



Cuadernos de Investigación Educativa

ISSN: 1510-2432

cuadernosie@ort.edu.uy

Universidad ORT Uruguay

Uruguay

Cabrera, Alexandra

Concepciones de los profesores acerca de la importancia del desarrollo de la
competencia lingüística de los alumnos, para enseñar

Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 2, núm. 16, 2009, pp. 7-24

Universidad ORT Uruguay

Montevideo, Uruguay

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643889001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Concepciones de los profesores acerca de la importancia del desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, para enseñar*

Alexandra Cabrera**

ABSTRACT

In order to get to know the subject, he visited three places where he was greeted with the locals' great hospitality. Long time did he spend chatting in entertaining conversation, listening carefully to their stories, for he wanted to learn. He was shown their pictures, and was invited to their homes, and thus he knew more about them. Later he stopped for he had to devote time to write down his own narration before the stories of other paths or of the usual ones would absorb him and what he had learned remained only in memory. It was necessary to save the journey from oblivion.

His new narration arose from the analysis of those stories, from a careful and respectful observation of their houses, of their classes, and also of their pictures, of their plans of study. Then, conclusions were drawn, which helped finishing his own text although that did not mean an end, for other journeys arose from this one.

RESUMEN

"Para saber de ello visitó tres lugares, donde fue recibido con la generosa hospitalidad de los lugareños, con los que pasó muchas horas de conversación amena, escuchando sus relatos, atentamente, porque quería aprender. Le mostraron sus fotos y lo invitaron a sus casas, y supo más de ellos. Luego, hubo de detenerse porque era tiempo de escribir su propio relato, antes de que otras rutas o las de siempre lo absorbieran y lo aprendido quedara en el recuerdo. Quiso preservar el viaje del olvido".

Su nuevo relato surgió del análisis de aquellos relatos, de la mirada cuidadosa, respetuosa de sus casas, de sus clases, y también de sus fotos, de sus planes de curso. Aparecieron, entonces, conclusiones que cerraron su propio texto. Aunque no fueron clausura, porque otros viajes emergieron de éste.

CUESTIONES PREVIAS

El problema se concibió en torno a la comunicación lingüística de los saberes aprendidos, desde las concepciones implícitas y explícitas de los docentes acerca de la misma. Es decir, ¿qué percepciones tienen los profesores acerca de la importancia del desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos, desde la enseñanza disciplinar, para el proceso de aprendizaje?

La información que se procuró estaba referida a la perspectiva de los actores acerca de esta cuestión, la construcción de significados de los mismos, la comprensión del contexto y su influencia en el problema. Las concepciones docentes acerca de la importancia de la competencia lingüística para la enseñanza disciplinar, desde lo implícito y lo explícito, fueron indagadas desde la investigación cualitativa porque era la que ofrecía las mejores posibilidades de conocer y comprender el fenómeno en el campo determinado. Se emplearon como técnicas para la colecta de información el análisis documental, la observación de clases y, particularmente, las entrevistas a los informantes en dos etapas, inicial y final.

El análisis del discurso expresado en los diversos textos, entrevistas, conversación pedagógica y plan del curso, dio lugar a la formulación de categorías en torno a dimensiones: los avatares de la vocación docente, el uso adecuado del lenguaje, los recuerdos biográficos, la responsabilidad docente, la tensión de la evaluación, etc., de las que aquí se comparten algunos ribetes.

Análisis más o menos rigurosos, sistemáticos, específicos, tales como los que surgen de los Censos de Aprendizaje de Ciclo Básico y Bachillerato, señalan que en todos los niveles del sistema educativo formal, del primario al terciario, los alumnos presentan debilidades en el uso competente del lenguaje y en el dominio de las cuatro macro -habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar. Conversaciones docentes en circunstancias cotidianas o en salas de asignaturas, de áreas, institucionales, etc., dan cuenta de la misma preocupación, constituyéndola en ocasiones como el único obstáculo para la enseñanza de otras disciplinas, de manera que ha venido a convertirse en una suerte de “depositaria” de las razones del fracaso escolar. Si bien es una razón “simplificada” tiene peso por cuanto se integra a las concepciones personales del docente al punto de inhabilitar otras búsquedas acerca del fracaso escolar, en las que sin dudas él puede intervenir para la superación. La proliferación de literatura editada en las últimas décadas sobre estos aspectos vinculados a la escritura, lectura, oralidad, etc., en su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje sustenta la realidad a la que se hace referencia.

La visión sociolingüística ha aportado el lugar de la enseñanza de la lengua que es responsabilidad del sistema educativo y por tanto de la intervención docente, y es el del uso funcional, competente, real del código que proyectará los vínculos del alumno no sólo hacia el conocimiento, sino hacia la familia, la sociedad, el mundo. No obstante es ingenuo pensar que instalar un término nuevo, sostenerlo con la preceptiva de programas, supervisiones, teorías, etc., es suficiente para que ello ocurra efectivamente. Allí es que interesaba indagar acerca de la intervención docente, la práctica de enseñanza en este sentido, hasta dónde ha incorporado estas ideas de modo explícito, y hasta dónde está siendo esa acción docente obstaculizada o potenciada por las concepciones implícitas acerca de las mismas.

METODOLOGÍA

Definido el campo del aula donde indagar acerca de la comunicación lingüística de los saberes, dada su amplitud, se fueron adoptando decisiones en el plano de la focalización: centrar la mirada en el docente, en sus concepciones acerca de este aspecto, las implícitas y las explícitas, en la seguridad de la amplitud y profundidad que este enfoque admite. Otra decisión no menor por su vínculo con las subjetividades fue la de crear un nivel y asignatura/área donde indagar acerca de este problema. Se deja de lado el área de ciencias naturales/experimentales, etc., por cuanto es un campo que enfrenta recién desde la investigación esta cuestión del lenguaje estándar versus lenguaje científico. El área de Lengua es particularmente conocida por esta docente, considerando además el grado de conocimiento que en las comunidades educativas del interior tienen entre sí todos los profesores que trabajan en una, por lo que la mirada estaría especialmente marcada por los prejuicios.

Sin embargo, se vio importante considerar la asignatura Historia / Área Ciencias Sociales, porque sin enfocar la acción docente hacia la enseñanza de la lengua, requiere del desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas para el logro de los objetivos de enseñanza. Finalmente, el nivel donde se suscita el tema de las competencias es el primer año de Bachillerato Diversificado, 4to año, en relación con el primer año de Bachillerato Tecnológico, hoy Enseñanza Media Superior y Tecnológica, respectivamente. En virtud de ello se elige cuarto año liceal y primero de Bachillerato Tecnológico, (asignatura Historia) para indagar acerca del problema de investigación.

En lo que hace a las decisiones muestrales se adoptaron algunas de corte general, porque la instancia de elección de horas para el año lectivo 2006 podía definir cambios significativos a la hora de “preconcebir” el campo. Veíamos que la estructura de aproximación al campo debía ser lo suficientemente flexible y a la vez cuidadosa para ingresar al mismo desde la postura de construcción en el propio escenario de teoría. El ingreso al campo es desde el análisis permanente de la información, las preguntas de investigación y la captación de las nuevas miradas sobre el mismo. De igual modo, las indefiniciones que presentaba este campo eran de riesgo y no se podían descuidar.

Es así, que se decidió realizar el estudio en tres instituciones, dos públicas y una privada, en 1er año de Bachillerato, Enseñanza Media Superior, un liceo público y uno privado, una Escuela Técnica, la asignatura Historia, en trayectorias docentes extensas y breve, es decir expertas y novata, respectivamente. Institución pública y privada para no descuidar la heterogeneidad y homogeneidad contextuales de una y otra respectivamente, sabiendo que el nivel cultural de los hogares tiene especial incidencia en el uso del código lingüístico. Aquí también resultaría importante relevar los proyectos de centro que incorporan de algún modo este aspecto en sus acciones educativas.

Trayectorias docentes extensas en tres casos, y breve en uno de ellos, en virtud del propósito de indagar concepciones implícitas y explícitas de los mismos. El tiempo de ejercicio profesional tiene importancia a la hora de saber qué piensa y hace el docente acerca de este problema.

Finalmente, para qué investigar en estos grupos o subgrupos tiene que ver con la búsqueda de respuestas acerca de lo que los informantes cuentan, creen que ocurre en las aulas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación con la comunicación de los saberes desde el concepto de competencia, y la responsabilidad del docente y de la institución educativa en el desarrollo de las mismas.

TÉCNICAS

Entrevistas. Se mantuvieron con los docentes de Historia de 1er. Año de Bachillerato, en dos frecuencias, una previa a la observación de aula y otra posterior, acordándose incluso breves intercambios más espontáneos cuando fuera preciso para ambos, entrevistador e informante. Mediante esta técnica también se abordó a los porteros institucionales para acceder a la información necesaria al momento de contextualizar a estos relatores, esto es, vincularlos a las instituciones donde desarrollan su trabajo.

Observación de aula. Ésta se llevó a cabo con los cuatro docentes, en una oportunidad en cada caso, en los meses de setiembre y octubre de 2006. Fueron acordadas fácilmente en cuanto a la disposición de los profesores, sin que mediaran otros requisitos que evitar las instancias de las pruebas especiales y las de evaluaciones mensuales o bimensuales escritas. No obstante, no fue tan sencillo en razón de cronogramas institucionales por las variaciones surgidas de la puesta en marcha de la Reformulación 2006. El acceso al aula fue natural, mediante una presentación muy breve del observador, aludiendo a que su visita había sido anunciada tiempo atrás. Los dispositivos empleados para el registro de la observación fueron la grabación en audio de la clase y el registro textual.

Análisis documental: Se realizó en los documentos denominados "Plan de curso", los cuales fueron solicitados y facilitados por los docentes al comienzo del proceso de indagación, en las primeras salidas al campo. En casi todos los casos, se obtuvo incluso antes de la secuencia inicial de entrevistas; sólo en el caso del novato se proporcionó luego de dicha instancia. La denominación involucra la planificación docente, la evaluación diagnóstica y sus respectivos informes cuando la hubo, y otros textos identificados en algunos como oficios de la inspección de asignatura, "Reformulación 2006" y en otros "adjuntos" simplemente, sin identificar la fuente.

Aquí hubiera sido de interés procurar otros documentos relacionados al docente, o producidos por él, en el entendido que se trata de textos que se relacionan fuertemente con su discurso, ya sea por su carácter preceptivo como los planes y programas, o por su grado de pertenencia como en el caso de planes de clase, o de unidad, o de secuencia. Incluso, en virtud de las relaciones encontradas en los relatos, pudo haberse accedido a los registros de salas docentes, por liceo o asignatura. Se quiere subrayar en cualquiera de los casos que la entidad de la tarea superó las posibilidades de acceder a más información, en la medida que existió en los actores involucrados la disposición generosa a facilitar lo que fuera necesario.

La complejidad del concepto "competencia lingüística" para el intercambio con los informantes, dio lugar a la necesidad de construir uno a propósito del "uso adecuado del lenguaje en la enseñanza disciplinar". A esos efectos, en el espacio de la coordinación, se consultó a docentes de diversas asignaturas del nivel, en otro liceo público no involucrado en el trabajo. El proceso de análisis de las respuestas continuó en este sentido, a fin de concebir categorías que se consignan en la expresión "validar la expresión", que da cuenta de las mismas.

CUESTIONES TEÓRICAS DE INTERÉS

CONCEPCIONES DOCENTES

Es el pensamiento de los docentes, sus concepciones acerca de lo que hacen, cómo lo hacen, los porqué, para qué y para quiénes, que desde esa perspectiva es una cuestión significativa en la agenda contemporánea de la enseñanza. Lo es porque la ciencia aún no da cuenta cabal de ello, y tal vez no lo haga definitivamente pero, sobre todo porque no existen dudas acerca de la trascendencia que estas concepciones sobre la práctica de enseñanza tienen en el aula, esto es a la hora de practicar la enseñanza en su escenario natural. De modo que el tema se resignifica en forma constante y es línea de investigación de la enseñanza desde diversas disciplinas. Como es el caso de los estudios cognitivos sobre los profesores, desde las tendencias de los pensamientos preactivos e interactivos, las del conocimiento práctico de los docentes y los de los procesos del aula. Se asume la ausencia de información para dilucidar la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes, qué conocimientos son los necesarios o considerados relevantes a la hora de enseñar: habilidades, conocimientos objetivos, erudición académica, etc.

Este conocimiento, al que podríamos llamar experiencial, está a disposición del profesional de la enseñanza, cuenta con él y de hecho lo hace, lo integra al conocimiento pedagógico, aunque claramente es ingenuo pensar que el sentido común pueda orientarlo en forma exclusiva para realizar bien su tarea o, lo que es igual, no es suficiente el sentido común para enseñar. En cuanto al otro, se construye también a lo largo del tiempo y conforma su memoria pedagógica donde se ubican los recuerdos de todos los docentes que ha conocido en su vida. Le proporciona información acerca de cómo resolver situaciones difíciles, de qué modo alcanzar ciertos propósitos, cómo hará uso de los recursos disponibles. La vaguedad de los ejemplos da cuenta también del amplio espectro que este conocimiento abarca. Este conjunto de recuerdos al que el docente puede acudir, y de hecho lo hace, presenta aspectos complejos como el anterior en el sentido

del registro memorable, las buenas acciones docentes y las malas, las actuaciones exitosas y las desafortunadas. De igual modo, la memoria del sujeto no actúa a manera de caja que se abre y proporciona una gama de claros recuerdos. Por el contrario, son borrosos, pueden estar modificados por el paso del tiempo y no siempre están disponibles.

De modo que las teorías personales denominan el conjunto de ideas y supuestos, conocimientos y creencias que sostienen el comportamiento visible del docente constituido por las decisiones, las acciones y los hábitos que conforman su práctica de enseñanza. Ahora bien, las mismas adoptan dos formas denominadas teorías profesadas y practicadas. A las primeras resulta fácil identificarlas por cuanto tienen que ver con lo que el docente “dice” que piensa y cree, se instalan a nivel consciente e influyen en menor medida en sus acciones. Sin embargo las practicadas contienen sí los supuestos y creencias que orientan a la acción, son difíciles de identificar por el propio sujeto y se refuerzan por la vía de la experiencia en la cultura. Es dentro de éstas que ubicamos las teorías implícitas, conocidas además como ingenuas, espontáneas, intuitivas.

Las teorías implícitas entendidas como asociaciones de información realizadas por el individuo a partir de la experiencia enmarcada en grupos sociales reducidos, sirven al sujeto para buscar explicaciones causales a los problemas que se suscitan en su práctica cotidiana, interpretar las diversas situaciones y planificar su comportamiento. Resulta evidente el peso que tienen, con respecto a lo que el profesor realiza en su clase, en las decisiones que le exige la interacción, a cómo concibe el aprendizaje, al lugar que ocupa a la planificación, etc., de manera que resultan insoslayables a la hora de indagar en algún aspecto de la vida del aula.

Al mismo tiempo, su consideración reclama tener en cuenta la experiencia, trayectoria docente que daría cuenta de construcciones más o menos fuertes, más o menos estables y sin duda de mayor o menor incidencia en la práctica profesional. Esta vida profesional admite distinguir docentes expertos y novatos, entendiendo que tal categorización ha sufrido modificaciones en el último tiempo, por cuanto involucra variables como la experiencia y la pericia, sin que puedan establecerse causalidades simples, tales como que una garantiza la otra o la excluye. Sí se sabe hoy que, los docentes experimentados no sólo saben más sobre la disciplina que enseñan, sino que la temporalidad influye también en la incorporación de nuevas formas, procedimientos y estrategias de resolución de situaciones vinculadas a su hacer profesional.

NARRATIVA EN EDUCACIÓN

Aquí es donde la narrativa, en tanto capacidad individual y atributo universal, cobra gran fuerza en los últimos tiempos, y ha sido resignificada en sus posibilidades por la enseñanza toda, en razón de la propia enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Su recuperación parte del hecho de tratarse de una trama lingüística fuertemente atada a la vida de la que surge, en función de sus ritmos y de los actos humanos que le dan sentido. La narrativa en su amplia dimensión cultural se traduce en relatos sobre hechos, teorías, sueños, temores de un sujeto humano sito en un contexto determinado.

Esta capacidad humana, individual a la vez que universal que consiste en una operación mental de construcción de sentido, resulta clave a la hora de proponerse comprender cómo funciona el entendimiento humano, porque permite indagar bajo las apariencias exteriores del comportamiento, los pensamientos, sentimientos e intenciones que subyacen. Esta línea de recuperación de la narrativa admite los riesgos que se esconden en la seducción que provoca, o en la propia manipulación para la distorsión o el ocultamiento y se propone asumirlos desde el sesgo interdisciplinario y multicultural. La narrativa es usada por los docentes para organizar y comunicar los contenidos disciplinares, por lo que la comprensión de su lógica dará pautas para mejorar las

prácticas de los mismos. Al mismo tiempo, abre a la investigación un abanico de posibilidades interesantes para el estudio de la enseñanza porque admite una comprensión más compleja de la misma.

Para establecer relaciones entre la enseñanza y la narrativa, resulta interesante la aproximación a algunas manifestaciones de la misma que lejos de excluirse se integran dándole particular sentido. Una de ellas es la dimensión estructural del relato que involucra personajes, sujetos humanos, referentes espaciales y temporales, un suceso, entramados a su vez en una organización que reclama un comienzo, un desarrollo y un fin. Otra trasciende la estructura y distingue la narrativa como algo fuertemente ligado al accionar humano en la medida en que se conforma por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales, que se “tejen” con el propósito de contar a otro sujeto algo que ha sucedido.

Más complejas aún son otras cuestiones como por ejemplo que la interpretación del relato la realiza un sujeto humano cuya subjetividad opera de algún modo en el conocimiento que genera. También que la interacción narrativa que protagonizan el informante y el investigador es una situación comunicativa que tiene sus especificidades, de manera que no podemos anticipar cómo concibe, a priori, el informante este evento. Puede considerarlo una intrusión en su vida personal y profesional, en cuyo caso su relato estará marcado de algún modo por estos prejuicios; puede vivirlo como una imposición de sus superiores jerárquicos y también contará de otro manera; es más, puede no encontrarle sentido a contar su historia profesional por lo que su trama será al menos descuidada.

¿Qué hacer entonces, qué lugar concederle a la narrativa en las diferentes áreas de la educación? Podemos aventurar una respuesta: aquel donde mejor alumbre la vida del aula. Seguirá siendo una trama discursiva para los docentes a la hora de comunicar lo que piensan, lo que saben, lo que sienten, lo que quieren. Servirá como estrategia a la hora de enseñar, y también a la hora de comunicar lo aprendido, en fin, será un modo de comunicarse en el espacio del aula, porque es un atributo humano, individual y colectivo y entonces a disposición de todos los sujetos que participan en el mismo, por lo tanto también tiene cabida en la ciencia. La investigación puede, como la enseñanza, considerar la narrativa como trama, en tanto organización discursiva de informantes e investigadores, como otra forma de conocimiento que no pretende primeros lugares pero tampoco admite los segundos, como forma de comunicación que habilita la interacción de los diversos actores de la educación.

Cuenta el maestro su historia, que la cuenta el investigador y se cuenta en la enseñanza, cuando es convertida en texto público. A la manera del relato que contiene el Epílogo del libro “Enseñanzas implícitas” donde Jackson, luego de haber contado lo que a él le hizo la enseñanza, combinando narración y descripción en términos futuros, aunque resuenan no muy lejanos, da cuenta de cómo habría de pintar la tela que diera cuenta de su experiencia docente; cuenta y describe, describe y cuenta cómo construiría, desde otros códigos, la imagen de su vida profesional que, como sí expresó a través del lenguaje, lo hizo una mejor persona.

COMPETENCIAS COMUNICATIVOS-LINGÜÍSTICAS

La transversalidad del lenguaje es concebida en relación a la educación, y significa que cualquier situación educativa que se produzca dentro de la institución procurando aprendizajes se apoya en esta idea. En tanto construcción humana compleja, el lenguaje cumple con funciones de índole comunicativo-referencial y social de carácter identificadorio. Se vincula directamente con el proceso de creación de significatividad y por tanto se despliega hacia el campo del conocimiento y atraviesa todas las disciplinas dado que constituye un instrumento organizador del pensamiento. Pensar, formular ideas, comunicarlas son acciones impensables sin la palabra que las contenga y exprese. Podríamos decir a priori que también en el universo educativo aquello que no se puede nombrar no existe.

Convengamos entonces en que todo docente requiere del soporte del lenguaje para poder enseñar su disciplina y que el alumno requiere de él para comunicar lo que sabe y lo que no, y ambos lo necesitan además para interactuar entre ellos y con los demás. El lenguaje, al que se referirá aquí en términos de competencias comunicativas y lingüísticas, resulta entonces un contenido transversal que por su naturaleza instrumental sirve a toda lógica disciplinar. Esta idea podría proyectarse a toda la institución educativa, en el caso, por ejemplo, de aquellas que elaboran sus proyectos institucionales con ejes como los de las macro-habilidades o las competencias. No obstante, la mirada de este trabajo está centrada en el aula y dentro de ella en las concepciones del docente acerca de la importancia de la competencia lingüística para la enseñanza de su disciplina.

El panorama actual manifiesta un importante deterioro de la educación que se expresa esencialmente en la ausencia de las competencias adecuadas para el logro deseado. Esta cuestión en apariencia objetiva y neutra, en realidad encierra cuestionamientos a la “pedagogía por objetivos” enmarcada en un modelo de educación tecnicista, sustituida por la “pedagogía por competencias” que concibe al alumno en tanto sujeto concreto y ofrece otra forma de evaluación de los aprendizajes. Centra su eje en el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan resolver situaciones imprevistas y por tanto inciertas, ocupándose más de lo que el sujeto puede llegar a hacer que de lo que hace realmente. Promueve la capacidad de respuesta ante lo inesperado más que un repertorio de respuestas deseables. Ello sin embargo no supone desvincular la competencia del logro o de la eficiencia pero sí concebirlos de otra manera, en razón de la pertinencia y de la relevancia que sustancialmente son mandatos de carácter social.

La sociedad reclama sujetos cuyos perfiles sean flexibles para participar del mundo laboral, académico, profesional, para el ejercicio de la propia ciudadanía, pero para que puedan transformar aquellas condiciones establecidas de antemano y no sólo adaptarse a ellas. Es por eso que aquella cuestión de formulación simple vuelve para interrogar también la relación escuela-sociedad y los mismos fines de la educación. La envergadura que cobran las competencias hace que las mismas no puedan librarse a la suerte del desarrollo personal; requieren de la intervención educativa, la que realiza en el aula el docente porque así concebidas son saberes de carácter histórico y social que si no se enseñan no se aprenden. De este modo, al decir de Cullen, *“...Curricularmente, entonces, las competencias se definen como las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”* (199,23).

Porque deberá superarse la concepción tradicional acerca de que el uso competente del lenguaje en situaciones de aprendizaje corresponde a las asignaturas del área de Lengua como en la escuela correspondió a Gramática. Para que este concepto, que se ha instalado con fuerza en los diseños curriculares a través de los diversos planes y programas, cobre transversalidad y se asuma como responsabilidad de la institución educativa y por ende de todos los docentes, es preciso difundir esta posición en los colectivos docentes, a través de las salas, enseñarlo tal vez en esos ámbitos hasta que cada uno lo integre a su práctica profesional, a su concepción de enseñanza, a sus estrategias didácticas, a la propia evaluación.

Es aquí cuando aparece el mandato social en la institución educativa, y es aquí donde ella debe generar conciencia en su colectivo docente para que desde cada disciplina, cada docente promueva competencias comunicativas y lingüísticas en los alumnos, porque ese mandato lo está responsabilizando de la segmentación social. Si los códigos restringidos no son superados

en la escuela se estará reproduciendo la diferencia que los consignó como tales. Aunque ésta pueda considerarse una cuestión netamente ideológica desde la dimensión social de la educación, en realidad se vincula a las propias concepciones de los docentes acerca de las competencias comunicativas y lingüísticas porque al trabajar con estos jóvenes, en estas aulas, es preciso que busquen diversos caminos para la enseñanza de los contenidos que les compete enseñar, y es por eso que completan este eje temático las búsquedas teóricas referidas a las estrategias didácticas y a la comunicación en el aula en su relación con las competencias.

La formulación “competencias comunicativas: las lingüísticas” requiere determinadas consideraciones en virtud de la disciplina de la que emergen, el rastreo teórico realizado y cómo funcionan estos conceptos en el presente trabajo, más allá de las acepciones correspondientes. En primer lugar los términos se vinculan a la antropología lingüística en su corriente “etnografía de la comunicación”, con teóricos como Gumpers y Hymes, la que ha orientado en las nuevas concepciones a la enseñanza de la lengua y la literatura, revisando concepciones tales como la de Chomsky acerca de la competencia lingüística, autor que incluso acuñara el término “competencia lingüística”, pero aludiendo a la capacidad innata de un oyente o hablante ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea (Lomas, 1999).

Los anteriores, sin embargo, consideran que el saber lingüístico es en sí mismo insuficiente porque lo que cuenta realmente, lo que supone la competencia comunicativa al menos, es el saber qué hacer con las palabras en determinados contextos y para llevar a cabo actividades diversas, entendidas como la resolución de problemas. Por lo tanto, el conocimiento del código lingüístico no garantiza una conducta comunicativa adecuada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación. Al mismo deberá integrarse una serie de habilidades discursivas, sociolingüísticas y estratégicas para asegurar no sólo el uso correcto sino también el adecuado de la lengua. Los etnógrafos de la comunicación consideran que ese conjunto de saberes y habilidades se adquieren mediante el largo proceso de socialización de las personas, el cual ocurre dentro y fuera de la institución educativa y está por eso mismo definido socio-culturalmente.

No escapa a la consideración más sencilla que la construcción “competencia lingüística”, resultaba de difícil manejo en el campo de investigación, a la hora de interactuar con diversos actores, por cuanto requería de explicaciones, definiciones que distraerían o dificultarían la comunicación con los mismos. Fue preciso encontrar una formulación reconocida por todos, aludiendo al mismo concepto, y se eligió la de “uso adecuado del lenguaje”.

CONCLUSIONES

1. EL NUEVO RELATO

La acepción del término “discurso” remite, en este caso, a una práctica social que consiste en el uso lingüístico contextualizado, oral o escrito, en virtud del cual el ser humano construye formas de comunicación y representación del mundo. Decimos por tanto que las concepciones docentes acerca de éste o cualquier otro tema constituyen un discurso que se expresa o no a través de determinados textos. En este caso, las concepciones docentes acerca de la importancia del uso adecuado del lenguaje para la enseñanza de Historia, se analizaron mediante los textos que surgieron de las tres situaciones comunicativas: el relato de las entrevistas, el diálogo de la observación de clase y la planificación del análisis documental.

Asimismo, hablar de informantes supone solamente una forma de denominar a los sujetos participantes de la investigación, sin desconocer en modo alguno que se trata de seres humanos cuyas historias pusieron a disposición para llevar a cabo la tarea. De manera que, preservando

su identificación, fueron presentados desde su identidad docente mediante algunos recuerdos que fueron desbrozando y que permitieron definir una dimensión tan humana como singular a la que se denominó “Avatares de la vocación docente”.

2. AVATARES DE LA VOCACIÓN DOCENTE

Del mismo modo que hemos sostenido en las consideraciones teóricas que las concepciones son procesos de construcción que el docente realiza a lo largo de su praxis de enseñanza, consideramos que **la vocación también es una construcción en la que participan o se cruzan diferentes aspectos de la vida del sujeto**. Aquí se trata de algunos elementos que han sido mencionados en los relatos iniciales y que han coadyuvado en ese proceso. Por su fuerza hemos elegido *la circunstancia de ser del interior del país, atendiendo a las posibilidades reales de elección que la misma determina, combinada con dos variables: los exámenes libres en el caso de los expertos, y la condición de becario en el del novato*. Resulta de interés, además, *la presencia del viaje como situación o acción común a todos, casi metáfora del ir y venir de los primeros años de ejercicio docente*. Afortunados se sienten todos, finalmente, *de una presencia docente memorable que cursando el bachillerato o la formación docente les marcara definitivamente para ser hoy profesores de Historia*.

Resulta claro que a la hora de definir la formación superior, el lugar donde se habita cobra singular importancia aún hoy. Ser del interior del país determina en sí mismo una circunstancia por cuanto define y reduce sustancialmente el abanico de opciones. Decimos aún hoy por cuanto uno de los casos analizados es el de un docente novato que, comenzando el siglo XXI debió elegir entre una serie reducida de posibilidades. Esta condición, a la que definimos como "circunstancia", es relevante si se vincula a lo mencionado anteriormente y tal vez dicha relación devenga en un aspecto positivo de la vocación docente entendida como un proceso constructivo, si aceptamos que la formación docente es una de las escasas elecciones posibles. Surgieron elementos para la construcción de la categoría sobre el lugar de residencia, el interior, subrayado por los informantes en razón de esos avatares, esencialmente ligados a los exámenes libres para los expertos y la condición de becario para el novato, el viaje como metáfora del deambular inicial y a la presencia en el relato de docentes memorables.

3. USO ADECUADO DEL LENGUAJE

Es preciso reiterar que, según consigna el título de la tesis, la expresión elegida fue “competencia lingüística”, pero dada la complejidad que suponía su uso en el trabajo de campo se sustituyó por la que figura más arriba. La expresión “uso adecuado del lenguaje” sustituyó a la de “competencia lingüística”, una vez que fuera validada con otros docentes.

Los profesores, inmediatamente reconocen la formulación y casi naturalmente el problema. Admiten que cualquiera sea la disciplina, es preciso un uso adecuado del lenguaje para el logro de los objetivos de la misma. O, dicho de otro modo, las debilidades de los alumnos en este sentido obstaculizan la tarea de enseñanza que lleva a cabo el profesor, de manera que invariablemente subrayan la relación que existe, y su importancia, entre enseñanza y uso adecuado del lenguaje.

Se observó la dificultad generalizada a la hora de precisar qué entendían por uso adecuado del lenguaje y se construyeron las tres categorías que pretendían dar cuenta de la complejidad del concepto: la primera aludía a macro-habilidades, la segunda al lenguaje específico técnico-científico, y la tercera se centraba en la comunicación del pensamiento desde la competencia para llevarla a cabo en diversos registros y contextos.

- Macro-habilidades: “Saber hablar, escribir y escuchar para comprender, reflexionar y producir”. Estas expresiones, tomadas literalmente, involucran además ortografía, coherencia y lenguaje técnico - científico.

- Lenguaje específico: “No es lo que me parece, está medio derecho o medio torcido”. Gráficamente, los docentes se refieren así al manejo del lenguaje técnico específico de la asignatura, en un registro formal, en actividades orales y escritas y en el empleo de otros códigos.

- Comunicación del pensamiento: “Comunicar en forma competente, adecuando el discurso a los distintos niveles de lenguaje”. De esta manera aluden a la expresión precisa del pensamiento para entender y ser entendido y a la comunicación con otro en un contexto determinado.

Efectivamente, la expresión es polisémica y con ella los informantes aluden a través de las entrevistas a las tres categorías, aunque esencialmente se centran en la segunda. Usar el lenguaje específico de la disciplina en la dimensión conceptualización, es indicador del uso adecuado y también de la apropiación del conocimiento disciplinar. No obstante, entienden también que el desarrollo de las macro-habilidades (hablar, leer, escuchar y escribir) en las expresiones puntuales o cotidianas de la comprensión lectora, la construcción sintáctica, la reflexión, la producción, etc., conforman el uso adecuado del lenguaje. En menor medida lo relacionan con la comunicación del pensamiento específicamente, aunque sí lo vinculan fuertemente, por ejemplo, con la comunicación áulica .

La polisemia señalada es particular porque reside en la complejidad del concepto. Esto es porque intervienen en él o mejor aún, lo atraviesan, dimensiones contextuales y culturales. Las primeras remiten al contexto cultural que es el aula, donde unos actores interactúan en razón de una situación educativa que conjuga roles e intencionalidades, pero que en modo alguno aglutina o sintetiza las diversidades lingüísticas, por mencionar las más específicas. De manera que el sujeto que se expresa en el aula, independientemente de su rol, es uno lingüísticamente cultural. Utiliza el lenguaje como herramienta y lo hace con el registro que ha construido, desde la institución educativa sí, pero más aún desde la convivencia y pertenencia a una familia, a un grupo de pares, a un club, a un barrio, con una creciente dependencia por la tecnología: la computadora, la televisión, el celular, etc.

El profesor es quien trabaja con esas marcas y tiene las propias, de modo que al pensar en el uso adecuado del lenguaje, y lo que significa para él, se produce la tensión que puede pertenecer al nivel del registro lingüístico, mencionado como coloquial o código de los jóvenes y a la estandarización necesaria. Esa arista de la complejidad se expresa a la hora de señalar el uso del lenguaje específico, más que en función de términos, en razón de conceptos. Allí ubican la debilidad en el manejo de conceptos clave para la enseñanza de nuevos contenidos. Lo que sucede en realidad va más allá del reservorio lingüístico de los alumnos: se vincula a la posibilidad de aprender construcciones verbales que contienen los conceptos y a su vez de usarlas para dar cuenta del conocimiento de los mismos.

4. RECUERDOS BIOGRÁFICOS

De este modo se designa a los recuerdos que los informantes recuperaron en la primera sesión de entrevistas, al ser convocados a contar sobre docentes o experiencias que en su vida de estudiantes hubieran sido importantes en razón del uso adecuado del lenguaje. En el acto de evocar, invariablemente relataban ordenadamente anécdotas de primaria y secundaria, y a todos fue preciso preguntarles específicamente sobre la etapa de formación docente. Elegimos pues en este tramo del análisis transitar por esos momentos vinculándolos a los “propietarios” de los recuerdos, pero además combinándolos con las trayectorias a la inversa, desde la más breve a la más extensa, no en forma caprichosa sino considerando el grado de proximidad de los eventos.

En esta categoría es interesante mencionar un componente por su actualidad. La vida escolar del profesor revela un aspecto interesante del que la educación en Uruguay ha tenido que ocuparse y es el caso de los departamentos fronterizos con Brasil, por la mezcla dialéctica que se produce y lo que eso supone para la enseñanza pública. Allí se da una diferencia que es singular, porque recuerda que en oportunidades iban maestras de Artigas a su ciudad. Esto generaba en el ámbito familiar y social una enorme conmoción, porque inevitablemente sus alumnos incorporarían el portuñol, que él recuerda especialmente en el acento que traslucía el uso de las letras "ese" y "uve". De modo que *"...nadie quería que vinieran maestros de Artigas a dar clases a Bella Unión por el tema del lenguaje"*.

Se consideraba que preservar a la escuela de las mezclas dialécticas era una forma de proteger la identidad lingüística, el ser uruguayo. La institución educativa era, entonces, una suerte de reservorio lingüístico que tenía el cometido, o por lo menos el mandato social, de proteger la identidad y asegurar el desarrollo de la lengua propia. Pasarían los años y una vez más la realidad se colaría por la ventana para instalarse y reclamar que tal cometido habría de sustituirse por el de atender la diversidad en cualquiera de sus formas, también la lingüística.

5. RESPONSABILIDAD DOCENTE

Hablar de responsabilidad docente supone, en este caso, asumir las debilidades que presentan los alumnos en el uso de la lengua en su registro estándar, cuestión que fuera abordada en el marco teórico y que resultaba interesante indagar en los docentes involucrados. Era necesario conocer en qué medida esas dificultades eran reconocidas por ellos, si las habían incorporado en su práctica de enseñanza de algún modo. Esto es, saber si realmente consideraban que debían atender esta demanda cuyas raíces son de naturaleza social. Entienden en todos los casos que el problema existe, a tal punto que se refieren a las dificultades de sus alumnos y simultáneamente plantean las estrategias que construyen para superar las mismas. Reconocer problemas no supone considerar que el profesor debe hacerse cargo de los mismos, desde su disciplina. De manera que, en la segunda sesión de entrevistas se les preguntó directamente si integraban a su práctica de enseñanza lo que consideraban un "uso adecuado del lenguaje".

En virtud de la necesaria síntesis, se propone a continuación uno de los casos. El caso A señaló ya en la primera sesión que este problema del uso adecuado del lenguaje es universal, incluso se da con más fuerza en las sociedades desarrolladas. En este sentido recuperaba una experiencia personal y profesional, vivida en ocasión de su participación en un Congreso de Educación realizado en Salamanca. Allí se produjeron intercambios entre los docentes y manifestaban la preocupación común por las dificultades de los alumnos en relación al uso adecuado del lenguaje, en ese caso identificadas en la dificultad de expresión, de comunicación de ideas en forma escrita u oral. Trajo a colación este recuerdo para significar que en todo caso las mejores condiciones de enseñanza (aulas dotadas de toda la infraestructura tecnológica, grupos reducidos, equipos multidisciplinarios), no aseguran la inexistencia del problema. Entiende, procurando salvar distancias, que la invasión tecnológica que se produjo desde la televisión, la computadora, el celular, ha sido decisiva a la hora de pensar en las causas porque todos esos dispositivos han hecho que el alumno deje de pensar, deje de hacer y deje también de comunicarse.

Otra concepción fuerte en esta docente sostiene el nombre de la categoría. Considera que no superar las dificultades comunicativas y lingüísticas que el alumno trae al ingresar determina su deserción de la institución educativa. Cuando esos alumnos no logran entender, y mucho menos resolver, las consignas que les proponen sus docentes en el aula, cuando no pueden comunicarse en la situación educativa, entonces *"... directamente abandonan. No luchan más"*. Le resulta claro que es una responsabilidad que la institución educativa debe asumir, pero también sabe que es necesario que todos los docentes de la misma lo vean de igual modo. Es preciso que

todos, a los que integra en el concepto de comunidad educativa, entiendan que integrar a los alumnos, promover la comunicación permanente en el aula, desarrollar un uso competente del lenguaje es, además de una responsabilidad, una demanda que la sociedad instala para evitar la deserción.

El conocimiento de las dificultades y la construcción de estrategias para superarlas, revelan el asumir el compromiso de la enseñanza del uso adecuado del lenguaje desde su disciplina. Es por eso que en su relato aflora una preocupación y ocupación constantes por la comunicación áulica, diríamos que en dos ejes que atraviesan la situación educativa y el salón de clase. Uno de ellos se relaciona fuertemente con la propia enseñanza disciplinar, en la medida de que se trata de un curso de fuerte acento en la comunicación, que se instala primero desde la oralidad para luego proyectarse a la escritura. El otro se sostiene en las convicciones acerca del aula como espacio de socialización, de integración, para la mejor circulación de los saberes. El aula como el espacio que en la interacción entre los diversos actores puede incluso definir la permanencia o abandono de los alumnos, e interacción cuya responsabilidad de gestión, desarrollo, optimización es del docente, naturalmente lo asocia a un rol bien definido en este aspecto.

Las estrategias, entendidas como acciones planificadas para intervenir en la realidad con un propósito definido, podrían agruparse en dos que se denominaron "comunicativas" e "instrumentales". Las primeras son las que dan cuenta de la interacción áulica, la participación de todos en los diversos roles de emisores y receptores sustentada en actividades de carácter individual y grupal. Con el nombre de instrumentales, se designa aquel grupo de estrategias que determinan actividades de aula en las que el alumno desarrollará herramientas que le permitan mejores desempeños en la asignatura y también en el futuro. Es el caso de la salida didáctica, que es en verdad una secuencia de esta naturaleza. En ese marco surgen las tareas de producción de textos como informes, relatos, gráficos, imágenes, las cuales son coordinadas con la asignatura Análisis y Producción de Textos, que se integra al trabajo desde el aporte disciplinar.

En esta línea, aparece en forma recurrente en su relato la necesidad del trabajo compartido, ya sea en relación al grupo, buscando el trabajo coordinado con la asignatura mencionada, como también en la sala de asignatura como espacio académico que proporciona un soporte de la práctica de enseñanza, por cuanto en él se definen opciones de contenidos programáticos, se planifican unidades, se comparten las evaluaciones de las mismas, se integran otras enseñanzas además de la disciplinar, como es el caso de las competencias comunicativas en general y la lingüística en particular. La profesora no duda en cuanto a que esa realidad es la que debe abordar a través de su curso de Historia, cuyos contenidos, además, están orientados a la actualidad, particularmente a la regional y nacional. De manera que llevar a cabo su práctica de enseñanza con estas debilidades, significa concebir estrategias que le permitan alcanzar los objetivos curriculares de que el alumno sea capaz de comprender la realidad que le toca vivir para participar en ella y transformarla.

Por otra parte, en el caso P (el docente novato) la consideración de sus concepciones fue compleja, por cuanto éstas estaban en construcción y se visualizaban ideas con las que el profesor estaba transitando desde su reciente formación a las primeras aproximaciones al campo de la enseñanza. Esta suerte de estadio "en construcción" de concepciones ofreció, en relación a la responsabilidad docente que supondría la enseñanza del uso adecuado del lenguaje, un acercamiento al mismo desde la cuestión de códigos y contextos que en el transcurso del relato se manifestaban en sintonía a veces, en contradicciones otras, o simplemente en el plano de la enunciación discursiva.

Él subraya la variedad de códigos que se encuentran en el aula considerando que algunos corresponden al grupo de pares y otros a la propia familia, y en ese plural distingue como problema la restricción del código, la escasez de palabras que los alumnos manejan y la dificultad que tienen para comunicar el pensamiento. Pensemos ese plural de códigos que convergen en el aula en términos de uno, el del alumno que lo identifica en razón de sus pares y de su entorno familiar como la diversidad lingüística que el profesor recibe en su salón y con la que debe llevar a cabo su práctica de enseñanza, admitiendo el también mandato social de la legitimidad de ese universo lingüístico en términos de identidad.

En esta línea, este docente entiende que desde su rol debe lograr en el transcurso del año que los alumnos sustituyan esas expresiones propias de otros contextos por otras adecuadas al ámbito académico. Así nombra el aula en más de una ocasión y señala trabajar especialmente en este sentido, Corrige cada vez que ocurren esas inadecuaciones y les hace ver que disponer de un “buen” lenguaje les permitirá desempeñarse con éxito en el mundo laboral, acceder incluso a él aunque no posean otras capacidades más específicas. A la inversa, aunque tengan conocimientos que los hagan aptos para desempeñarse en un trabajo, sin el manejo adecuado del lenguaje verán reducidas sus posibilidades. Conjugua esta idea con la importancia que le atribuye a ese uso adecuado del lenguaje para llevar a cabo su práctica, de manera que considera que su enseñanza está sistemáticamente integrada a su curso. Hace hincapié, no obstante, que no integrada como enseñanza específica sino en razón de contenidos propios de su campo, estrategias didácticas, etc.

El profesor entiende que recibe alumnos con una serie de debilidades en relación al uso adecuado del lenguaje como las referidas anteriormente y otras que irán surgiendo, fundamentalmente en la segunda instancia de entrevistas. Agrega, pues, las vinculadas a la producción de texto en la dimensión sintaxis -que considera prioritaria-, y ortografía, y al proceso de lectura en lo que respecta a la comprensión. Este panorama es abordado por él a través de estrategias que considera permiten superar las dificultades a lo largo del año. Del mismo modo que señalara que los docentes memorables tenían en su haber el uso de un relato potente como estrategia, la lectura es una marca biográfica que se ha instalado en sus concepciones.

Propicia la lectura comprensiva en situaciones de clase, trabajando en equipos, al proponer la consideración de un texto a partir de la lectura compartida, a viva voz, comenzando él la instancia en lo que sería una lectura ejemplar para luego continuar distintos alumnos. Combina esta actividad con el planteo de preguntas sobre el texto, de carácter reflexivo, en el entendido de que la historia, más que estudiarla hay que pensarla. Despliega la pregunta, como estrategia, tanto en situaciones de clase como en la tarea domiciliaria. En el ámbito del aula la utiliza para motivar el pensamiento de sus alumnos y para desafiarlos a través de la misma, a veces en razón del contenido que se está trabajando, otras al finalizar una secuencia. Son también la combinación de preguntas y textos los que sustentan el debate, la discusión a propósito de temas que a su entender son de interés y relevancia por la actualidad que tienen. La tarea domiciliaria se plantea en varias ocasiones mediante preguntas, que sirven a los estudiantes para mirar un informativo en la televisión, escucharlo en la radio o leerlo en la prensa, para recoger testimonios en sus casas a propósito de un episodio del pasado o para abordar un material de estudio.

Resulta claro que, ante un conjunto de dificultades que los profesores identifican en sus alumnos, construyen intervenciones o estrategias que consideran habrán de incidir positivamente en el desarrollo del uso adecuado del lenguaje. Lo hacen en el entendido de que, aunque no se trata de una enseñanza específica disciplinar, es imprescindible para llevar a cabo la que sí lo es y,

además porque esas dificultades generacionales de los estudiantes deben ser asumidas por la institución educativa en términos de reclamo social, y por los profesores en los de responsabilidad docente.

Existen caminos posibles. Todos encuentran alguno en el trabajo compartido, con otros, nunca en solitario; y tampoco en la soledad del estudio de textos específicos, sino en el propio campo, en la institución educativa, con los pares, y en los espacios idóneos para ello, los académicos existentes precisamente para abordar la realidad de las aulas y encontrar rutas mejores entre todos. Un paso previo según las expertas es tomar conciencia. Esta sensibilización es para dos de ellas, más que nada, un proceso personal en virtud del cual cada docente se enfrenta a sus convicciones, las revisa y entiende que debe también involucrarse en el problema; sólo así podrá luego construir con otros. En el otro caso, esta sensibilización debe institucionalizarse en esos mismos espacios, previo al comienzo del proceso de construcción. Tres amenazas parecen poner en peligro ese transitar: la resistencia al cambio, el agotamiento y el celo disciplinar. A pesar de ellas, la primera idea no sólo es atractiva, es alentadora y fuerte: los problemas, éste u otros, se abordan y resuelven en el trabajo compartido, difícilmente en soledad.

6. LA EVALUACIÓN COMO Tensión RECURRENTe

La evaluación ofrece un lugar interesante para el análisis del discurso del docente, sea cual fuere el tema de interés particular. Vale decir que admite la transversalidad de la indagación y se ofrece como zona de conflicto por cuanto es a propósito de la misma que los discursos se tensionan, se problematizan. De manera que aparece como una ventana desde donde ingresar al aula para mirar lo que ocurre en razón de algunas especificidades como el tratamiento de contenidos, las estrategias, el logro de objetivos, etc., y también la integración del uso adecuado del lenguaje a la enseñanza disciplinar de Historia. La recurrencia de la tensión es entendida como zona de conflicto que interroga la acción docente en forma constante, desde marcos preceptivos que se enfrentan en forma más o menos visible con las concepciones de los profesores acerca de ese tema en particular o de la propia evaluación en general.

En los diferentes relatos aparecen esos enfrentamientos de modo más claro o subliminal, pero incluso trascendiendo la evaluación del uso adecuado del lenguaje para manifestarse en cuestiones más profundas como las concepciones acerca de la propia evaluación. Cabe mencionar que en los tres casos del curso de 4º año (1º de Bachillerato), se inició una reforma que afecta particularmente el régimen de pasaje de grado conocida como Reformulación 2006. El camino de análisis a transitar, en esta categoría, fue el de las tensiones explícitas e implícitas más evidentes, a propósito de la evaluación a partir de dicha reformulación, y de la integración del uso adecuado del lenguaje a la enseñanza disciplinar, que es el tema que se indagó.

Evidencia la evaluación como zona de conflicto, más allá de trayectorias docentes, el caso de la profesora M, quien contando cómo evaluaba las instancias orales procurando atender no solamente las intervenciones de los voceros de los equipos, manifestaba observar el trabajo de todos los integrantes, sus actitudes en relación a la tarea, sus aportes, llegando incluso al registro en el libro del profesor de ambas calificaciones: la correspondiente al equipo y la del alumno. Pese a este trabajo meticuloso, señalaba, casi a modo de confesión, “... *es difícil la evaluación, por lo menos para mí lo es...*”.

Incluso más explícita es la tensión al reflexionar acerca de la valoración específica del uso adecuado del lenguaje en determinadas tareas, especialmente si se trata de escritos mensuales o actualmente las pruebas especiales, por cuanto admitía que el conflicto surgía, en ella, al momento de calificar. Tal vez se permitía bajar uno o dos puntos dentro del rango de suficiencia,

pero cuando se trataba de determinar la insuficiencia a partir de ese aspecto, entonces no lo hacía. Pretendía entender este aspecto y pensaba que probablemente se debiera a “trabas mentales” suyas, o tal vez resultara necesario un marco regulatorio que habilitara a bajar la nota por estas cuestiones, una instrumentación en este sentido; porque existen asignaturas que, a su juicio, podían bajar la nota con más fundamento. Incluso, en esta realidad en la que todos están de acuerdo en el problema pero no se reúnen criterios para encontrar soluciones, tampoco tendrá valor suficiente, por cuanto los alumnos lo verán como un castigo de una asignatura en particular, en lugar de apreciarlo en su justa medida.

Se apreciaba aquí la sencillez y claridad de un discurso que se manifestaba en este relato en forma contundente en razón de la categoría de análisis. La evaluación es un punto álgido de la enseñanza y de las concepciones docentes, uno donde se enfrentan lo que se quiere, lo que se puede y lo que se debe. La resolución no siempre es armónica, menos aún simple, por lo que se dirime en aquello que el profesor cree que tiene que hacer.

El profesor no dudó en afirmar con plena certeza que integra sistemáticamente el uso adecuado del lenguaje a la enseñanza de su disciplina. Al momento de responder acerca de cómo evaluaba esa dimensión, identificó la sintaxis en las tareas escritas como una valoración específica. Indicaba a sus alumnos que el valor de la respuesta no residía sólo en el contenido sino en la elaboración del mismo, incluso aportó ejemplos de respuestas para orientarlos. Insistió en la importancia de la redacción adecuada en una asignatura donde se exige pensar más que en otras porque se trata de seres humanos, y por lo tanto de un pensamiento complejo que requiere de la competencia lingüística para su expresión. Esencialmente es todo lo que señalaba en este sentido, por lo que es posible pensar en una sistematización superficial que se instala en algunos aspectos más visibles del uso del código lingüístico, pero que aún no alcanzaba los niveles de profundidad para abarcar todo lo que para él mismo era la enseñanza de esta competencia. Sólo el tiempo dirá en qué medida este proceso se internaliza y se instala como una concepción del docente, o se diluye en otras más fuertes o específicas.

La evaluación es una tensión recurrente, y pese a la relatividad de las apreciaciones puede, no obstante, afirmarse que la clase supone la construcción de un discurso que da cuenta de las interacciones que allí se producen, del rol del docente en el control de las mismas para optimizar la circulación del conocimiento, de las posibilidades que se ofrecen para abordar contenidos desde lo procedimental y lo actitudinal; en fin, de que éste es un campo de indagación interesante.

7. OTRAS MIRADAS INSOSLAYABLES

La clase y la planificación en el trabajo sólo se consideraron en forma aleatoria, complementaria. En las clases, son profesores conscientes de su rol, asumen la gestión de la interacción áulica, promoviendo la participación de los alumnos, atendiendo el uso del lenguaje adecuado, específico, resguardando la epistemología disciplinar en el tratamiento de los contenidos, propiciando desde la comunicación la circulación de saberes, emitiendo ellos mismos desde sus propios registros, no necesariamente estandarizados. Trabajan respetuosa y responsablemente con todas las marcas de identidad de sus alumnos, incluidas las lingüísticas, que al cabo son las que se instalan desde la debilidad como aquellas que el docente debe atender por la diversidad que existe en su aula. Es tensionado, entonces, por un marco preceptivo que lo regula, en razón de competencias o habilidades a desarrollar: su conciencia de la responsabilidad que supone garantizar las oportunidades para sus alumnos, además de la propia enseñanza disciplinar que se ve amenazada por esas debilidades. Igualmente lo encuentran dispuesto, porque allí reside la magia de la profesión que ha elegido a pesar de todo, enseñar Historia.

Sus planes de curso, significativos documentos por aquello que no consignan, tal como fuera referido en el análisis, generan preguntas más que certezas. ¿Por qué no dan cuenta de las estrategias que conciben con tal propiedad? ¿Qué los induce a formulaciones tan imprecisas en relación a la evaluación, cuando el propio marco regulatorio es tan claro? ¿Cómo se tramita en realidad el trabajo de sala, o las propias pautas de la inspección de asignatura? Esencialmente, ¿qué valor le dan a ese texto, la planificación, del cual son emisores; qué lugar ocupa dentro de sus concepciones docentes, y del propio rol?

Existe la certeza de que, cada vez que se pretenda incursionar en el conocimiento, la indagación acerca del pensamiento del docente y de sus concepciones, el relato es una rica fuente de información que se optimiza y completa con la observación del ámbito donde el docente despliega su rol, el aula, y el análisis de esos textos que produce para organizar su acción docente. Todos esos textos, donde dice, donde hace y donde escribe lo que hará, conforman su discurso acerca de tal o cual tema, por eso es preciso acercarse a todos ellos, para intentar develarlo, y aun así faltarán aquellas ideas que nunca serán explicitadas en modo alguno.

Y este viaje, que ha sido... apasionante, intenso, a partir del cual existe una nueva manera de mirar. Porque se aprende: la humildad para poder realmente conocer la generosidad de quienes se suman al trabajo y cuentan, muestran, revelan sin cortapisas; la paciencia para esperar los tiempos de otros que no son los mismos; la tolerancia para comprender que existen otras preocupaciones que tampoco son las mismas. Se aprende conocimiento nuevo que está en los libros que se leyeron, y también en los aportes de los docentes, en el de los compañeros, en los informantes, los porteros, los alumnos, los colegas con quienes se conversó sobre el trabajo. En fin, la metáfora sirve porque como el viaje, al regresar se siente que uno no es el mismo y que en realidad éste no ha concluido, sólo es el final de un tramo que ha marcado fuerte para emprender el que sigue.

BIBLIOGRAFÍA

- AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. 1998. **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Paidós.
- ALONSO, L.E. 1998. **La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa**. Madrid: Fundamentos.
- ÁLVAREZ, E. 2001. **Técnica para moverse en el laberinto. Los pliegues de un abordaje metodológico**. Montevideo: FHCE.
- BRONFENBRENNER, U. 1987. **La ecología del desarrollo humano**. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. 1997. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor.
- BRUYN, S T. 1972. **La perspectiva humana en Sociología**. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, M. et.al. 1989. **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid: Visor.
- CAZDEN, C. **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. En: WITTRICK, M. 1989. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós. pp. 627 - 696.
- CLARK C.; PETERSON, P. **Procesos de pensamiento de los docentes**. En: WITTRICK, M. 1989. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós. pp. 443 - 531.
- CULLEN, C. 1997. **Críticas de las razones de educar**. Buenos Aires: Paidós.
- EISNER, E. 2002. **La escuela que necesitamos**. Buenos Aires: Amorrortu.

- FENSTERMACHER, G. **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza.** En: WITTROCK, M. 1989. **La investigación de la enseñanza.** Barcelona: Paidós.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. 1999. **La escuela que queremos.** Buenos Aires: Amorrortu.
- GASALLA, F. 2001. **Psicología y cultura del sujeto que aprende.** Buenos Aires: Aique.
- GIROUX, H. 1990. **Los profesores como intelectuales.** Barcelona: Paidós.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. **El muestreo teórico.** En: GLASER, B.; STRAUSS, A. 1967. **The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.** Nueva York: Aldine Publishing Company. pp. 1-24.
- HARGREAVES, A. 1996 **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Morata.
- JACKSON, Ph. 1999. **Enseñanzas implícitas.** Buenos Aires: Amorrortu.
- JACKSON, Ph. 2002. **Práctica de la enseñanza.** Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. 1997. **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.** Buenos Aires: Paidós.
- LOMAS, C. 1999. **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.** 2ª ed. Barcelona: Paidós.
- MARTÍ, E. 2005. **Desarrollo, cultura y educación.** Buenos Aires: Amorrortu.
- MC EWAN, H.; EGAN, K. 1998. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu.
- MEIRIEU, Ph. 1997. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?** 2da. ed. Barcelona: Octaedro.
- MES y FOD / ANEP. 1999. **Documento de presentación del Censo Nacional de Aprendizajes en los 3eros. Años del Ciclo Básico.** Montevideo: MESyFOD/ANEP.
- PARDINAS, F. 1984. **Metodología y Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.** México: Siglo Veintiuno Editores.
- POZO, J. I. 1999. **Aprendices y maestros.** Madrid: Alianza.
- RODRIGO, M. J. et al. 1993. **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.** Madrid: Visor.
- SANTOS GUERRA, M. 1990. **Hacer visible lo cotidiano.** Madrid: Akal.
- SHULMAN, L. **Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea.** En: WITTROCK, M. 1989. **La investigación en la enseñanza.** Barcelona: Paidós. pp. 9-81.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. 1987. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Buenos Aires: Paidós.
- VALLES, M. 1987. **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.** Madrid: Síntesis.
- VAN DIJK, T. 1997. **La ciencia del texto.** 5ta. ed. Barcelona: Paidós.
- VIGOTSKY, L. 1977. **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: La Pléyade.
- VILLAR ANGULO, L. M. 1988. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.** Alcoy: Marfil S. A.

WITTROCK, M. 1989. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós.

WOODS, P. 1998. **Investigar el arte de la enseñanza**. Barcelona: Paidós.

ZAVALA, A.; SCOTTI, M. 2005. **Relatos que son teorías**. Montevideo: ClaeH.

Referencias

¹ Personas que facilitan el ingreso a las instituciones educativas. Taylor, S.J.; Bogdan, R. 1987. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona : Paidós.

* El artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Mag. María Cristina Ravazzani. Año 2007.

** *Master en Educación. Profesora de Literatura, CES; de Análisis y Producción de Textos, CETP; de Lenguaje y Comunicación, ISEF-UDELAR; de Expresión Oral y Escrita y Redacción para los medios, ORT-CTC, Paysandú.*