Trabajo Interdisciplinario e Integrado: “El trabajo comienza en la disciplina” luego “converge” en el “taller integrado”.

Como se puede observar, las modalidades predominantes al emplear la estrategia de taller aparecen vinculadas al “trabajo grupal” en el espacio áulico y el trabajo “interdisciplinario” como una forma de integrar diferentes disciplinas.

6. Finalidad de la estrategia de taller

A través del análisis de las entrevistas realizadas se pudo identificar diferentes *tipos de finalidades en relación a la estrategia de taller*:

6.1- Pedagógicas: Para el “trabajo interdisciplinario”, para el abordaje de “Temas puntuales”, para “que los alumnos puedan aprehender”, para “profundizar en lo conceptual” y “acceder a la teoría”.

6.2- Organizacionales: Para “organizar tareas institucionales” y para “el seguimiento trimestral del “impacto” de la estrategia”

7. Fuente/origen/génesis de la estrategia de taller:

A través de este código se intenta comprender cuál es el origen de la estrategia de taller, es decir, en qué circunstancias y bajo qué condiciones los docentes deciden utilizar este tipo de estrategia. En la mayoría de los casos analizados (nivel universitario, terciario y primario) la opción por el empleo de esta estrategia se encuentra vinculada a “tomas de posición personales” (Bourdieu, 1999) sostenidas desde fundamentos teóricos o de sentido común y/ práctico. En el caso del nivel medio, nos encontramos con una institución con características particulares en las que la implementación de la estrategia de taller está condicionada por la Normativa Docente y los lineamientos curriculares derivados de las políticas educativas del Ministerio de Educación. Esta decisión institucional respecto del empleo de la estrategia de taller aparece en la reglamentación de la siguiente manera:

“Resolución Ministerio de Cultura y Educación N° 1075 que crea el Ciclo Básico General (1°, 2° y 3° año) habilita los talleres como modalidad de coordinación y planificación docente, y espacios de enseñanza-aprendizaje con alumnos. Los talleres con docentes están orientados a la coordinación y planeamiento curricular (talleres de educadores y talleres integrados). (...) Los talleres con alumnos proponen la integración teoría-práctica y la integración disciplinar (Taller de Ciencias Sociales, Taller de Ciencias Exactas y Naturales y Taller de Comunicación y Expresión)” (Resolución Ministerial N° 1075)

Como se puede observar, esta estrategia aparece enunciada de forma explícita en la normativa institucional, en la que se puede dilucidar, además, la modalidad de la estrategia, la finalidad que se persigue así como la población a la que está destinada (alumnos y docentes). El interrogante que surge ahora es ¿Cuál es el grado de autonomía que ponen en juego los docentes ante esta reglamentación? ¿Las prácticas

de los docentes son prácticas de reproducción o resistencia? ¿Qué características tienen estos procesos descritos en los otros niveles del sistema educativo? Estos y otros interrogantes seguirán orientando el análisis del objeto de estudio durante el proceso de esta investigación.

HACIA LA BÚSQUEDA DE NUEVOS INDICIOS Y PISTAS DE ANÁLISIS: REFLEXIONES FINALES E INTERROGANTES QUE ORIENTARÁN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Como se pudo apreciar a través de estas páginas, esta primera aproximación al objeto reveló que los docentes argumentan sus propuestas de taller desde “múltiples fundamentos” de tipo “teórico”, de “sentido práctico” y de “sentido común” y en cuyos posicionamientos parecen subyacer distintas concepciones de enseñanza-aprendizaje. En congruencia con el posicionamiento teórico que sostienen, algunos docentes entienden al taller como un “espacio de producción colectiva de conocimientos/aprendizajes” que requiere “condiciones previas” para su realización y, además, como un “dispositivo pedagógico”, en el que los alumnos no cumplen un rol pasivo, sino que, por el contrario son “constructores” de su proceso aprendizaje.

Esta idea o noción de taller aparece vinculado al alcance de algunos “logros” en la puesta en práctica de esta estrategia: un “aprendizaje cualitativamente mejor” traducido en la configuración de “nuevos roles” tanto para el docente como para el alumno y en la posibilidad de articular la “teoría con la práctica”. En concordancia con estas afirmaciones, la “finalidad” de la estrategia parece estar orientada predominantemente hacia la búsqueda de “profundizar en lo conceptual” y servir como medio para “acceder a la teoría”. Para ello, la “forma o modalidad de trabajo”, que con mayor recurrencia parece en el relato de los entrevistados, parece ser el “trabajo grupal” y “en equipos”.

Si bien, el empleo de esta estrategia les permite a algunos docentes alcanzar ciertos “logros” en el proceso de aprendizaje, este último no parece estar exento de obstáculos y/o dificultades tales como: falta de tiempo y espacio físico, “resistencia” tanto de alumnos como de docentes, “roces personales”, etc., elementos que no sólo parece

obstruir el normal desarrollo de la estrategia sino que además, imposibilita “profundizar en algunos contenidos”.

En cuanto al origen de la estrategia, parece predominar, en los casos analizados, aquellas propuestas didácticas que surgen de la iniciativa personal de los docentes (nivel universitario, terciario y primario). En el caso particular del nivel medio la modalidad de taller (su implementación y objetivos) aparece condicionada por la normativa docente. Esto lleva a plantearnos interrogantes tales como: ¿Qué autonomía posee los docentes en relación a la normativa institucional? ¿Las estrategias de estos docentes dan cuenta de prácticas de reproducción o resistencia? ¿Cuál es el proceso de configuración de las estrategias de los docentes en los otros niveles del sistema educativo?

Para finalizar, cabe remarcar que estos primeros códigos e interpretaciones no presentan un carácter cerrado y definitivo, sino que constituyen pistas de análisis que orientarán la posterior entrada al campo. Al decir de Jorge Soneira (2007:155) son como “respuestas provisionarias acerca de las posibles relaciones entre categorías”, que permitirán formular nuevas hipótesis e interrogantes y profundizar el análisis en aspectos puntuales de la problemática indagada.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMILLONI, Alicia; DAVINI, María Cristina, EDELSTEIN, Gloria, LITWIN, Edith; BARCO, Susana. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Ed. Paidós. Bs. As. 1997.
- CAMILLONI, Alicia, COLS, Estela; BASABE, Laura; FEENEY, Silvina. *El saber didáctico*. Ed. Paidós Bs. As. 2008.
- CELMAN DE ROMERO, Susana. "La tensión Teoría-Práctica en la Educación Superior". Rev. *IICE*. Nº 5. Año III. 1994.
- DAVINI, María Cristina. *Los métodos Didácticos*. Ed. Santillana. Madrid. 2008.
- GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Comprender y Transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Bs. As. 1994.
- JARAMILLO, Arnaldo Darío "Estrategias de inserción laboral de graduados en Ciencias de la Educación de la UNJU: los hallazgos, las conclusiones y los interrogantes finales del proceso de investigación". En Actas del: VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. Universidad, Conocimiento y Sociedad: Innovación y Compromiso. La Universidad como Objeto de Investigación. Córdoba. 2009.
- JARAMILLO, Arnaldo Darío (mimeo) "Inserción laboral y condiciones de trabajo de graduados en Ciencias de la Educación de la UNJU en ámbitos educativos no formales". Proyecto de tesis correspondiente a la carrera de Especialización en Investigación Educativa. 2010.
- MENDIZÁBAL, Nora. *Los componentes del Diseño flexible en la investigación cualitativa*. En VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (coord.). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Ed. Gedisa. Bs. As. 2007.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La Formación del Profesor como Intelectua@ VaUadohd, 1992 - Perez Gómez Anget Cultura Curriculum y Aprendizaje Relevante, Mejico, 1992 -
- PÉREZ ÁLVAREZ, S. *Aula taller en la escuela media*. Bs. As. Ed. Braga S. A. 1987.

- SONEIRA, Abelardo Jorge. *La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss*. Sin datos.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós. Bs. As. 1992.
- VÁSQUEZ LUC, Ana María. "Interpretaciones de las teorías de aprendizajes en las prácticas docentes". Revista *Novedades Educativas*. Año 12 N° 109. Bs. As. 1999.
- VÁSQUEZ LUC, Ana María; MORENO, Liliana; LÓPEZ, Marcelo; JUÁREZ, Fanny. *Los Sujetos de la Residencia Docente: Habitus que los Caracterizan*. Publicación del VI Seminario "El Rol del Pedagogo Frente a la Problemática Educativa Actual", de la Unidad de Investigación Educación Actores Sociales y Contexto Regional de la UNJu. San Salvador de Jujuy. 2006.
- VÁSQUEZ LUC, Ana María; MORENO, Liliana; LÓPEZ, Marcelo; JUÁREZ, Fanny. *Residencia y Profesionalidad Docente*. Ed. EdiUNJu. San Salvador de Jujuy. 2007.
- VÁSQUEZ LUC, Ana María; MORENO, Liliana; LÓPEZ, Marcelo; JUÁREZ, Fanny. *¿Qué se enseña cuando se enseña estrategias didácticas?* Cap. Editado en el libro *Reflexiones sobre la teoría y Metodología de la Investigación Educativa* Ed. Ediunju. San Salvador de Jujuy. 2009.

