

La construcción del saber didáctico en Diseño y Comunicación: reflexiones sobre la práctica de enseñar

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Karina Agadía (*)

Resumen: La construcción del saber didáctico de los profesores de la Facultad de Diseño y Comunicación, constituye un proceso que implica diversas aproximaciones al saber erudito. El mismo se realiza mediante dispositivos que ponen en diálogo las representaciones de los docentes sobre la enseñanza con los aportes de desarrollos teóricos actualizados. El objetivo es establecer las bases sobre las cuales, puedan problematizar la enseñanza y tomar decisiones fundamentadas, desarrollando un posicionamiento que los defina como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura, en situación concreta y no como mero reproductor de teorías elaboradas por otros.

Palabras clave: reflexión – prácticas – nuevo aprendizaje – transformaciones.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 182]

Introducción

El propósito la cátedra de Introducción a la Didáctica invita a los docentes, que cursan el programa de capacitación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, a escribir un ensayo académico que parta de la reflexión sobre sus propias prácticas, generando un espacio para “poner en tensión” el del ser docente construido en su propia trayectoria de formación; así como el des-aprendizaje de las estructuras internalizadas tempranamente para construir un nuevo aprendizaje que promueva la transformación de sus prácticas de enseñanza

La propuesta, en el marco de una didáctica concebida como un espacio de problematización y deliberación constituye un relevante punto de partida en el proceso formativo orientado hacia la construcción de un saber docente que sea integrador de saberes disciplinares y didácticos. Reflexionar y pensar críticamente sus prácticas les permite repensar en un movimiento recursivo sus actuaciones docentes, en pos de la construcción de un saber pedagógico-didáctico fundamentado, capaz de generar prácticas transformadoras y emancipadoras

A continuación y a modo de anticipación se ofrece un análisis, acerca de los distintos *papers* presentados por los docentes del Programa, reconociendo sus originalidades y el potencial evocador que cada uno de ellos representa en la construcción de un saber didáctico, que siempre provisorio se imbrica con la práctica para comprenderla, explicarla y transformarla.

Las preocupaciones didácticas

Se iniciará este recorrido por los distintos escritos, a partir de los títulos que cada uno de los autores seleccionó para sus reflexiones. La selección de los títulos imprime un sello de propio, cargados de subjetividad y tensión entre sus representaciones y la práctica. Cada título abre un proceso de significación que puede observarse a través de algunos ejemplos: “El conocimiento frágil en las aulas”, “¿Siempre que un docente enseña, sus alumnos aprenden?” “, “Enseñar comunicación dise-

ñada”, “Las imágenes de alarma” “De la programación heredada a la autogestionada”. En cada uno de ellos puede advertirse el recorrido por preocupaciones propias de la didáctica: la enseñanza, las intervenciones docentes favorecedoras de procesos de aprendizaje, la transposición didáctica que permita la comprensión de los conocimientos a enseñar, el rol del docente etc. En este sentido cada uno de los *papers* retoma las preocupaciones de la didáctica y desde una didáctica de autor (Litwin, E, 2008) reflexiona sobre su práctica y produce conocimiento sobre la enseñanza de las áreas implicadas.

El potencial de cada uno de los ensayos merece ser reconocido señalando sus contribuciones al saber didáctico, es por eso que en este primer apartado se presentarán a modo de introducción las problemáticas que cada uno de los autores recorre en sus escritos.

Así se puede señalar que la problemática del conocimiento frágil, categoría acuñada por David Perkins (La escuela inteligente, 1997), para dar cuenta de la forma que adquiere el conocimiento de los estudiantes. Este es un tópico que bien desarrolla Daniel Menossi en “El conocimiento frágil en la Universidad de Palermo”. En su reflexión, parte de analizar las condiciones que generan un conocimiento estancado, sin uso y descontextualizado y considera cuáles podrían ser las intervenciones que como docente permitirían superar esta problemática. Se destacan la realización de un diagnóstico, el aprendizaje colaborativo, las actividades de implicación y la motivación del estudiante como prácticas tendientes a reducir el conocimiento inerte y de rápido olvido. Interesante propuesta que repiensa el rol docente en la enseñanza del nivel superior.

En la misma línea se halla el escrito de Jorge Pradella “Las imágenes de alarma” quien avanza en la resolución de una problemática que preocupa a los docentes: ¿cómo reducir el conocimiento frágil en relación con la utilización del lenguaje escrito y el uso de imágenes para los profesionales de Dirección de Arte? En un claro recorrido, el autor parte de una hipótesis interesante:

sus alumnos sufren del síndrome del conocimiento frágil y va delineando los síntomas que permiten aventurar su hipótesis inicial. La propuesta deja pensando en relación a cuáles son las responsabilidades que tienen los docentes formadores de Dirección de Arte a la hora de elaborar actividades que requieran el ejercicio de pensar en imágenes. (El texto completo de Jorge Pradella fue publicado en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Libro XV, 2011, pp. 153 - 155)

Del mismo modo, Diana Pagano retoma en “Aprendizaje significativo en la Universidad de Palermo”: el giro contextualista y el constructivismo: la problemática del aprendizaje de los alumnos del nivel superior. Si bien recupera categorías presentadas en los trabajos anteriores, realiza una contribución importante a la hora de incluir el contexto como condicionante de toda práctica de enseñanza. La autora reflexiona acerca de la característica distintiva de la Universidad de Palermo, la presencia de alumnos extranjeros y los provenientes del interior del país; situación que requiere atención por parte de los docentes, en tanto necesidad de crear códigos comunes sin descuidar la identidad cultural. En este sentido, la utilización de la modalidad de aula taller y la participación guiada constituyen para Diana Pagano una de las estrategias que más favorece a la construcción de aprendizajes duraderos y de calidad. (El texto completo de Diana Pagano fue publicado en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Libro XV, 2011, pp. 151 - 153).

“Enseñar comunicación diseñada” es la propuesta que presenta Lorena Bidegain, dentro de la carrera de Diseño Gráfico. Desde la recuperación de la categoría de aprendizaje significativo. La autora retoma el proceso de comunicación como inherente a la práctica de enseñanza y favorecedor de aprendizajes significativos. En este sentido, reflexiona acerca del quehacer docente conjugando acciones propias de la enseñanza con intervenciones promotoras de aprendizaje. De este modo, resitúa la importancia que tiene el diseño de la enseñanza y el valor de los componentes de la planificación docente como guión conjetural que anticipa modos de hacer en la clase. El valor de los propósitos, el conocimiento de la disciplina a enseñar, la coherencia entre actividades de aprendizaje y objetivos, entre otros, son señalados por la autora como prácticas tendientes a romper con la unilateralidad discursiva y el papel del alumno espectador.

Continuando con esta línea de preocupaciones didácticas, Julieta Selem inicia su reflexión con una pregunta provocadora: ¿Siempre que un docente enseña sus alumnos aprenden? En un recorrido histórico que parte de la comparación de los distintos modelos de enseñanza y sus implicaciones para el aula, la autora va hilvanando los aportes que distintos referentes proponen. En este sentido, recupera los aportes de Piaget, Vigotzky, Ausubel y Rogers en relación con el aprendizaje y de Edith Litwin y Alicia Camilloni con relación a la enseñanza y más concretamente a la buena enseñanza. Centrada en una corriente didáctica crítica, retoma la necesidad de trabajar con la didáctica del sentido común como condición a la hora de construirse como docente del nivel superior, con la problematización de los

propios supuestos referidos a la enseñanza en la Universidad como punto de partida, repensar las prácticas de enseñanza y generar procesos comprensivos en los estudiantes. Es una propuesta que ayuda a pensar que para enseñar no basta con saber la disciplina.

Del mismo modo, Adriana Carchio en “Diseño con sentido” parte de analizar la práctica de enseñanza orientada a la comprensión. Recupera el “sentido como condición *sine qua non* para promover un pensamiento crítico y reflexivo. Propone la relación teoría – práctica como punto neurálgico en la formación universitaria articulando el sentido de las actividades propuestas a los estudiantes y su formación como profesionales. Desde el concepto de *practicum* (Shön, 1992) reflexiona acerca del desafío que impone la enseñanza del diseño a la hora de pensar propuestas que permitan aprender haciendo y a reflexionar en ese mismo hacer. La enseñanza como espacio para construir prácticas de diseño más humanizadas e insertas culturalmente.

Con una propuesta diferente Daniel Villar, nos presenta una reflexión que toma como punto de partida una propuesta de la cátedra de Taller de creación IV. El potencial evocador de este trabajo reside en la posibilidad que nos da para comprender la imprevisibilidad de la práctica de enseñar. De este modo, el autor reconoce la importancia de concebir a la programación como una hoja de ruta, que puede ser alterada a partir de los emergentes que el mismo grupo propone. Es un trabajo que da cuenta de un rol de enseñante capaz de leer la clase y programar a partir de las demandas cognitivas de su grupo, constituyendo su presencia en un andamiaje que favorece el avance en conocimiento de los estudiantes. (El texto completo de Daniel Villar fue publicado en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Libro XV, 2011, pp. 165 - 167).

Por último, María Isabel Savazzini, desde un estilo propio de escritura, que suma voces variadas y recupera posiciones filosóficas y epistemológicas, nos invita a reflexionar sobre la autonomía del docente. “De la programación heredada a la programación autogestionada”. En un interesante recorrido analiza el lugar del docente a la hora de pensar su programación, como un espacio transicional de escritura propia cuya impronta no puede ser dejada de lado y en el que se reconocen gestualidades, oralidades y sonoridades que son propias de cada docente. La posibilidad de elaborar una programación con impronta propia, en el marco de un Proyecto Institucional habilita a nuevas escrituras en un acto singular de creación.

La buena enseñanza... la enseñanza comprensiva

Los ensayos presentados por los docentes del programa tienen como eje común la reflexión sobre la práctica de enseñanza. Siguiendo a Edelstein (2003) como ocurre con otras prácticas sociales, la docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja. Tal complejidad deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. En este sentido, cada una de las propuestas presentadas hilvana los hilos de un entramado complejo, cargado de significaciones y con marcas de autoría personal. La práctica de enseñanza

como práctica compleja, inscripta en un marco que la contiene, la explica y la determina. Asentado sobre una concepción de la enseñanza como actividad intencional favorecedora de procesos de aprendizaje y a este último como proceso individual de construcción colectiva, que parte de los nociones previas de los estudiantes para ampliarlas y resignificarlas, se analizarán a los escritos de los docentes, con el objeto de reconocer sus zonas de confluencias y notas de originalidad.

Hablar de las prácticas de enseñanza nos remite a distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva. De este modo, podemos decir que la buena enseñanza es aquella que se justifica moral y epistemológicamente. Desde lo moral, una buena enseñanza se basa en acciones de principio que recuperan la ética y los valores de la práctica de enseñanza y desde lo epistemológico, implica justificar racionalmente y desde cada una de las disciplinas que aquello que se enseña sea digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989).

Enlazado a la buena enseñanza podemos hallar a la enseñanza comprensiva, como aquella práctica de enseñanza que favorece procesos reflexivos por parte de los estudiantes y que reconoce en las acciones docentes, propuestas de enseñanza que encuadradas en el marco de cada disciplina encuentren las mejores formas de enseñar los contenidos superando los patrones de mal entendimiento. La preocupación por la comprensividad, sostiene David Perkins (Perkins y Simmons, 1988) reconoce la importancia que en los tratamientos metodológicos se debe realizar sobre los patrones de mal entendimiento en cada una de las disciplinas a enseñar; ya que malas comprensiones provocan “sobrevivientes” en el salón de clases. De este modo buenas comprensiones son aquéllas que se asientan en un aprendizaje significativo, en tanto aprendizaje que parte del reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes para ampliarlos y resignificarlos.

Desde este lugar las reflexiones de los docentes de Diseño y Comunicación, se centran en preocupaciones que recuperan estas dimensiones de la enseñanza. Así, muchos de ellos plantean “la necesidad de reflexionar para resolver los obstáculos que se le presentan al profesor ante el conocimiento frágil” (Pradella, 2010) La comprensión de los estudiantes es un tópico recurrente en producciones de los docentes, quienes la analizan desde distintos niveles de análisis con el objeto de repensar sus propuestas de enseñanza. Ante este conflicto del conocimiento frágil, los docentes nos planteamos el interrogante sobre qué hacer. “¿Qué estrategia tomamos para resolver estas situaciones? ¿Cómo acompañar a los alumnos a que incorporen los conocimientos y puedan usarlos para resolver las situaciones que se les plantean? ¿Volvemos a transmitir los contenidos olvidados para poder seguir luego con los correspondientes al nivel presente? Y ¿cómo lo hacemos para que no lo vuelvan a olvidar?” (Menossi Daniel, 2010). Estas son preguntas que encierran en su formulación preocupaciones didácticas, que recuperan principios de procedimiento y tensionan estructuras internalizadas a efectos de lograr propuestas de enseñanza que promuevan el diálogo entre los saberes de los estudiantes y los nuevos saberes.

Es interesante la mirada que propone al respecto de esta problemática Lorena Bidegain, en tanto otorga a la comunicación y al diseño de la enseñanza, un papel central, a la hora de construir propuestas que favorezcan la comprensión y reduzcan el conocimiento frágil. La construcción de “piezas de comunicación” sostiene la autora son nodales a la hora de diseñar una enseñanza que promueva la reflexión comprensiva. En este sentido, estas piezas comunicacionales (diseño de programación docente, guías de enseñanza, trabajos prácticos de los estudiantes) constituyen dispositivos de enseñanza y en tanto tales deben asentarse en normas comunicacionales que recuperen la claridad y la especificidad de aquello que se quiere transmitir. La articulación de estas piezas con los saberes previos de los estudiantes ayudará a reducir en el aula aquello que Perkins llama “información muerta de fácil olvido y sin capacidad de transferencia”.

Enseñar comprensivamente, requiere en el ámbito de la enseñanza universitaria, el diseño de un escenario didáctico que favorezca la comprensión y recupere relación teoría – práctica como eje articulador de la propuesta de enseñanza. Así, el aula-taller aparece como estrategia de enseñanza potente aprender haciendo. Julieta Selem (al igual que otros autores) sostiene: “es fundamental que el aula se aproveche como un espacio de experimentación y enriquecimiento donde el saber circule”. El alumno aprende mucho más cuando hace que cuando escucha. De este modo el aula taller constituye un escenario para aprender haciendo, a partir de la negociación de significados entre el docente y los alumnos sobre los criterios en la elaboración del programa de trabajo y sobre las expectativas de los resultados esperados. Supone un espacio de trabajo cooperativo en torno a descripciones, explicaciones, críticas y orientaciones sobre el abordaje del proceso de producción propuesto por cada estudiante. Aquí varios de los ensayos presentados recuperan el valor de la estrategia y la creación de ambientes de trabajo centrados en un aprendizaje colaborativo. Al respecto, Diana Pagano sostiene que “El Proyecto Joven “favorece el trabajo en grupo como interdependencia positiva. Esta situación es la condición de posibilidad para la emergencia de un aprendizaje colaborativo, en tanto cada uno aprende apoyándose en el otro”.

Para que una enseñanza sea comprensiva, se deberán favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, de reconocimiento de analogías y un permanente recurrir a nivel de análisis epistemológico (Litwin, 1997). En este sentido, la práctica de enseñanza que mejor se ajusta a estas exigencias es aquella que promueve el intercambio y acercamiento sucesivo en niveles de complejidad creciente al objeto de estudio de cada disciplina. Aquí, la programación de la enseñanza, es como bien plantea Marisabel Savazzini, el espacio transicional para que cada profesor pueda realizar un diseño de autor. “Es a partir de una programación heredada, en tanto documento emitido por la Institución que los docentes tienen la posibilidad: imprimir la huella personal, ubicar la impronta epistemológica y didáctica que le da a la programación una ética y una estética singular y personalísima: programación auto gestionada”. Programar la

enseñanza como guión conjetural, que será llevado a la práctica, como hipótesis de trabajo a confirmar, implica considerar a la programación como esa fase “preactiva” de la enseñanza (Jakson, 1975) en la que el docente diseña su clase y toma decisiones respecto de qué enseñar y cómo enseñar. Como acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos y al logro de resultados de aprendizaje, la enseñanza no puede ser improvisada. La programación permite tomar decisiones, anticipar acciones y comunicar los propósitos a los estudiantes (Davini 2008). Sin embargo, recuperar la dimensión de hipótesis en la programación nos ayuda a reconocer que la incertidumbre y la imprevisibilidad son rasgos característicos de la enseñanza. Esto queda demostrado en la propuesta que comparte Daniel Villar: “Entonces ocurre lo que Nachmanovitch considera un suceso extraordinario: hecha la selección de los materiales protagónicos de la grabación, se evidencia que hay dos más representativos, lo cual dispara en uno de los alumnos la posibilidad de una campaña publicitaria de tipo complementaria: lo que fue programado como una toma de producto, mediando esta hipótesis emergente, se repiensa en forma de campaña publicitaria, flexibilizando la actividad para que sea significativa.”

Enseñar para comprender parece ser la preocupación central de los profesores de Diseño y Comunicación. En este sentido, cada uno de los autores reflexiona, se cuestiona, diseña, y comunica escenarios posibles en los que los estudiantes son invitados a compartir significados, en un intento de ruptura con modos tradicionales de enseñar orientados a la mecanización y a la transmisión no significativa de conocimiento.

A modo de conclusión

La Universidad, en su ser, hacer y conocer, tiene como fin último el concretar una educación orientada al compromiso social, comprometida con la formación integral del alumno y a su capacitación como profesional capaz de intervenir en los problemas de su sociedad.

Así, la enseñanza en el aula universitaria, la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva, en tanto promotora de procesos reflexivos y aprendizajes duraderos y estables son preocupaciones de la didáctica y también de los docentes de Diseño y Comunicación, que a través de sus ensayos reflexionan sobre la práctica de enseñar, como práctica social compleja, que se despliega en contextos singulares, atravesados por la incertidumbre y la imprevisibilidad. Parafraseando a Edgar Morin (1999-2004) de lo que se trata es de una reforma de pensamiento, pero una reforma que es paradigmática y no programática. El cambio de paradigma, está centrado en reconocer la complejidad y la incertidumbre como marcas de la enseñanza de nuestro tiempo y en las formas de pensar la organización de los conocimientos que la universidad enseña. En este sentido, cada uno de los docentes reconoce a la imprevisibilidad y a la incertidumbre, como condicionantes de su práctica, como atravesamientos que ponen en cuestión lo dado, lo anticipado y obligan al docente a pensar en los “bordes del curriculum” reconociendo el aula como un espacio cargado de significación que demanda cada vez cono-

cer más allá de su disciplina y vincular sus saberes con problemáticas más amplias que las contienen y las significan. Así, la cuestión de la interdisciplina, el vínculo con otros saberes y otros docentes aparece como una estrategia de suma importancia a la hora de comenzar a marcar quiebres con las formas clásicas de enseñar.

Como se deja ver en los escritos de los docentes de la Universidad, las prácticas predominantes en los ámbitos universitarios están ligadas a la transmisión mecánica de conocimientos teóricos, técnicos y especializados, que como afirma Edgar Morin (1999) se presentan como saberes disociados, parcelados y compartimentados entre disciplinas. En esta línea los ensayos presentados aparecen como una ruptura en estos modos habituales de enseñar, reconociendo que las prácticas de enseñanza, en todas sus fases: preactiva, activa y posactiva (Jakson, 1975) requieren de un proceso reflexivo, que recupere en su diseño y puesta en acto, no solo los saberes a enseñar sino la posibilidad de brindar una verdadera experiencia de aprendizaje. Una experiencia académica, donde el estudiante pueda darle una dimensión global, social y humana a sus aprendizajes, para lo cual se hace necesario, en nuestra realidad actual, buscar la integración entre los objetivos y las acciones, entre los valores y las actitudes, que promuevan un compromiso por parte de los nuevos egresados en el logro de un desarrollo sustentable y humano. Enseñar es una práctica social compleja, que crea posibilidades de aprendizaje poniendo a disposición del estudiante un abanico de múltiples opciones que sean la vez puertas de acceso a un nuevo conocimiento y la universidad no puede estar ajena a estas nuevas demandas.

Estos ensayos constituyen los primeros intentos de “pensar la enseñanza universitaria”, dado que como plantea Camilloni (1995), por años la preocupación de la didáctica del nivel superior no fue una preocupación central en los espacios universitarios, la cual estaba asociada a una suerte de a-didactismo, en la cual la buena docencia deviene exclusivamente de los saberes científicos del docente y el logro de los aprendizajes dependía de la responsabilidad del alumno. Sabemos que estos constituyen insumos valiosísimos para la construcción de un saber didáctico que reflexione, cada vez, más científicamente sobre la enseñanza universitaria. Es, en este sentido, que seguiremos produciendo junto a los docentes de la universidad, mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de hoy, profesionales de mañana.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, Alicia (2007) *El Saber Didáctico*, Buenos Aires: Paidós.
- Davini, Ma. Cristina (2008) *Métodos de Enseñanza*, Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, Gloria E. (2003) *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...* Revista Iberoamericana de Educación, N° 33, OEI.
- Jakson, Philip (2002) *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Jakson Philip (1975) *La vida en las Aulas*, Madrid: Morata.
- Litwin, Edith (2008) *Las Configuraciones Didácticas*

Una nueva agenda para la enseñanza superior, Buenos Aires: Paidós.

- Morin, E. (1999, 2004) "Epistemología de la complejidad." En *Gazeta de Antropología*, 20, (reproducido de L'intelligence de la complexité (43-77). París: L'Harmattan.

Abstract: The construction the teachers' didactic knowledge of the Faculty of Design and Communication constitutes a process that implies diverse approximations to the erudite knows. The same one carries out by means of devices that they put in dialog the representations of the teachers on the education with the contributions of theoretical updated developments. The aim is to establish the bases on which, they could discuss about the education and to take basic decisions, developing a positioning that defines them like teachers, pedagogue and worker of the culture, in concrete situation and not as mere reproducer of theories elaborated by others.

Key words: reflection – practices – new learning – transformations.

Resumo: A construção do saber didático dos professores da Faculdade de Design e Comunicação, constitui um processo que envolve diferentes abordagens ao saber erudito. O mesmo realiza-se mediante dispositivos que põem em diálogo as representações dos docentes sobre o ensino com contribuições de desenvolvimentos teóricos actualizado. O objetivo é estabelecer as bases sobre as quais, possam problematizar o ensino e tomar decisões fundamentadas, desenvolvendo um posicionamento que os defina como trabalhador educador, pedagogo e trabalhador da cultura, em situação concreta e não como mero reproductor de teorias desenvolvidas por outros.

Palavras chave: reflexão – práticas – nova aprendizagem – transformações.

(*) **Karina Agadía.** Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesorado en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de la Universidad de Palermo en el Programa de Formación y Capacitación Docente.

El conocimiento frágil en las aulas de la Universidad de Palermo

José Daniel Menossi (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: El *paper* toma como punto de partida el concepto de "conocimiento frágil" de David Perkins (1997), en el marco de las categorías que establece el autor en cuánto a los tipos de conocimiento en relación con el aprendizaje. Es en este sentido que se analiza la experiencia con los estudiantes enmarcada en la asignatura Introducción a la Didáctica del Programa de Capacitación Docente de la Facultad de Diseño y Comunicación. El concepto es interesante e importante en la práctica del aula, ya que establece rangos de retención y fijación de los contenidos, temática central en la educación superior. Asimismo se reflexiona sobre el trabajo colaborativo como estrategia del aula-taller con enorme eficacia para paliar las consecuencias del conocimiento frágil.

Palabras clave: conocimiento – retención – colaboración – contenidos – aprendizaje – estrategias – profesores.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 184]

La gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo

Perkins David, 1997

Es habitual que los docentes nos encontremos con que la problemática del conocimiento frágil en el aula es bastante generalizada. Cuando comenzamos un nuevo ciclo lectivo vemos al instante la falta de contenidos que los alumnos poseen de las materias dictadas en niveles anteriores. Los alumnos no poseen el conocimiento que supuestamente deberían tener, manifiestan haberlo olvidado. Queda al descubierto que el alumno captó muy superficialmente la mayor parte de los conocimientos científicos impartidos por los docentes de los ciclos anteriores.

Hay casos en que el alumno no ha llegado a incorporar

los contenidos básicos para estar en el nivel que está cursando; lo cual dificulta a él y al docente poder seguir adelante con la materia.

Nos encontramos claramente ante la problemática de alumnos con conocimiento frágil e inerte, el alumno tiene el conocimiento olvidado y lo que sabe, no puede articularlo para resolver situaciones planteadas.

El motivo puede estar radicado en que el alumno no ha empleado una buena estrategia de aprendizaje para ejercitar y retener los contenidos.

Ante este conflicto del conocimiento frágil, los docentes nos planteamos el interrogante de qué hacer. ¿Qué estrategia tomamos para resolver estas situaciones? ¿Cómo acompañar a los alumnos a que incorporen los conocimientos y puedan usarlos para resolver las situaciones que se les plantean? ¿Volvemos a transmitir los contenidos olvidados para poder seguir luego con los corres-