

La buena enseñanza a partir de las narrativas de los alumnos ¹

Luis Porta *

Este artículo presenta algunas categorías de análisis a partir de las narraciones de los alumnos del profesorado de inglés en torno a lo que, la nueva agenda de la didáctica denomina "buena enseñanza". La investigación se llevó adelante en la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de una selección de "buenos alumnos" a quienes se les administró un cuestionario semiestructurado en el que debían narrar buenas clases de sus profesores. La interpretación de estos datos ha generado categorías significativas en torno a las prácticas de los docentes y a lo que denominamos sus "apuestas" en el aula universitaria.

Formación de Profesores - Narración - Calidad de la enseñanza

This paper presents some analytical categories derived from EFL student narratives concerning "good teaching", as defined by the new agenda for didactics. The research was carried out at the EFL Teacher Education Program at Mar del Plata State University, Argentina. The sampled population was a selection of "good students" who answered a semi-structured questionnaire that required them to narrate good classes. Data interpretation has generated meaningful categories for the study of instructors' practices and their "stakes" in university classrooms.

Training of trainers - Narration - Teaching quality

¹ El presente trabajo es parte de la investigación que se llevó adelante en el marco del proyecto: "Buenas prácticas y Formación del profesorado en inglés: Aportes a la nueva agenda de la didáctica". Sobre este tema: SARASA; PORTA, 2005 y PORTA, 2004.

* Doctor en Pedagogía. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Director de la Maestría en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. E-mail: luporta@copefaro.com.ar

"me quedé lleno de dudas y preguntas luego de la clase"

De un estudiante cuando se le preguntó sobre una clase memorable en su carrera.

"[es necesario] proceder a una revisión de los saberes enseñados con el propósito de reforzar su coherencia y unidad (...) tomar como objeto constante de reflexión la relación nueva que puede y debe ser instaurada entre lo que es necesario mantener del pasado y la adaptación no menos necesaria al futuro"

- BOURDIEU, 1997:131 citado en NOSEI, 2004:54 -

Introducción

El trabajo que presentamos es una aproximación a la definición de las categorías teóricas del proyecto de investigación radicado en la Universidad Nacional de Mar del Plata en torno al impacto de las buenas prácticas docentes en los "buenos" alumnos de la carrera de inglés de la misma universidad. La manera en que los profesores enseñan y aprenden a enseñar es un aspecto básico dentro de la labor de la formación de los docentes. Sin embargo, sólo en las últimas décadas las investigaciones han dedicado sus esfuerzos a estudiar sistemáticamente este campo. La atención se ha concentrado mayoritariamente en lo que los estudiantes deben saber y cómo formarlos. Liston y Zeichner (1997:165) sostienen que la investigación educativa dependiente de la universidad debe desempeñar un papel educativo en relación con la práctica en la enseñanza y la formación del profesorado.

Hemos tomado como base para demarcar estas definiciones, el análisis de aquellas investigaciones que destacan la pertinencia de los estudios sobre la enseñanza en la educación superior y en la redefinición de la agenda tradicional de la didáctica (Cfr. CAMILLONI, 1999; DÍAZ BARRIGA, 2002).

La formación profesional: entre la tradicional y la nueva agenda de la didáctica

Sarason retomando a John Dewey confirma que, sobre fines del siglo XIX se hablaba de los docentes como "comandantes" ya que esto subrayaba la similitud entre el entrenamiento militar y lo que observaba en las aulas y, por extensión, el carácter contraproducente de los contenidos, los métodos y la teoría pedagógica que los docentes aprendían y absorbían. "Los maestros buscaban controlar y no comprender, instruir y no estimular, enseñar a grupos y no a individuos. La existencia y las realidades de la individualidad no informaban la pedagogía. Era como si existieran dos teorías del aprendizaje: una adecuada para los adultos y otra adecuada para los niños. Estas eran una especie aparte; no era preciso comprenderlos sino moldearlos, así como el alfarero moldea la arcilla". (2002:69). La postura de Sarason es interesante ya que plantea no tener una postura hipercrítica hacia los programas de preparación docente de entonces por dos razones: la primera es que eran prisioneros de su tiempo; la segunda es que la enseñanza no se consideraba una profesión, en tanto no tenía un código ético, ni una base de conocimientos probados ni el compromiso de buscar nuevos conocimientos,

y sus miembros tampoco podían determinar las condiciones en las que prestaban servicio. En el mejor de los casos, la enseñanza se veía como arte.

Ya a mediados del siglo XIX se inicia un proceso que hacia fines de siglo significó un marcado cambio en las concepciones sobre el carácter y los propósitos de la enseñanza. Esas concepciones se basaban ahora en las capacidades de los niños y la obligación de los docentes de comprenderlas y fomen-
tarlas. *"La enseñanza ya no era una tarea prosaica; la necesidad de comprender y responder a los niños como individuos -de captar su modo de pensar y sentir- significaba que los maestros debían ser capaces de reconocer e identificar sus sentimientos y procesos mentales"* (SARASON, 2002:70).

Esta concepción fue sostenida por teóricos de la educación que intentaban dar respuesta a la insatisfacción producida por el funcionamiento de las escuelas. Algunos siguen ejerciendo una influencia importante, tal es el caso de John Dewey. Es imposible resumir la obra de Dewey, pero mencionaremos los siguientes puntos:

- El aula debe ser un lugar donde se reconozcan y respeten las características constructivas de los niños.
- Las escuelas no son una preparación para la vida; son la vida misma.
- Los docentes no deben ser "comandantes" que acaparen los poderes ejecutivo, legislativo y judicial del gobierno del aula.
- El rol del docente consiste en preparar, manejar y disponer el medio de aprendizaje.
- Una escuela y un sistema escolar existen dentro de una comunidad.

Aunque Dewey nunca lo expresó en estos términos, es evidente que veía al docente como un intérprete, alguien que asumía o manifestaba las características con-

sideradas necesarias para afectar a su auditorio de determinadas maneras y, en rigor, satisfacer sus expectativas sobre cómo debía ser un docente y cómo había que responderle (SARASON, 2002:74). Los escritos de Dewey cambiaron la retórica sobre el rol del docente, los contenidos y la organización del currículo, la importancia de tomar en cuenta la individualidad de los alumnos y los propósitos de la escolaridad; pero el cambio fue en su mayor parte retórico.

Litwin (2004:10) afirma que *"hoy podemos reconocer tres orientaciones distintivas que fueron, en las últimas tres décadas inspiradoras de los estudios didácticos y desde las que los docentes pudimos construir perspectivas diferentes: pensar la clase anticipadamente, reflexionar en torno a ella una vez concluida y actuar en ella con sabiduría"*.

La primera es la que pone énfasis en el planeamiento, en la programación, y es de corte eminentemente prescriptiva. Éste es el eje desde el cual se apoyó la agenda clásica de la didáctica. Esta agenda fue rebatida a partir de fuertes críticas y controversias en torno a las implicancias de la formulación de los objetivos, el currículo subyacente a la selección de los contenidos, la evaluación. Es decir, pensar la clase, diseñar anticipadamente las estrategias, estudiar las mejores propuestas, planear los ciclos completos, se constituyen en los *"buenos reaseguros de la tarea docente"* (LITWIN, 2004:11).

La segunda corriente desplaza el énfasis en la planeación y ubica la reflexión en el eje de debate. El lugar del docente reflexivo, esto es, la reflexión en torno a la práctica puso en el centro del estudio y debate el pensar la clase una vez acontecida, en tanto favorecía el mejoramiento de las clases siguientes.

El tercer enfoque para el estudio de la didáctica se refiere al estudio de las clases

en su transcurrir, las acciones rápidas o espontáneas o la toma de decisiones de los docentes cuando una pregunta, una intervención o cualquier acontecimiento imprevisto corta el discurso o la actividad planeada del estudiante. Intuición, sabiduría práctica, acciones espontáneas constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza (Cfr. LITWIN, 2004:12).

Pueden delinearse cambiantes tendencias en las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los ámbitos escolares naturales. En este sentido, encontraríamos tres corrientes diferentes, representadas por estudios sobre: los estilos de enseñanza, las oportunidades de aprendizaje y las tareas en el aula. Aunque las tres corrientes comparten el objetivo común del mejoramiento de la práctica en el aula, difieren en su perspectiva teórica y en sus supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Pensar la didáctica desde un lugar ético y a la vez político fue el desafío de la década de 1990. En el siglo XXI, la didáctica se plantea reconocer también las intuiciones de los docentes, la sabiduría práctica, las acciones espontáneas, el reflejo de la pericia en la profesión. Esto significó "*aventurarse a pensar en la clase como espacio creativo, reconocer las huellas de las intervenciones docentes*" (LITWIN, 2004:11). La narración es central en este sentido.

¿Cómo analizaremos los datos? O hacia la construcción del marco metodológico

Este estudio se enmarca en el paradigma exploratorio, con un enfoque etnográfico (Cfr. PRUZZO, 2002). La investigación comienza con la definición de las categorías, la recolección de los datos y las preguntas e hipótesis surgen de la interacción con és-

tos y los interrogantes que plantean (*grounded theory*) (Cfr. NUNAN, 1994). En una primera etapa realizamos un muestreo teórico de los buenos alumnos avanzados como informantes acerca de las buenas prácticas (Cfr. VALLES, 1999). Los buenos alumnos son aquellos que no sólo tienen un promedio general satisfactorio sino también actitudes de aprendizaje positivas detectadas en el aula. En este sentido, el buen alumno proporciona una base de análisis importante en la formación profesional. Schön (1983:11) indica que "*hay que describir lo que caracteriza a las prácticas cuando las cosas funcionan bien*" e identificar "*cuáles son las prácticas que son dignas de que se las tenga como modelo*". Para Schulman, el buen alumno es aquél que ha desarrollado estrategias metacognitivas. Justamente, las buenas disposiciones que sobre el buen alumno se detectan en clase remiten al hecho de que, al sentirse confundido, trata a su desconcierto como algo problemático e intenta buscar ayuda inmediatamente. Eso hace que realice preguntas, muestre interés, solicite bibliografía y, en general, interactúe con el docente. Por el contrario, el alumno de más bajo rendimiento no considera a la desorientación como un obstáculo, ya que sería un estado cognitivo habitual en él (Cfr. SCHULMAN, 1989:42). El buen alumno también parece estar en sintonía con el docente, al percibir la instrucción justamente del modo en que este último la plantea. Por último, la buena enseñanza necesita del buen aprendizaje (Cfr. WITTRICK, 1997:564).

El cuestionario recoge información básica sobre los alumnos: edad, año de inicio de la carrera, número de finales aprobados, promedio general; luego, se pregunta sobre los cursos que más habían contribuido a su formación, explicando su elección. Seguidamente, se identifican los docentes cuyas prácticas eran ejemplo de buena enseñanza, y se justifica también su opción. Finalmente, se debe narrar la mejor clase

que hubieran presenciado. Los buenos alumnos que respondieron al cuestionario fueron dieciséis.²

La narrativa en la investigación educativa permite generar y reconstruir significados. En tanto forma de representación, la narrativa (re)construye, cuenta, argumenta y explica (Cfr. HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2000; McEWAN; EGAN, 1998). Es situada y "densa", y refleja los hechos construidos por sus participantes. Nosei (2004:51) afirma que *"la trama del relato confiere sentido a la existencia y coherencia a la experiencia y en ese marco se hace posible un orden social que vincula a los sujetos entre sí, vinculación que habla de complementariedad en virtud de que cada uno construye su identidad y la de los otros"*.

Jackson (2002) en uno de sus trabajos, analiza el lugar de la narración en la enseñanza. Sostiene que vivimos rodeados de historias y de las historias de los otros. Analiza básicamente dos funciones que cumplen las historias. Una, epistemológica, que refiere a los conocimientos que las o los alumnos deben poseer para ser partícipes de una cultura. Por otra parte, contar historias tiene también otro propósito: cambiar puntos de vista, generar nuevas perspectivas, transformarnos y ser transfigurados por las historias que nos cuentan y contamos. A esta función, Jackson la denomina "transformativa". Nos generan una suerte de incertidumbre respecto de cuáles son las historias que valen la pena ser contadas y, otra vez, paradójicamente las necesitamos contar siempre porque su impronta se suele perder (Cfr. LITWIN, 1998:165).

Mercer (1997:81) toma al crítico literario ruso Bakhtin para dar cuenta de esto: *"no aprendemos las palabras de los diccionarios sino de la boca de las personas, y estas palabras siempre llevan consigo algunos de los significados de sus primeros usuarios. En el aula este traslado de significados es vital para el aprendizaje de los estudiantes"*. La ajustada narración de una clase ayuda a definir la forma que tienen las personas para implicarse profunda y productivamente en el aprendizaje de otras personas. A este proceso, Bruner³ le llama andamiaje y lo define como los pasos que se dan para reducir los grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el estudiante se pueda concentrar en la difícil habilidad que está adquiriendo. En el sentido en que Bruner utiliza el término andamiaje, representa algo que parece la esencia de la buena enseñanza. Por supuesto existen otras formas efectivas que pueden ayudar a las personas a aprender además de la de un profesor que guía a un alumno a lo largo de una actividad, pero es la que a nosotros especialmente nos interesa. El concepto de andamiaje presenta al profesor y al alumno como participantes activos en la construcción del conocimiento (Cfr. MERCER, 1997:86).

Es de esperar que los profesores ayuden a sus estudiantes a desarrollar formas de conversación, escritura y pensamiento que les permitan hacer viajes intelectuales más amplios, comprendiendo a otros miembros de comunidades de discurso educativo más amplias y a la vez siendo comprendidos por ellas: pero los profesores tienen que

² Las asignaturas avanzadas cuentan con unos cuarenta alumnos.

³ Citado en MERCER, 1997. Para Bruner el andamiaje describe una clase particular de apoyo cognitivo que un adulto puede proporcionar a través del diálogo, de manera que el estudiante pueda dar sentido a una tarea difícil. Andamiaje es un concepto atractivo tanto para la psicología como para la educación porque ofrece una metáfora clara de la implicación activa y sensible de un profesor en el aprendizaje de un estudiante.

empezar desde donde están los estudiantes para utilizar lo que ya saben, y ayudarles a ir de un lado a otro del puente que lleva del discurso cotidiano al discurso educado. Allí adquiere un lugar central el uso de la narración en el aula.

En la investigación educativa, la narrativa permite generar y reconstruir significados. En tanto forma de representación situada, la narrativa (re)construye, cuenta, argumenta y explica (Cfr. HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2000; MCEWAN; EGAN, 1998). Se considera que la narrativa es apropiada para la especificidad y complejidad de los contextos educativos. En este estudio, los datos extraídos de las narrativas constituyen el núcleo del análisis. Se utilizaron procedimientos manuales que codificaron las categorías conceptuales derivadas de los relatos (Cfr. KRIPPENDORF, 1990).

La presente investigación adopta un enfoque interpretativo, en un intento por evitar la inexactitud de las dicotomías entre los llamados métodos cualitativos y cuantitativos (Cfr. ERICKSON, 1997:195-199; 222-223). La interpretación es un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores. Implica también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular, los detalles inmediatos y la teoría relevada. El diseño de la investigación es de corte naturalista y se realiza en los propios contextos donde se plantean las cuestiones a dilucidar.

El proyecto continúa en una segunda etapa, con entrevistas a los docentes seleccionados como "buenos docentes" por parte de los alumnos. En este caso, sólo presentaremos algunas miradas preliminares a las narraciones sobre las que los alumnos se apoyaron para definir las "buenas prácticas".

Las narraciones de los estudiantes

Buscaremos en las narraciones algunas categorías que aparecen asociadas a la "buena enseñanza", aquéllas que intentan acciones docentes capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes con un sentido moral, lo que vale la pena enseñar.

A partir del análisis de las encuestas de los alumnos, definimos categorías centrales que aparecen a modo de "apuestas" que los docentes han puesto en juego en sus clases y que han quedado en los estudiantes como "memorables" en su proceso de formación. En este sentido, definimos siete apuestas centrales que nos llevan a definir la categoría de "buena enseñanza" para los alumnos del profesorado de inglés:

Apuesta al sentido moral de la enseñanza

El tratamiento de la buena enseñanza parte de la definición de Fenstermacher (1989:158), El primer término de su disquisición indica: "*Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales*". En este sentido, las respuestas que siguen más abajo dan cuenta de esta definición:

- " *fueron capaces de guiar sin influir*" (E-14);
- "*mantuvieron mi atención haciéndome reflexionar, criticar, analizar y aprender a utilizar debidamente el cerebro*" (E-13);
- "*Estas clases dejaron en mí un deseo de seguir aprendiendo y es por eso que las considero un ejemplo de buena enseñanza*" (E-11);
- "*el profesor se preocupó por desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico*" (E-10);
- "*el profesor se preocupó de desarrollar en los alumnos la capacidad de reflexio-*

nar sobre los textos sin limitarse al análisis lineal y simplista realizado en otras materias" (E-10);

- "me quedé lleno de dudas y preguntas luego de la clase" (E-9);
- "sus conclusiones al finalizar la clase merecen reconocimiento. Esto habla de su magnífico estilo de negociación de significados que genera y la calidad de su tratamiento de los contenidos en forma profunda y crítica" (E-7).

Apuesta a la pasión por la enseñanza

- "Siente una gran pasión por su materia y sabe como llegar a los alumnos" (E-9);
- "la pasión que demuestra por su campo disciplinario" (E-8).

Sus respuestas hablan del sentido de responsabilidad de los docentes y del estilo de negociación que ponen en juego en su clase, dan cuenta de que lo que se enseña es racionalmente justificable, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda de manera "profunda y crítica". Además, acompañan este recorrido con su pasión por la enseñanza. Sarason (2002:23) recupera esta cuestión cuando afirma que los docentes que le llegaron, fueron aquellos que "respetaron su individualidad", "los que me comprendían, que querían comprenderme". Un docente apasionado es aquél que transmite una emoción, una situación o imagen que resulte significativa y estimulante para un auditorio. "Esto implica un compromiso sostenido, basado en pensamientos, aprendizaje, actitudes y sentimientos, y la meta de esa mezcla indisoluble es experimentar la calidez y el entusiasmo del cambio y el crecimiento" (SARASON, 2002:24).

Robert Fried en *The passionate teacher* (1995) en su prólogo define qué es ser un docente apasionado: "es estar

enamorado de un campo del conocimiento, profundamente movilizado por las cuestiones e ideas que representan un desafío para nuestro mundo, atraído por los dilemas y el potencial de los jóvenes que acuden a clase cada día (...) o fascinado por todas estas cosas. Un docente apasionado es el que rompe el aislamiento del aula y se niega a dejarse dominar por la apatía o el cinismo (...) Los docentes sólo pueden disipar las tinieblas del acatamiento pasivo o el desinterés activo que envuelven a muchos alumnos cuando llevan a su trabajo cotidiano la pasión que sienten por el aprendizaje y la vida. Creo que todos tenemos la voluntad interior de ser docentes apasionados, y que ninguna otra cosa servirá del todo" (FRIED, 1995 citado en SARASON, 2002:76).

Apuesta al contenido

La clave de la enseñanza apoyada en los recursos y estrategias didácticas pone de manifiesto lo que Litwin (1998:94; 158-159) relaciona con la buena enseñanza a partir de "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento". En este sentido encontramos en los alumnos las siguientes definiciones:

- "conexión entre los contenidos de una clase y de otra" (E-13);
- "amplitud de criterio relacionando los contenidos con los ya analizados en otras clases, entrelazándolos con los temas tratados en otras materias" (E-13);
- "la profesora logró mostrarnos cómo la teoría se llevaba a la práctica" (E-9);
- "importancia de ir conectando desde diferentes perspectivas, basándose en distintos marcos teóricos y conectando a la vez con otros textos es una forma excelente de trabajar" (E-5).

Apuesta al saber pedagógico de los contenidos (recursos, estrategias y motivación)

- "El tema fue abordado desde las películas y los libros" (E-15);
- "se comparó y contrastó a esta obra (*Macbeth*) con otras obras que habían sido analizadas en clases anteriores" (E-11);
- "Se abordaron los textos de una manera profunda, sin limitarse al típico análisis de personajes o a la secuencia de eventos de una historia" (E-10);
- "Lo más llamativo de toda la clase fue que en la mitad de la clase, para poner un corte, nos hizo levantar y con música nos dio una clase de relajación" (E-9);
- "la efectividad de la clase se notó por el nivel de participación del grupo" (E-8);
- "Dio las fuentes de dichos artículos con el propósito de ampliar nuestra perspectiva" (E-7);
- "se aseguró que todos entiendan para seguir la clase" (E-7);
- "llevó un mapa para apoyar visualmente la teoría" (E-7);
- "en todos los casos preparan las clases de una manera metódica, dándole una estructura que nos ayuda a aprovecharlas" (E-6);
- Sobre dos clases donde se analizaron la métrica en *Macbeth* y el lenguaje y las ideas del Manifiesto Comunista: "creo que estas clases tienen en común la relevancia e interés del tema y la metodología en el sentido de ir descubriendo el significado de un texto a medida que uno avanza sobre él" (E-5);
- "Variaciones en la forma de explicar un mismo tema (...). Predisposición del docente para evacuar las dudas, la atmósfera no debe ser tensa" (E-12).

Para Jackson (2002:34) la buena enseñanza "no implica una única manera de actuar, sino muchas". Los motivos de las elecciones de estrategias, modos de explicación, tipos de respuestas, metáforas explicativas, o casos paradigmáticos, siguen planteando interrogantes en el análisis de las prácticas. Favorecer los procesos de construcción del conocimiento implica una compleja elaboración por parte del docente para abordar y recortar los contenidos de su campo disciplinar, conectarlos con la secuencia curricular y a la vez diseñar recursos y estrategias didácticas que permitan un abordaje en la clase que tienda a desarrollar un proceso de comprensión en los alumnos.

Es importante destacar la aparición de algunos aspectos ligados a la motivación de los estudiantes por parte de los docentes. La motivación ligada a desarrollar redes que permitan comprender un recorte. El "ponerse en el lugar de estudiante", la experimentación y análisis de los temas, la "clara guía de los docentes" dan cuenta del andamiaje que construye el docente para enseñar. Andamios que en algún momento de la formación profesional de los estudiantes deben "sacarse" para que puedan avanzar solitariamente en la construcción de sentido del conocimiento.

Aquellas apuestas relacionadas con la motivación de los alumnos, a su vez desplegadas por el docente en la utilización de recursos y estrategias didácticas que favorecen la comprensión, han sido las situaciones más narradas por los estudiantes. Es la situación práctica resuelta en el aula, sin una mirada que vaya a la apuesta moral por la enseñanza.

Apuesta al lugar del alumno

- "Aquellas en las que los alumnos hemos sido responsables de dictar una clase" (E-16);

- "Los alumnos hemos sido responsables de diseñar actividades para enseñar el material en clase" (E-16);
- "Para mí, las clases mas memorables son las aquellas en las que los alumnos dan presentaciones orales. (...) Me pongo en el lugar del profesor" (E-6).

En este apartado, se pone centralmente en juego el lugar asignado al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La responsabilidad de ponerse "en el lugar de", diseñar actividades didácticas genera en los estudiantes la posibilidad de sentir ser profesor, de autogenerarse los mecanismos necesarios para comenzar a vivenciar la profesión en su período de formación inicial. En la apuesta del docente deben generarse las estrategias suficientes para que estas clases sean una comunidad de comprensión, mas allá de quién dicte la clase.

En este avance, mostramos lo que en las narraciones de los alumnos aparecieron como las categorías que tenían un correlato con la denominada "matriz de buena enseñanza". La posibilidad de comparabilidad con las definiciones de los docentes brindará un campo propicio para indagar en prácticas

que le otorgan significado a una formación docente que tienda a la profesionalización.

La narración, el relato, constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los profesores y las profesoras tiene sentido. Recuperar las narraciones de los alumnos nos pone frente a los "modelos" de profesor que los estudiantes tienen en su proceso de formación, los que, sin dudas, marcarán su biografía profesional.

El estudio de los relatos y las narrativas nos lleva directamente al corazón del saber sobre los contenidos, con toda su variedad y su riqueza. Ese estudio debe concentrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación (Cfr. GUDMUNSDOTTIR, 1998:60). Formará parte de la segunda etapa de esta investigación.

Original recibido: 15-06-2006

Original aceptado: 26-03-2007

Bibliografía

- CAMILLONI, Alicia y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires, 1999.
- CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata, Madrid, 1999.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *El currículo escolar*. Aique, Buenos Aires, 1994.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Didáctica y currículum*. Paidós, México, 2002.

ERICKSON, Frederick. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En WITTRICK, Merlin. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós, Barcelona, 1997.

FENSTERMACHER, Gary. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza". En WITTRICK, Merlin. *La investigación en la enseñanza I*. Paidós, Barcelona, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Docencia y Cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial, Buenos Aires, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, 1998.

GUDMUNSDOTTIR, Sigrun. "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos". En MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu, Buenos Aires, 1998.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. *Metodología de la investigación*. McGraw Hill, México, 2000.

JACKSON, Philip. *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires, 2002.

JACKSON, Philip; BOOSTROM, Robert; HANSEN, David. *La vida moral en la escuela*. Amorrortu, Buenos Aires, 2003.

KEMMIS, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1998.

KRIPPENDORF, Klaus. *Metodología del análisis de contenido*. Paidós, Barcelona, 1990.

LISTON, Daniel; ZEICHNER, Kenneth. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata, Madrid, 1997.

LITWIN, Edith. *Las configuraciones didácticas*. Paidós, Buenos Aires, 1997.

LITWIN, Edith. "La investigación didáctica en un debate contemporáneo". En BAQUERO, Ricardo y otros (eds.). *Debates constructivistas*. Aique, Buenos Aires, 1998.

LITWIN, Edith. "Prácticas con tecnologías". En *Praxis Educativa*, Nº 8. Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa, 2004. Pág. 10-17.

McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu, Buenos Aires, 1998.

MERCER, Neil. *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós, Buenos Aires, 1997.

NOSEI, Cristina. "Rol docente: su importancia social". En *Praxis Educativa*, Nº 8. Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa, 2004. Pág. 50-54.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. CUP, Cambridge, 1994.

PORTA, Luis. "La Formación del Profesorado en el marco de la Nueva Agenda de la Didáctica: la categoría de buena práctica en la matriz de enseñanza". En UNIVERSI-

DAD CATÓLICA DE CÓRDOBA. *XV Encuentro de Investigación Educativa*. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2004.

PORTA, Luis. "La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes". En PORTA, Luis; SARASA, María Cristina: *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de vida del profesorado*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 2006.

PRUZZO, Vilma. *Transformación de la formación docente*. Espacio Editorial, Buenos Aires, 2002.

SARASA, María Cristina; PORTA, Luis. "La buena enseñanza: una aproximación narrativa". En UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA. *XVI Encuentro de Investigación Educativa*. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2005.

SARASON, Seymour. *La enseñanza como arte de representación*. Amorrortu, Buenos Aires, 2002.

SCHÖN, David. *The reflexive practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, New York, 1983.

SCHULMAN, Lee. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En WITTROCK, Merlin. *La investigación de la enseñanza I*. Paidós, Barcelona, 1989.

SOUTO, Marta. "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal". En BAQUERO, Ricardo y cois. *Debates constructivistas*. Aique, Buenos Aires, 1998.

TAYLOR, Steve; BOGDAN, Robert. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona, 1992.

VALLES, Miguel. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis, Madrid, 1999.

WITTROCK, Merlin. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Paidós, Barcelona, 1997.