

Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior.

Zelmira Álvarez¹ | Luis Porta²

Resumen

En el marco de los proyectos de investigación llevados a cabo entre los años 2003 y 2011, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, ha venido indagando en la buena enseñanza en la educación superior. La aproximación narrativa elegida para abordar el objeto de investigación nos abrió la puerta hacia las experiencias personales y académicas de los buenos docentes de los profesorados de la Facultad de Humanidades, quienes habían sido identificados como tal es por sus estudiantes. Adentrarnos en sus mundos privados y públicos; en sus visiones del mundo, de la enseñanza y del aprendizaje y transitar con ellos la reconstrucción significativa de sus biografías escolares, de formación y desarrollo de la profesión constituyen un riquísimo aporte a la comprensión de la realidad de los actores y procesos

Summary

The Research Group on Education and Cultural Studies from the School of Humanities, State University of Mar del Plata, Argentina, has been carrying out research on good teaching in Higher Education from 2003 up to the present time. The narrative perspective adopted has opened the way to the personal and academic experiences of good teachers from Teacher Education Programs at the School of Humanities, who had been identified as such by their students. Delving into their private and public worlds; their views of the world, of teaching and learning; and moving with them towards a meaningful reconstruction of their school biographies, educational itineraries and professional development have largely contributed to a better understanding of actors' realities and educational processes on the basis of which transformations in teacher education can be generated. In the different research projects throughout these years, we have made use of

educativos como punto de partida para pensar transformaciones en la formación inicial del profesorado. En las distintas etapas de las investigaciones recurrimos a diversos instrumentos de recogida de datos, tanto con grupos de estudiantes como de docentes. En este caso, ahondaremos en el enfoque biográfico-narrativo adoptado y en los pasos metodológicos mediante el uso de cuestionarios, entrevistas en profundidad y grupo focal. Se intentará mostrar de qué manera las categorías conceptuales de referencia inicial a la buena enseñanza se fueron complejizando y reformulando en nuevas categorías de análisis resignificadas a la luz de los relatos.

Palabras clave: Investigación Biográfico-Narrativa - Buena Enseñanza - Formación del Profesorado.

diverse instruments to gather data, both from students and teachers. In this article, we focus on the biographical-narrative approach and the methodological steps taken through the implementation of questionnaires, interviews, and focus groups. It is our intention to show how the initial conceptual categories around the concept of good teaching have been complexified and reformulated into new categories of analysis re-signified by the narratives.

Key words: Biographical-Narrative Inquiry - Good Teaching - Teacher Education.

Fecha de recepción: 9/10/2011 Primera Evaluación: 18/11/2011 Segunda Evaluación: 22/12/2011 Fecha de Aceptación: 22/12/2011
--

Introducción

Este trabajo presenta un informe unificado de una serie de proyectos que desde 2003 hasta la fecha viene llevando a cabo el grupo de investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. El objetivo de la presentación es dar cuenta de la metodología utilizada, justificar su elección y reportar algunos resultados que se fueron generando en las distintas etapas. Los cuatro proyectos involucrados están aunados por la adopción de una perspectiva común que podemos definir como biográfico-narrativa. El eje central alrededor del cual giran los cuatro proyectos es una indagación sobre las buenas prácticas universitarias en la formación del profesorado. El primer proyecto “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés” (2003-2005) inició una búsqueda hacia la definición de la buena enseñanza, lo que involucró encuestas a buenos alumnos del profesorado de inglés en las que se les pedía que mencionaran las asignaturas que habían tenido más impacto en su formación, que identificaran a los docentes de su carrera que consideraran ejemplos de buena enseñanza explicando brevemente su elección y, por último, que narrasen brevemente la mejor clase que habían presenciado en el Profesorado de Inglés. La riqueza de esos cuestionarios superó ampliamente el objetivo de los mismos, que era en

última instancia identificar a los mejores docentes del Profesorado, según sus estudiantes, para luego entrevistarlos. Las entrevistas en profundidad estaban orientadas por un guión semiflexible que indagaba en aspectos de su entorno familiar y escolar, en sus experiencias de formación, elección de carrera, profesores memorables, desarrollo académico y profesional. Las categorías conceptuales en torno a la buena enseñanza de la que habíamos partido, de la mano de Fersntermacher (1989), Fersntermacher y Richardson (2005), Perkins (1997), Tishman, Perkins y Jay (1994), Jackson (1968/1996, 1999, 2002), Jackson, Boostrom, y Hansen (2003), y Litwin (1997, 1998) fundamentalmente, fueron resignificadas a la luz de los aportes de las narrativas de estudiantes y profesores, dando lugar en algunos casos a una imagen especular (Jackson, 1999). El segundo proyecto, “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza” (2006-2007), profundiza las categorías emergentes y continúa con las entrevistas docentes, focalizando en la mirada de estos docentes acerca de la buena enseñanza, tratando de encontrar lazos con sus experiencias de formación e impacto de profesores memorables. El tercer proyecto, “Formación del Profesorado III: (auto) biografías de docentes memorables” (2008-2009), amplía el contexto de la investigación a los cinco profesorado de la Facultad, en los cuales se comenzó identificando profesores memorables, con el objetivo de analizar sus historias de vida y (auto) biografías. Para llegar a ellos, se

administró nuevamente una variación de la encuesta semi-abierta que habíamos implementado en el Profesorado de Inglés, haciéndola esta vez extensiva a grupos de alumnos avanzados de estos profesados, las que incluían: a) la identificación de los profesores de su carrera que consideran ejemplos de buena enseñanza; b) la justificación de su opción por medio de frases breves; c) la mención de cinco palabras que a su criterio resuman las características de la buena enseñanza de estos docentes.

Estas encuestas estudiantiles nos llevaron a identificar a los docentes más reconocidos por sus estudiantes como ejemplos de buena enseñanza, los cuales fueron entrevistados en profundidad. Las entrevistas versaron sobre enseñanzas y aprendizajes y exploraron las experiencias significativas vividas por los profesores en toda su formación escolar y universitaria, con la intención de encontrar huellas de estas vivencias en su identidad docente actual y visualizar el impacto en sus prácticas. Hicimos particular hincapié en la influencia de sus mentores y docentes memorables, de reconocida influencia en la socialización profesional de los docentes (Bentolilla, 2002; de Rivas. y Martíni, 2005; Eisner, 1994; Jackson, 1999, 2002).

El carácter de semi-abiertas de estas entrevistas dio lugar a que el entrevistado adquiriera un rol más activo, por momentos casi guiando la entrevista mediante una reconstrucción hilvanada de sucesos del pasado en función de su relación con el presente. Si bien existe un guión o libreto previo,

las preguntas del entrevistador actúan como disparadores para permitir al entrevistado entretejer historias y relatos de su vida personal y profesional. Las entrevistas se orientaron a indagar en los aspectos de la vida familiar y escolar que los entrevistados consideraban relevantes en su formación, los que sin duda ayudaron a entender su posterior desarrollo académico e itinerarios profesionales. El proyecto actual 2010-2011 "Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes", continuó esa línea de indagación, con especial atención a los itinerarios de formación y vida profesional de este grupo de profesores memorables. Mediante una entrevista focalizada con los profesores anteriormente entrevistados, se profundizó la indagación en sus biografías escolares, experiencias de formación, influencia de los mentores y su concepción del campo disciplinar en relación con la enseñanza. Este grupo focal permitió una reelaboración conjunta de las categorías conceptuales en torno al concepto de buena enseñanza con la proyección de una definición del profesor ideal.

Marco teórico

Los primeros aportes teóricos en torno al concepto de *buena enseñanza* fueron tomados de Fenstermacher (1989). Este filósofo de la educación identificó la buena enseñanza en función de cuatro elementos fundamentales. En primer lugar, en términos de actividad,

la buena enseñanza da cuenta de que un contenido es transmitido a un destinatario. El segundo punto hace referencia a la racionalidad de la buena enseñanza, en tanto moralmente razonable y sostenida por fundamentos racionales. El tercer aspecto de la buena enseñanza tiene que ver con la enseñanza exitosa, con el rendimiento de los estudiantes. El cuarto y último punto se centra en la relación ontológica entre enseñar y aprender. Hace hincapié en los quehaceres que hacen a la buena enseñanza, la tarea central de permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje. Posteriormente Fenstermacher y Richardson (2005: 188) redefinen la buena enseñanza al incorporar el concepto de *enseñanza de calidad*, la que involucra tanto el aspecto de tarea, buena enseñanza —guiada por principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos en cuanto a la selección de contenidos y métodos apropiados, sensibles al aprendiz—. Por otro lado, incluyen lo que denominan *enseñanza exitosa*, que es dependiente del aprendizaje, por cuanto se define en función de los logros de los estudiantes al aprender los contenidos a un nivel de pericia razonable. Fenstermacher y Richardson puntualizan que la buena enseñanza es sólo uno de los cuatro elementos necesarios para que pueda darse una enseñanza de calidad, ya que debe existir voluntad y esfuerzo de estudio por parte del alumno; un medio familiar, comunitario y escolar sustentador de la enseñanza y del aprendizaje; oportunidades para

enseñar y aprender materializadas en instalaciones, tiempos y recursos y, por último, buena enseñanza, como la hemos definido anteriormente. Si bien es sólo uno de los elementos, es el único que es directamente dependiente del buen profesor y en consecuencia la única condición sobre la que podemos intervenir desde el lugar del docente. Queda expresamente claro que el enseñar y el aprender deben ser considerados como dos procesos diferentes y que si bien el objetivo último de la enseñanza es que los alumnos aprendan, el aprendizaje depende de un entramado de factores y condiciones internas y externas del cual la buena enseñanza es sólo una parte.

Otro aporte teórico de gran peso para nuestra investigación vino de la mano de Edith Litwin, quien mediante el concepto de *configuraciones didácticas* (Litwin 1997, 1998) sentó las bases de una nueva agenda para la enseñanza superior en la que se destaca “una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula” (Litwin, 1997:85), “la enseñanza para la reflexión”, “el desarrollo del pensamiento crítico”, “la comunicación en la clase reflexiva” y “la dimensión moral de la enseñanza”. La buena enseñanza como práctica reflexiva es un concepto que, por otra parte, nos remonta a Jackson (1997), destacando el compromiso de la buena enseñanza con el pensamiento y la comprensión. Es el mismo Jackson que en *La vida en las aulas* (Jackson 1968/1996) abre el mundo privado del aula al ámbito público y otorga al docente un lugar y una voz

para expresar sus pensamientos en el marco de una dimensión crítica de la educación como proceso de socialización. La investigación que sirvió de base para *Las configuraciones didácticas* de Litwin (1997) fue un estudio que se llevó a cabo en la Universidad de Buenos Aires, orientado hacia “la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del pensamiento por parte de los alumnos” (Litwin, 1997:13). Esta investigación partió de cuestionarios a estudiantes acerca de sus mejores profesores. Posteriormente se realizaron observaciones de clase y se llegó a caracterizar ocho diferentes configuraciones didácticas, entendidas como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 1997:13). Estas experiencias investigativas fueron consolidando un modelo de aproximación a las prácticas de la enseñanza con una nueva mirada sobre el currículo y lo que sucede en la clase, alejada del paradigma verificativo, dando lugar a la interpretación y el descubrimiento en un contexto particular.

En el proyecto de investigación 2008-2009 incorporamos un desarrollo teórico proveniente de una fuerte línea de investigación acerca de la excelencia en la enseñanza originada en los estudios de Ken Bain, director del Centro para la Excelencia de la Enseñanza de la Universidad de Nueva York. Su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Bain, 2007)

describe un estudio llevado a cabo por su grupo de trabajo que se extendió por más de quince años y que abarcó cerca de un centenar de profesores en un variado número de universidades de los Estados Unidos. Bain y su equipo de investigadores se propusieron definir la excelencia en la enseñanza y para ello observaron clases e indagaron en el pensamiento de los mejores profesores. Su atención fue puesta, a diferencia de Fenstermacher, en los resultados de la enseñanza, más que en la manera en que lo habían logrado. En ese sentido, tomó para su estudio a profesores que habían logrado resultados educativos muy buenos, es decir profesores que habían tenido influencia positiva, sustancial y sostenida en las formas de pensar, actuar y sentir de sus estudiantes. Bain también llegó a estos docentes por el camino de los estudiantes, datos que fueron triangulados con otros informantes clave tales como colegas directos de la disciplina y miembros de la comunidad académica más amplia. Los profesores extraordinarios de Bain (2007:26-27) no solo “conocían su materia extremadamente bien” sino que “estaban al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos”, demostrando “gran interés por los asuntos generales, controversias y discusiones epistemológicas de sus disciplinas”.

Por otra parte, los profesores del estudio de Bain demostraron ser capaces de crear un entorno para el *aprendizaje crítico natural* (Bain, 2007:114), en el que se genera una motivación intrínseca en la

asignatura mediante tareas auténticas que estimulen su participación. Los profesores de Bain demostraban gran interés por el aprendizaje de los estudiantes, fomentaban la metacognición, valoraban el esfuerzo y daban retroalimentación clara. Por otra parte, dejaban ver su pasión por los asuntos de la disciplina y presentaban desafíos intelectuales a los estudiantes a los involucraban en el pensamiento apasionado.

Metodología

Desde el primer proyecto se adoptó un enfoque interpretativo, de diseño naturalista, con una perspectiva narrativa orientando la investigación a modo de estructuración de la experiencia. En los sucesivos proyectos fuimos adentrándonos cada vez más en los aspectos autobiográficos de nuestros entrevistados, los que parecían darnos respuestas a interrogantes acerca de la buena enseñanza. La adopción de un enfoque biográfico-narrativo implica mucho más que una simple metodología para la recogida y análisis de datos, ya que representa un enfoque en sí mismo dentro de la investigación cualitativa, el cual descansa sobre una serie de supuestos (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz 2001). Es *narrativo*, por cuanto la práctica y el conocimiento experiencial son representados por vía narrativa; es *constructivista*, en tanto el pasado se explica, construye e interpreta con referencia al presente; es *contextual*,

ya que las historias sólo tienen sentido en sus contextos sociales, culturales e institucionales; es *interaccionista*, por cuanto los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y las fuentes y actores no tienen existencia “real”, sino que son construidos en/ con los relatos. Por último, es *dinámico*, en tanto proceso con dimensiones temporales.

Esta reconstrucción y reorganización de la experiencia a través de la narrativa nos permiten entonces atribuir significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Por otra parte, los sucesos del pasado están enmarcados por contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y sólo es posible interpretarlos en función de la interacción del individuo con el contexto. En tanto narrativas, los relatos autobiográficos están marcados por la temporalidad (Arfuch, 2007:87). Esas historias o experiencias de vida narradas refieren a un tiempo ido, fantaseado, que es recuperado y reconfigurado en función del presente.

Bajo esta perspectiva, cuando nos dispusimos a indagar en las historias de vida profesionales de nuestros entrevistados lo hicimos adentrándonos en aspectos biográficos personales de cada individuo así como también en aspectos interpersonales, culturales e institucionales de sus trayectos profesionales. Es necesario aclarar que el método biográfico distingue entre lo que ha dado en llamar *relato de vida*, entendida como narración autobiográfica

del protagonista y, por otra parte, *historia de vida*, que incluye las elaboraciones de los investigadores en base a los registros y fuentes utilizadas. En este caso el sujeto de la narración no es el protagonista del relato autobiográfico.

Existen distintos enfoques conceptuales seguidos en los estudios sobre historias de vida y trabajo docente. Ivor Goodson destaca la importancia de estudiar las experiencias de vida y antecedentes de los docentes por su valor a la hora de entender los “ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado en el que invertimos nuestro “yo” en el modo de enseñar” (Goodson, 2003:748). Por otra parte, Goodson (2003:249) se refiere a la estrecha relación entre el estilo de vida del docente y su visión acerca de la enseñanza y su práctica. El desempeño profesional del docente no puede concebirse alejado de su vida personal. La vida de los profesores cobra así una especial importancia para comprender su identidad docente actual. Las historias de vida de nuestros entrevistados dan cuenta de esta relación y nos dejan entrever lo que afirma Goodson: “cómo nuestros puntos de vista, en etapas particulares de nuestras vidas influyen de forma crucial en nuestro desempeño profesional” (Goodson, 2003:750). Advertimos en sus relatos la manera en que etapas particulares de sus vidas se corresponden con decisiones profesionales que dan cuenta de una particular construcción y percepción de su carrera docente. Pueden a

menudo identificarse acontecimientos críticos en la vida personal, profesional e institucional de los docentes que representan hitos. Por tanto, configuran determinados estilos y prácticas académicas y profesionales.

El primer instrumento de recogida de datos utilizado en el primer proyecto fue un cuestionario semi-estructurado aplicado a una selección de lo que denominamos buenos alumnos. Optamos por la categorización de buenos alumnos, privilegiando no la opinión de alumnos exitosos por encima de aquellos que no lo eran tanto, sino teniendo en cuenta que ese grupo de alumnos haya efectivamente completado satisfactoriamente la cursada de los cursos sobre los que emitía opinión. Por otra parte, los alumnos consultados gozaban de una opinión favorable de parte de sus docentes con respecto a su participación, responsabilidad y compromiso de trabajo en las distintas asignaturas, más allá de la nota de aprobación que habían recibido. De todas maneras, la categoría de buen alumno fue bastante difícil de sostener y en proyectos posteriores optamos por ampliar el universo a una selección de alumnos de cursos superiores, que ya habían aprobado un buen número de asignaturas —independientemente de su rendimiento— con la intención de recoger experiencias de aprendizaje provenientes del mayor número posible de asignaturas. Una vez identificados los docentes propuestos por sus estudiantes como ejemplos de buena enseñanza, se procedió a llevar a cabo entrevistas

semi-flexibles a estos docentes, en las, que se indagaba principalmente en sus prácticas en el aula, proponiendo un espacio de reflexión acerca de sus modelos docentes, sus itinerarios de formación y sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la formación universitaria de docentes de inglés. De las encuestas estudiantiles surgieron además categorías conceptuales sobre la buena enseñanza que en muchos casos volvían sobre las categorías teóricas que tomamos como punto de partida. Del mismo modo, parte de las entrevistas a los buenos docentes, narraban experiencias a tono con las características de la buena enseñanza descritas por Fenstermacher y Richardson (2005). Tal vez un punto en común entre estudiantes y docentes fue la adhesión a la dimensión moral como condición esencial de la buena enseñanza. Esta perspectiva se vio reflejada en la importancia dada al compromiso del docente con el aprendizaje de los alumnos, la responsabilidad en la tarea de enseñar, la actitud dialógica como apertura a la participación, la mirada reflexiva sobre la disciplina y las prácticas de la enseñanza y la pasión y entusiasmo por los asuntos de la disciplina.

En el marco del segundo proyecto se continuaron haciendo entrevistas a buenos docentes cada vez adentrándonos más en un enfoque (auto) biográfico-narrativo como forma de indagación en la realidad educativa. Se fue modificando el

guión bajo esta perspectiva indagando más profundamente en las biografías escolares y familiares de los docentes, sus itinerarios de formación, elección de la carrera, influencia de profesores memorables y figuras trascendentes en su formación. El guión semiflexible que utilizamos incluía preguntas acerca de sus antecedentes familiares, entorno, escolarización, influencias significativas, elección de carrera universitaria, profesores memorables, mentores, desarrollo profesional docente, biografía profesional, experiencias de aprendizaje y enseñanza personal como parte del conocimiento práctico del profesor, ciclo vital del profesor, períodos, etapas, cambios, momentos críticos, eventos clave, influencia social de la institución, acontecimientos de la vida privada, profesional, institucional y acontecimientos macro-sociales.

La entrevista funciona como dispositivo narrativo que da lugar a que cada entrevistado reconstruya un mundo, relate y actúe una historia. El uso de esta herramienta privilegiada nos permitió acceder a la producción, por parte de los docentes de nuestro estudio, de textos de actuación y etnografías de actuación, a la manera en que las describe Denzin (2001:23), como formas de poner el mundo en acción. En este sentido, la entrevista constituye un texto activo, un lugar donde el significado es creado y actuado. La entrevista es una construcción, una ficción, un "ordenamiento o reorganización de materiales seleccionados del mundo actual" (Dillard, 1982:148 en Denzin,

2001). Los significados de las entrevistas son contextuales e improvisados y performativos (Dillard, 1982:32 en Denzin, 2001) y así deben ser tomados en su interpretación. Los investigadores de la narración, por el hecho de estar en el campo, participan de él como parte del medio natural, como lo haría un espectador que participa del paisaje que contempla, siendo tan parte del paisaje como cualquier otro elemento de él.

El grupo focal que implementamos hacia el final del tercer proyecto convocó a los docentes entrevistados anteriormente a participar en una experiencia de entrevista grupal que giró en torno a cuatro ejes fundamentales. El primero ahondó en sus biografías familiares y escolares, generando una reflexión grupal sobre el impacto de esas vivencias en su formación posterior, en la elección de su carrera y formación académica. Los docentes fueron llamados a pensar acerca de la vinculación entre sus vidas privadas, personales, y su profesión. El segundo eje fue el de la formación superior. Los docentes fueron interrogados acerca de los valores que reconocen como fundamentales en su formación universitaria, aquellos que consideran fundantes del profesional que son hoy. Por otro lado, se los invitó a pensar también acerca de aquello con lo que quisieron romper, un paradigma, un modelo, una tradición que no los conformaba y que los movió a buscar nuevos caminos. El tercer eje fue el eje de su profesión y refiere a la concepción del campo disciplinar en el que están

trabajando respecto de su participación en él y de relaciones con otros campos y disciplinas. Dentro de este eje se profundizó también en la enseñanza de la disciplina. Los docentes fueron llamados a reflexionar acerca de cómo se posicionan en el campo de la enseñanza, hacia dónde orientan la enseñanza, cómo piensan a los graduados, cómo hacen para motivar a los estudiantes o becarios, qué tipo de relación establecen con ellos, cómo articulan la relación entre la teoría y la práctica y si reconocen en sus prácticas la influencia de sus mentores. El cuarto eje actuó de reflexión final e introdujo la formulación de un ideal, en este caso del profesor ideal, a la manera de disparador de conceptos y situaciones asociadas a la buena enseñanza.

Los pasos metodológicos planteados en esta investigación biográfico-narrativa —encuestas estudiantiles, entrevistas en profundidad y grupo focal— constituyen el núcleo del análisis. Sin embargo, es necesario puntualizar que en las distintas etapas se triangularon datos con otras fuentes —documentos curriculares, planes de trabajo docente— e informantes clave —colegas, otros alumnos— para validar el proceso, explicar y describir los pasos de la investigación. Se observó también que, en determinadas ocasiones, nuevas entrevistas no arrojaban luz sobre las categorías de análisis en torno a la buena enseñanza, habiendo llegado a una saturación de datos. Fue en ese momento en que decidimos utilizar un nuevo instrumento de recogida de datos

—el grupo focal— que, al producir una nueva dinámica comunicacional con los entrevistados, permitió reelaborar categorías y avanzar hacia el constructo de profesor ideal.

Resultados

Los resultados del primer proyecto (2003-2005) se vieron reflejados en la identificación de las buenas prácticas en la educación superior, desde la mirada de sus actores. Entre las características de esas buenas prácticas se destacan la información clara, la práctica reflexiva, la retroalimentación y la fuerza de las pasiones intelectuales. Por otra parte, se procedió a identificar distintos tipos de discurso áulico ejemplos de buena enseñanza, los que se caracterizan por una actitud dialógica, abierta, interactiva que invite a la participación. Las encuestas a los estudiantes mostraron lo que los alumnos consideran destacable en sus buenos docentes, a saber, que se preocupan por establecer vínculos significativos entre actividades y experiencias de aprendizaje; que persiguen el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963, 1968, 1977); que fomentan la meta-cognición y la motivación intrínseca; que defienden sólidos principios morales; que el contenido que enseñan es clave para la disciplina y racionalmente justificable; que se muestran apasionados por la materia que enseñan (las huellas que dejan los docentes con su pasión, Litwin, 2008:87); que crean una buena relación profesor-alumno; que tienen un método, estilo y manera de enseñar

que involucra a los estudiantes; que adoptan una actitud dialógica aún en sus clases magistrales; que atienden a distintos estilos de aprendizaje; que son exitosos en lograr que sus estudiantes aprendan (enseñanza como logro, “éxito” (Fenstermacher 1989); que guían y orientan en las primeras etapas hasta que el alumno adquiere más independencia (andamiaje, Bruner, 1986)

Las narrativas de los buenos docentes, por su parte, arrojaron datos muy interesantes. Los docentes entrevistados se mostraron preocupados por el aprendizaje de los alumnos y por generar en ellos reflexión acerca de su propio proceso de aprendizaje (meta-cognición). Por otra parte, todos ellos destacaron la importancia de la participación de los alumnos en clase, lo que ligaron a la motivación y la relación docente-alumno. Algunos se refirieron a la clase como una instancia única, irrepetible, construida en la interacción, aunque en relación intertextual con otras clases, otros textos y discursos, otros procesos sociales (Fairclough, 2003). En relación a este aspecto algunos docentes puntualizaron la necesidad de volver sobre la clase una vez acontecida, reflexionar sobre los aciertos y desaciertos, sobre los logros y los fracasos. Surgió también en las narrativas docentes el ingrediente necesario de las pasiones intelectuales como motoras de la tarea docente e investigativa y la aspiración de muchos de ellos de enseñar a pensar (Perkins , 1997)

En la segunda etapa (Proyecto 2006-2007) seguimos profundizando en la interpretación de las narrativas de estudiantes y profesores y encontrando relaciones entre el área curricular de origen en que se desempeñan los docentes y la concepción sobre la enseñanza del contenido. Encontramos numerosas similitudes entre lo que los alumnos y docentes consideran ejemplos de buena enseñanza, aludiendo a la relación especular que a menudo se entabla entre los modelos docentes y los modelos de los estudiantes, y la influencia de la biografía escolar en sus concepciones sobre la buena enseñanza. En cuanto a las experiencias comunicativas en el aula, tanto docentes como estudiantes privilegiaron las configuraciones discursivas interactivas.

El tercer proyecto (2008-2009) nos acercó a la figura del profesor memorable, la influencia de los mentores, la importancia del entorno familiar, social y afectivo en la construcción de la identidad docente, la trayectoria profesional como *viaje odiseico*, la dimensión afectiva, intelectual y moral de la enseñanza, la generosidad intelectual necesaria para generar aprendizaje, la fuerza de las pasiones intelectuales.

A modo de cierre

Presentamos aquí los resultados de la última etapa (Proyecto 2010-2011) en la que se trabajó fundamentalmente sobre el resultado del grupo focal que habíamos implementado hacia el final del tercer proyecto. A modo de entrevista grupal se intentó con el

grupo focal llegar a la comprensión y reconstrucción colectiva de las biografías y vidas profesionales de los docentes participantes. La riqueza de esa narración reside en que constituye la recreación conjunta de significados que los docentes dan a su propia experiencia personal y profesional. En la interacción que se genera, le otorgan sentido a sus recorridos de vida y relatos de formación en su particular interpretación y análisis de la vida profesional, sus profesores mentores y la *descripción de la práctica*. En esta última etapa, se avanzó en la caracterización del profesor ideal, a modo de constructo idealizado de virtudes que definen la buena enseñanza. Las características de este profesor ideal parten del conocimiento de la disciplina pero sin desatender las emociones cognitivas y las pulsiones emocionales. Se destaca el trabajo duro y la lucha por abrirse camino a pesar de las dificultades. Por otra parte se coloca en un lugar central a los estudiantes, la preocupación por llegar a ellos, por escucharlos, acompañarlos, motivarlos y enseñarles a pensar para la vida y la acción.

Nos queda aún mucho por hacer para comprender la buena enseñanza en el ámbito de la formación docente universitaria. En lo inmediato, tal vez sea oportuno volver sobre el profesor ideal esbozado por este grupo de docentes memorables y tratar de encontrar trazas que lo repliquen en sus propias biografías profesionales y las de sus mentores. Quizás sea éste el puntapié inicial para un futuro proyecto que ahonde en la identidad docente y en la construcción de la subjetividad de los actores educativos.

Notas

¹Titular Regular Exclusive, Facultad de Humanidades, UNMDP, a cargo de las asignaturas Gramática Inglesa I y II y Teorías del Sujeto y del Aprendizaje. Co-dirige con L. Porta el proyecto de investigación actual del grupo GIEEC: “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes”. Es además miembro desde 1999, del grupo Análisis del Discurso, dirigido por S. M. Menéndez. Título académico: Profesora Universitaria de Inglés – Especialista en Docencia Universitaria.

² Profesor Asociado regular en la asignatura Problemática Educativa, Facultad de Humanidades. UNMDP. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Actualmente dirige el Proyecto: “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes”. Título Académico: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Referencias

- ARFUCH, L. (2008). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Universitat de València.
- BENTOLILLA, S. (2002). “Didáctica para los formadores de formadores. Un desafío en construcción” en: *Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico*. UNSL. Vol. 7, N° 29. Noviembre.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1994). “Telling Teaching Stories” en: *Teacher Education Quarterly*. N° 1. Online at: <http://www.teqjournal.org/backvols/1994>.
- DENZIN, N. (2001). “The reflexive interview and a performative social science” en: *Qualitative Research*. Sage. Vol. 1, N° 1.
- FENSTERMACHER, G. D. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en WITTRICK, M. (comp.): *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- FENSTERMACHER, G. D. y RICHARDSON, V. (2005). “On Making Determinations of Quality in Teaching” en: *Teachers’ College Record*, TC: Record. Vol. 107, N° 1. Enero.
- GOODSON, I. (2003). “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes” en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Vol. 8, N° 19.
- JACKSON, P. (1968/1996). *La vida en las aulas*. Nueva introducción del autor. Madrid: Paideia-Morata.
- JACKSON, P. (1998). “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”. En: *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación. La narrativa en la enseñanza*. MC EWAN, H. e EGAN, K. (comps.) Bs.As.: Amorrortu.

- JACKSON, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Bs. As.: Amorrortu.
- JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Bs. As.: Amorrortu.
- JACKSON, P., BOOSTROM, R. E. y HANSEN, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Bs. As.: Amorrortu.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Bs. As.: Paidós.
- LITWIN, E. (1998). "La investigación didáctica en un debate contemporáneo", en *Debates constructivistas*. BAQUERO y COLS, R. A. Bs. As.: Aique.
- LITWIN, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Bs. As.: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Bs. As.: Paidós.
- PERKINS, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- TISHMAN, S.; PERKINS, D. y JAY, E. (1994). *Un aula para pensar*. Bs. As.: Aique.
- WITTROCK, M. (1997). "Procesos de pensamiento de los alumnos," en *La investigación de la enseñanza, III*. WITTROCK, M. Barcelona: Paidós.