

LA INVESTIGACION EN EL CAMPO
DE LA DIDACTICA

*Edith Litwin**

1. *Una paradoja y un intento de resolución*

La investigación en el campo de la didáctica nos trae una interesante paradoja y vuelve a abrir la polémica en torno a la misma. La paradoja se inscribe al señalar que aún se polemiza respecto al carácter científico de la didáctica, pero al mismo tiempo se realizan programas de investigaciones en su campo.

El señalamiento de la paradoja nos remite a la discusión respecto de su científicidad. No son pocos los autores que plantean su carácter normativo y/o prescriptivo. Al buscar una definición de la disciplina entendemos que estamos frente al campo que estudia las teorías acerca de las prácticas de la enseñanza. Una teoría acerca de prácticas que cobran significado al reconocerse en los contextos socio-históricos en que se inscriben.

* Universidad de Buenos Aires.

Ante el desafío de resolver el debate epistemológico en torno al objeto de la didáctica, entendemos que debiéramos preocuparnos por cambiar el eje de discusión respecto de su normatividad o científicidad por el señalamiento de su carácter progresivo como disciplina. Esto la enmarca en una posición de construcción y crecimiento constante.

Nuestra preocupación reside al cambiar el eje de discusión, en señalar la importancia de que todos sus aportes y nuevos desarrollos teóricos provengan de investigaciones científicas como manera de generar una prospectiva científica para la didáctica, y por lo tanto superar la inquietud por el carácter científico de sus construcciones previas.

Al intentar explicarnos el origen de las dificultades para la construcción científica de la didáctica quizás convenga recordar que muchos de sus saberes se nutren de conocimientos que poseen los docentes y que tiene el carácter de conocimientos prácticos. Estos saberes provienen de enunciados nutridos de rutinas que poseen escaso status científico y además contienen elementos procedentes de diferentes disciplinas. Esto último implica, como otra de sus contradicciones, que en el mismo momento en que se debate acerca de la necesidad o no de la construcción de campos interdisciplinarios u objetos transdisciplinarios, la didáctica, sin resolver la polémica, debe ocuparse, por las características de su objeto que atañe a la enseñanza y a un campo disciplinario particular, de generar construcciones interdisciplinarias.

2. *Los errores: un intento de explicación*

Entre otro de los problemas y contradicciones que los investigadores de este campo enfrentamos es el que atañe a los errores que se construyeron por haber pretendido integrar en una sola propuesta las preocupaciones de la enseñanza y las del aprendizaje. Muchos de esos errores aún se mantuvieron en algunos trabajos que agregaron la conjunción “y” tratando de salvar así el error planteado. La enseñanza como campo disciplinario es preocupación de la didáctica y el aprendizaje responde al campo de la psicología. Si analizamos las investigaciones acerca de la enseñanza nos en-

contramos, en las últimas décadas, que éstas fueron el reflejo tanto de los avances teóricos en el campo de la psicología como en el de la sociología. Entendemos que este reflejo, formó parte de las concepciones respecto del quehacer científico en la enseñanza. En el caso de la psicología, en relación con los trabajos acerca del aprendizaje, su conexión con la enseñanza partió del reconocimiento de que un concepto —el aprendizaje— sólo tenía sentido si se reconocía que se aprendía. Esta dependencia ontológica¹... “ayuda a explicar por qué la mayoría de nosotros percibe una conexión tan estrecha entre enseñar y aprender. Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. La conexión entre los dos conceptos está fuertemente imbricada en la trama de nuestro lenguaje... La dependencia ontológica lleva al investigador a deducir la causalidad a partir de correlaciones observadas, cuando sin duda es posible explicar estas correlaciones de otro modo”.

Los programas de investigación que se inscribieron en el campo de la didáctica y que fueron la expresión de estas cuestiones tenían por objeto la preocupación de medir los efectos de las acciones del profesor sobre el aprendizaje de sus alumnos. Efectividad o eficacia de la enseñanza, según los presupuestos teóricos, que se inscriben en el paradigma proceso-producto. Finalmente, estas investigaciones sugerían programas de acción sustentados por el reconocimiento de variables asociadas al mejor “rendimiento” del alumno. Se oscureció el análisis del papel del profesor en relación a sus rutinas, planificaciones, y al contexto socio histórico que daba significación a las prácticas docentes.

3. *La didáctica y la psicología cognitiva. La construcción de un nuevo objeto de investigación*

Ante el desafío de construir programas de investigación que desde sus conclusiones alimentaran el campo de la didáctica, esto es, el de las teorías acerca de las prácticas de la enseñanza, supe-

1. Wittrock Merlin C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona. 1989.

rando errores y presupuestos anteriores, nos encontramos con investigaciones que trataban de encontrar, desde nuevas dimensiones de análisis, una propuesta de trabajo para nutrir las prácticas de la enseñanza basadas en las teorías cognitivas. Esto implicó reconocer, como uno de los tantos aportes para la didáctica, los nuevos desarrollos derivados de las psicologías cognitivas. En la preocupación por las prácticas de la enseñanza, desde esta perspectiva cobran relevancia la adquisición de conceptos y su almacenamiento en estructuras. Desde ese lugar nos preocupamos en nuestros trabajos de investigación por intentar reconocer los aportes que podríamos recibir de la percepción en su enfoque cognitivo. Hemos realizado experiencias, tanto en materiales de lectura que desarrollan temas de un campo disciplinario como en una serie de clases en la universidad, incorporando actividades perceptivas con elementos no figurativos que intentaban provocar analogías con procesos reflexivos.

En nuestra experiencia de trabajo, al incorporar las actividades perceptivas, hemos tenido que analizar en cada uno de los temas que desarrollamos los procesos reflexivos que se generan al intentar exponer un tema. Es así como reconocimos cuando proponían una generalización, un desarrollo analítico, inclusiones en clases, comparaciones, etc. De algún modo, la exposición, tanto si aparece como un relato impreso o verbal, requiere para este trabajo un estudio más profundo que el habitual de la lógica implicada en la secuencia narrativa.

Se hizo evidente para el grupo de investigación que la percepción era una dimensión más de análisis, y que toda actividad de enseñanza planteada en estos términos termina siendo un estudio de las implicancias de la psicología cognitiva en la didáctica. Los elementos perceptivos que se incorporaron como “presentadores de los temas”, en función de analogarlos con los organizadores avanzados (uno de los aportes más notorios de David Ausubel y J. Novak), fueron parte de la propuesta didáctica. Al analizar su valor, sólo es posible reconocerlos con los alumnos desde un meta análisis de la clase o el material, esto es, reconocerlos afuera de los conceptos enseñados en tanto fueron facilitadores de la adquisición de los conceptos. Los meta análisis no evalúan los conocimientos construidos: solamente permiten reconocer la estrategia de enseñanza, aún

cuando se asientan en la hipótesis de que si se reconocen las estrategias utilizadas el alumno logra identificar y construir mejor el objeto de conocimiento.

Transcurrido un tiempo, al evaluar la estrategia empeñada se miden los conceptos adquiridos y su integración en estructuras. Resulta imposible reconocer en los alumnos el valor de los elementos perceptivos porque quedan integrados en el aprendizaje. Es más, una nueva exposición al mismo estímulo perceptivo utilizado en la clase ya pasada, **en nuestra** experiencia, pasados 21 días, no alteró la recuperación de los conceptos almacenados. Resulta de principal interés, sin embargo, rescatar que la experiencia en sí misma permite el almacenamiento de conceptos en estructuras. Comparada con otras prácticas habituales y también transcurrido un tiempo variable después de una clase similar sin la revisión de los temas, los alumnos recordaron anécdotas y modos de abordaje de determinados problemas mientras que en las prácticas investigadas experimentalmente se reconocieron, además, una variedad de conceptos y sus respectivas relaciones. Dado que para la realización de los gráficos o dibujos se analizó el proceso reflexivo que favorecía la adquisición de los conceptos, se generó por parte del docente una práctica metacognitiva que favoreció a su vez, el desarrollo de prácticas metacognitivas por parte del alumno. El hecho de que el docente explicita sus propios procesos cognitivos no garantiza por parte del alumno similares actividades. Para el alumno se generan, en realidad, procesos meta analíticos porque implican reconocer los procesos reflexivos que desarrolló el docente en sus estrategias de enseñanza. En esta investigación se abrió una nueva perspectiva de indagación respecto de las prácticas docentes en donde meta análisis y metacognición constituyen dimensiones de estudio abiertas por el desarrollo de la ciencia cognitiva.

4. *La didáctica y la psicología cognitiva. En la construcción del objeto de investigación: otra vez la curvatura de la vara*

El desarrollo y la validación de investigaciones de este tipo nos hacen reconocer hoy que estas fuertes preocupaciones se originaron, en primer lugar, por la necesidad de alimentar prácticas de enseñanza que configuraran la respuesta antagónica a las prácti-

cas fundadas y orientadas por la psicología conductista. En segundo lugar, importa reconocer que también se originaron por la necesidad permanente de la didáctica de nutrir sus planteos con programas científicos. ¿Qué mejor que hacerlo con nociones y desarrollos pertenecientes a la psicología del aprendizaje, de la que nadie duda respecto de su carácter científico?

Los avances en nuestra investigación nos muestran que el origen de la construcción de nuestro objeto investigativo estuvo condicionado por las búsquedas antinómicas para fundamentar las prácticas desde una perspectiva no conductista. Esto determinó investigar en didáctica desde la psicología cognitiva. Incluso estudiamos y elaboramos clases en las que se construía todo el desarrollo temático a partir de analogías con presupuestos de modelos derivados de teorías de aprendizaje. La didáctica quedaba condicionada por estas teorías que se constituían en su más sólido fundamento. A esto llamamos parafraseando a Saviani “la curvatura de la vara”.

Hoy en nuestros trabajos los aportes de la psicología cognitiva, para tratar de entender las configuraciones didácticas, constituyen una de las dimensiones de análisis y forman parte de los ejes o elementos claves desde los que analizamos las prácticas. En las búsquedas de las configuraciones didácticas entendemos a las prácticas de la enseñanza como una totalidad. En el marco de esa totalidad es en el que nos permitimos distinguir y reconocer el valor del dominio de la estructura disciplinaria, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio histórica; las consideraciones ideológicas que hacen que el docente estructure el campo disciplinario de una manera particular y, finalmente, el recorte disciplinario que hace, fruto de sus limitaciones, su historia y sus perspectivas. El contexto en el que las prácticas se desarrollan permite además entenderlas o meta entenderlas en toda su significación.

5. *La investigación y la didáctica en la Argentina. Una paradoja o “en pos de la coherencia”*

Los que investigamos en el campo de la didáctica como en cualquier otro campo de las ciencias sociales dentro de las estruc-

turas públicas y/o en las universidades nacionales en nuestro país hemos visto como se refleja en nuestra tarea los avatares de la democracia, la crisis de nuestras instituciones a partir de la implantación del modelo neoconservador en educación, así como diferentes dificultades o imposibilidad para investigar durante largos períodos de gobierno de facto.

El primer problema que se le suscita al investigador a partir de lo enunciado consiste en no investigar lo investigado. El acceso a la información es clave para nuestro trabajo. Todavía hoy no logramos generar una ágil circulación de la información. Cualquier director de un programa de investigación debe construir los mecanismos formales, informales o con la categorización que le plazca construir, las maneras con las que se asegurará el conocimiento de los frutos de otros trabajos en similares orientaciones. Acceder a variadas fuentes de información a través de las redes científicas debe formar parte de las prácticas habituales de conocimiento, a pesar de que en muchas unidades académicas de nuestro país, en 1992, no se lograron construir y se hace necesario la utilización de mecanismos totalmente originales para acceder a ellas. Resuelto el acceso a la información entiendo que, en el caso de la didáctica, los investigadores cuentan con un lugar privilegiado para avanzar en sus construcciones teóricas y para plantearse interrogantes. Ese lugar privilegiado se sustenta en que todas sus reflexiones e interrogantes pueden nutrirse de sus prácticas docentes. Esto no quiere decir que el aula se transforma en el lugar experimental de la investigación o en su trabajo de campo, pero en ella encontrará el docente investigador el ámbito donde sus hipótesis se construyen y resignifican en un proceso continuo en donde las relaciones entre la práctica y la teoría no son sólo principios de una construcción didáctica, sino que se transforman en su más coherente objeto de estudio. Parte de esa coherencia y del desafío de dedicarse a este objeto de estudio consistirá en reconocer en las prácticas habituales del quehacer "la configuración didáctica" que estamos buscando en nuestras investigaciones.

Dada la preocupación didáctica, entendemos la clase de didáctica como el espacio de construcción del conocimiento en donde se plasma la reflexión acerca del contenido y de la misma propuesta de la clase. Esta tautología en donde se confunden campo

disciplinario, propuesta de trabajo y lugar donde construimos nuestras reflexiones para avanzar en las investigaciones, nos remite al desafío de construir una búsqueda ejemplificadora que muestre la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado asumiendo una construcción didáctica que desde lo ético decide enseñar aquello que es posible de ser enseñado en el reconocimiento de nuestras limitaciones, posibilidades y, por qué no también, utopías.