

FICHA DE CÁTEDRA

LO METODOLÓGICO EN LA DIDÁCTICA: ALGUNAS APROXIMACIONES TEÓRICAS

Elda Monetti, María Elena Molina, Sonia Sapini, Mariela Sansberro

1. Introducción

Desde diversos autores se plantea que la didáctica es una disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza. El conocimiento que produce responde a dos objetivos divergentes: por un lado, se propone comprender y explicar la enseñanza en sus múltiples aspectos y, por el otro, prescribe, da normas para mejorar las prácticas de la enseñanza (Ferry, 1997).

En relación con estos objetivos, una de las problemáticas centrales de la Didáctica es lo metodológico. Desde Juan Amos Comenio¹, considerado el fundador de la didáctica, se plantea la necesidad de que esta disciplina proponga herramientas para enseñar. Por lo tanto, resulta pertinente señalar la importancia de pensar la dimensión del *cómo se enseña*. Al respecto, es evidente que quienes enseñan necesitan saber o tener dominio del conocimiento, la habilidad o la experiencia que desean transmitir. En efecto, nadie puede enseñar aquello que ignora, no sabe hacer o no ha experimentado. Sin embargo, este conocimiento es condición necesaria pero no suficiente: se precisa también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones definiendo las formas particulares de hacerlo (Davini, 2008).

¹ Juan Amos Comenio (1592-1670) fue un teólogo, filósofo y pedagogo nacido en la actual República Checa. Fue un hombre cosmopolita y universal, convencido del importante papel de la educación en el desarrollo del hombre. Su obra más importante es la *Didáctica Magna* (1630). Se lo considera el padre de la didáctica, puesto que introdujo importantes conceptos e innovaciones educativas, entre ellas, por ejemplo: libros de texto ilustrados escritos en lenguas nativas en lugar de latín; una enseñanza basada en el desarrollo gradual de conceptos sencillos a conceptos más amplios; el aprendizaje a lo largo de toda la vida, centrándose en el pensamiento lógico sobre la memorización aburrida; la igualdad de oportunidades para los niños pobres; la educación para las mujeres y la instrucción universal y práctica.

Si bien cualquier persona puede enseñar a otro, los docentes ejercen esta tarea como profesión. Así, la docencia se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa de acuerdo con distintas finalidades e intenciones. Cualquier profesión se basa en un cuerpo de conocimientos y en algunos criterios y reglas de acción práctica y la docencia no constituye una excepción puesto que “se apoya en un espacio de conocimientos y en criterios y estrategias de acción que, aunque han evolucionado con el tiempo, pueden analizarse en sí mismos” (Davini, 2018, p. 20).

A continuación, se presenta una síntesis sobre la cuestión metodológica en didáctica, sobre los modos en los que se ha teorizado acerca del *cómo enseñar*. ¿Cuáles son esos criterios y estrategias propios de la profesión de enseñar? ¿Cómo definirlos? ¿Qué lugar asume al docente en su construcción?

2. Lo metodológico y el docente

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “lo metodológico en didáctica”? Edelstein (1996) señala que abordar el problema de lo metodológico en la construcción de la didáctica resulta un desafío, al menos, por dos motivos: (a) por la ausencia del debate sobre el tema en las últimas décadas; y (b) por la polisemia de la palabra *método*. En relación con este último punto, la pluralidad de sentidos de la palabra método en didáctica da cuenta de la complejidad de lo metodológico y de los debates dentro del campo, discusiones que esta ficha de cátedra intenta detallar con énfasis en el papel del docente en su abordaje.

Con respecto al primer punto, la ausencia de debates sobre el método en las últimas décadas, es oportuno realizar un breve recorrido histórico. Durante mucho tiempo, se sostuvo la tesis de la universalidad del **método** al que se entendió como una serie de pasos rígidos y secuenciados, como reglas fijas, sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, independientemente de la situación o del contexto. Esto es, *método* en tanto “serie de algoritmos preespecificados que permitan dar respuesta a una amplia gama de situaciones” (Edelstein, 1995, p. 79). Esta concepción universal e instrumental del *método*, según Díaz Barriga (1985), abreva en el mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado con una concepción de ciencia y de verdad que niega el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimiento. A su vez, esta idea de orden único conduce a priorizar la prescripción con la que se intenta regular la actividad docente.

De esta perspectiva tecnocrática, se postula una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos. El docente se concibe como un “ingeniero conductual” (Edelstein, 1996, p. 79) del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina en la que trabaja y dentro de la que cumple el papel de mediador en los procesos de aprendizaje que llevan a cabo sus alumnos. En este sentido, en lo que atañe a la noción de **técnica**, Monereo (1995, p 75) la define como una “sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos”. Las técnicas pueden llevarse a cabo de formas más o menos automática, como pasos sucesivos y discretos dentro de un método. Aportando densidad teórica al debate y, contraponiéndose a la visión técnica e instrumentista del método, Edelstein (1996) adopta la categoría de **construcción metodológica**. Categoría que no es absoluta, sino relativa y que:

Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural). (Edelstein, 1996, p. 81-82).

Para esta autora, la enseñanza requiere resolver *casuísticamente* una cuestión nuclear: la relación forma-contenido. El método está condicionado en gran medida por el contenido, lo que hace que cada campo de la ciencia o de la práctica elabore sus métodos particulares. Este planteo otorga al docente una dimensión diferente. Mientras en la concepción instrumentista el profesor quedaba relegado a la posición de ejecutor de las prescripciones elaboradas por otros, en la perspectiva de Edelstein (1996, p. 85) se lo reconoce

Como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un

acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se cruzan.

En este sentido, el *método* no es un elemento didáctico más. Por el contrario, expresa una *síntesis de opciones*. Opciones que tienen que ver con la estructuración de los contenidos disciplinares, con las actividades, con los materiales, con los agrupamientos dentro de la clase, etc. Esta idea, en contraposición a toda perspectiva tecnicista, pone de relieve que el *método* no remite solo al momento de interacción en el aula, sino que también juega un papel clave en las instancias de planificación y evaluación de la enseñanza.

A partir de los '80 la expresión **estrategia/s** viene a reemplazar en programas y textos los capítulos que tradicionalmente se ocupaban de la problemática del método. (Eldelstein, 1996). Sin embargo, Davini (2008, p.73) -superando las disputas terminológicas- sostiene que

No hay contradicción alguna entre métodos y estrategias de enseñanza. Los métodos constituyen estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje. Los métodos brindan, así, un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de contextos y actores concretos. Pero un método no es una "camisa de fuerza" o una "regla a cumplir" ni el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo "aplica" de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, combinando métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines.

De este modo, para Davini (2008), los métodos constituyen estructuras generales, mientras que las **estrategias** tienen que ver con lo que el docente elabora de manera autónoma, creativa y contextualizada. Por ello, destaca el papel activo y reflexivo del docente en la definición práctica de la enseñanza, en función de sus valores educativos, del contexto en el que la realiza y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden.

En la misma línea, Anijovich y Mora (2009) entienden las **estrategias de enseñanza** como los modos de pensar la clase, como opciones y posibilidades para enseñar, en tanto decisiones creativas que permitan compartir con los alumnos y favorecer sus procesos de aprendizaje. Las estrategias, para estas autoras, constituyen una variedad de herramientas artesanales con las que cuentan los docentes para entusiasmar y comprometer a sus alumnos en su hacer. Específicamente, Anijovich y Mora (2009, p. 23) definen las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”.

La siguiente tabla ayuda a precisar los rasgos centrales de la distinción entre métodos y estrategias.

MÉTODOS	ESTRATEGIAS
Estructuras básicas y universales, marco general de actuación	Conjunto de decisiones que toma el docente para promover el aprendizaje de sus alumnos
Docente “ejecutor”: papel pasivo del docente	Docente “decisor”: papel activo de docente
Independientes del contexto y de los actores	Dependientes del contexto y de los actores

Finalmente, la noción de construcción metodológica de Edelstein (1996) es un antecedente importante para comprender la de **dispositivo** de Souto (2012). Esta autora entiende al *dispositivo* como una construcción hecha por el docente o formador, un arreglo de condiciones y dimensiones diversas, “un artificio que se crea para dar respuesta desde la acción a las características y a las demandas detectadas y analizadas en las situaciones reales” (Souto, 2012, p. 42). El dispositivo reúne varias condiciones que lo caracterizan:

- Es *revelador* de significados (conscientes, inconscientes, ideológicos, políticos, etc.).
- Es *analizador* de esos significados. Se analizan las situaciones que surgen dentro de él. Da también lugar para un meta-análisis.
- Es *organizador* de los componentes del mismo dispositivo y de los aprendizajes.

- Es *provocador*, en tanto genera procesos de transformación, aprendizaje, de pensamiento, de crítica.
- Es *facilitador* de los procesos y formaciones grupales.
- Es *abierto y flexible* a cambios, a modificaciones propias de la complejidad e incertidumbre de las situaciones que se viven en él.
- Es *dinámico*, no está predeterminado, sino que se va construyendo desde las interacciones, en la complejidad de los procesos y relaciones que se dan en su interior.
- Es una *invención*, esto es, una creación en función de las demandas de quienes participan en él.

Souto (2012) afirma que el dispositivo grupal de enseñanza y formación “es una analizador de sí mismo, de quienes participan y de los procesos que advienen en su funcionamiento”. De esta forma, puede advertirse que la noción de dispositivo de Souto (2012) enriquece, en cierta medida, la de construcción metodológica de Eldelstein (1996) al incluir una perspectiva meta-reflexiva y psicoanalítica que considera tanto los aspectos conscientes como inconscientes de los procesos que desarrollan los sujetos cuando enseñan y aprenden.

4. Conclusión

Al principio de esta ficha de cátedra, señalamos que la enseñanza es el objeto de estudio de la didáctica. Basabe y Cols (2012, p. 126) sostienen que, en una concepción despojada y general, “puede definirse la enseñanza como el intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona”. En la pregunta sobre el *cómo* llevar a cabo ese intento de transmisión descansa la cuestión de lo metodológico en didáctica. Lo metodológico entendido como aquella dimensión de las prácticas de enseñanza vinculada con el *cómo*, para qué y por qué se enseña.

Para concluir, resumimos, en la siguiente tabla, el entramado conceptual relacionado con lo metodológico que se ha desarrollado a lo largo de este texto. Cada uno de los autores retomados en esta ficha aporta, con mayor o menor complejidad y sistematicidad, al debate sobre lo metodológico en didáctica. Una cuestión central en la distinción de cada uno de estos conceptos es *el lugar que se atribuye al docente en las decisiones que se toman dentro del aula*. El método, como marco general y universal, deja menos libertad para la toma de decisiones por parte del docente, mientras que las

nociones de construcción metodológica, dispositivo y estrategia sí ponderan a los profesores como protagonistas de esas decisiones, como especialistas que pueden decidir el cómo, para qué y por qué se enseña en el aula de una determinada disciplina, nivel y contexto social y cultural.

CATEGORÍAS	
MÉTODO Edelstein (1996) y Davini (2009)	Marco general y universal de actuación, independiente del contexto y de los sujetos.
TÉCNICA Monereo (1995)	Sucesión ordenada de acciones (más o menos automatizadas) que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos.
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Anijovich y Mora (2009) y Davini (2008)	Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.
CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA Edelstein (1996)	Construcción singular que se efectúa en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares, en situaciones concretas. La enseñanza requiere resolver <i>casuísticamente</i> una cuestión nuclear: la relación forma-contenido.
DISPOSITIVO (Souto, 2012)	Construcción hecha por el docente o formador, artificio que se crea para dar respuesta desde la acción a las características y a las demandas detectadas y analizadas en las situaciones reales. Conlleva un nivel de meta-análisis y de inclusión de lo consciente y lo inconsciente.

Referencias

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Basabe, L. y Cols, E. (2012). "La enseñanza". En A. Camilloni et al., *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2012). "Justificación de la didáctica". En A. Camilloni et al., *El saber didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M.C. (2018). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1985). *Didáctica y currículum*. México, D.F.: Ediciones Nuevaomar.
- Edelstein, G. "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en AAVV, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires. UBA.
- Monereo, C. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Souto, M. (2012). El dispositivo para la acción. En M. Souto y G. Tenaglia (2012), *Recorrido teórico acerca de lo metodológico en didáctica*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ficha de Cátedra.