



CONEXIÓN
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
N°17 Rosario. Mayo, 2022. ISSN: 2362-406X
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

¿Qué hacen los buenos docentes cuando plantean sus clases? ¿Qué los convierte en verdaderos creativos?

Norma Hevel Hansen

Instituto de Educación Superior N°28, "Olga Cossettini"

hanselhevel@hotmail.com

Resumen

La tarea docente, así como la de cada profesión, posee un santo grial. Quien lo halle tendrá asegurado el éxito. Si hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje, las variables escapan casi por completo del profesional docente, a pesar de que siempre tratamos de lidiar con nuestra compulsión por controlar las versátiles escenas de la clase. Dentro de este contexto el ser docente se traduce en muchas ocasiones en una labor frustrante. Así como las distintas corrientes de pensamiento dentro de la pedagogía, psicología, sociología, didáctica abonan saberes que nos aproximan conocimientos de la relación "triada" docente-estudiante-contenidos a enseñar, aun así, no alcanza para lograr seguridad en la escena. En este camino por comprender en qué radica el éxito de algunos docentes, las investigaciones en educación se inclinan por buscar en los modos en que estos profesionales encaran la tarea preactiva, activa y postactiva de sus clases. Estas categorías pertenecen a las investigaciones de Jackson (1968). En el presente artículo realizamos un recorrido por algunos ejes centrales: características de los buenos docentes, cómo piensan los saberes de sus disciplinas en el momento de proyectar sus construcciones metodológicas, cuáles son los aspectos que juegan con mayor preponderancia, qué cosas hacen durante sus clases para convertirlas en memorables para sus estudiantes e inspiradoras para sus colegas.

Palabras clave

Creatividad, construcción metodológica, buenos docentes

La creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural.

M. Csikszentmihályi

La profesión docente: ¿de qué depende su éxito?

Las prácticas de los buenos docentes evidencian particularidades que se diferencian y destacan en los modos de plantear las “construcciones metodológicas”, categoría tomada de Edelstein (2015) quien afirma que “la construcción metodológica no es absoluta sino relativa. 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” (p.117). Como expresión de su carácter singular cobra relevancia reconocer que la construcción metodológica 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.

Así mismo podemos sostener que varias de estas decisiones son productos de “supuestos básicos subyacentes”. Sanjurjo (2017) afirma que son tomadas de modo acrítico y se ponen en juego en “la compleja organización de la tarea en el aula” (p.17). Además, podemos agregar las ideas trabajadas por Jackson (1994) que hacen alusión a las acciones rutinarias en referencia a la escuela. Las mismas sólo se ponen en reflexión o análisis cuando algún suceso sale de lo rutinario desde un aspecto positivo o negativo.

Todo sujeto construye creencias, valores, prejuicios que son producto de sus experiencias, y que se “filtran” en las construcciones metodológicas o secuencias didácticas, dando lugar a acciones diferentes en la organización del aula. Los acontecimientos del aula se caracterizan por su “singularidad, simultaneidad, imprevisibilidad e inmediatez, haciendo necesario un alto grado de creatividad además de tratamiento riguroso y fundamentado” Jackson (como se citó en Sanjurjo, 2015, p.48).

Autores como Bourdieu y Wacquant (como se citó en Edelstein, 2015) hablan del *modus operandi* en la propuesta de clase que implementan los docentes, haciendo

referencia al “análisis didáctico” de las prácticas de la enseñanza. Este *modus operandi* hace referencia a las construcciones metodológicas y a los modos como las resuelven los docentes. Para echar luz sobre este accionar Jackson (1994) diferencia entre los tiempos preactivo, activo y postactivo como momentos inherentes a una clase. El primero consiste en el momento de creación y organización de los saberes del campo simbólico que el docente realiza. El segundo hace referencia a la clase propiamente dicha en la que se produce el encuentro pedagógico entre el estudiante, el docente y el conocimiento. El último alude a la meta-reflexión necesaria para el análisis de la labor docente.

En la trama del momento preactivo de la tarea del buen docente, podemos encontrar similitudes a las características de los creativos de distintos campos. Allí reside el espacio problemático de este artículo: ¿cómo funciona el proceso creativo del buen docente?, ¿qué circunstancias estimulan o dificultan la producción de ideas originales?, ¿cuál es la forma en que el buen docente llega a realizar sus construcciones metodológicas?, el momento creativo ¿sólo puede tener su imperio en este instante o puede revelarse o percibirse en otros momentos del proceso?, ¿las acciones creativas de los buenos docentes pueden ser rastreadas en sus planes de clase?

En referencia al momento activo podemos interrogarnos lo siguiente: la inmediatez necesaria para dar respuesta a situaciones no ponderadas en el aula ¿puede ser un espacio para la creatividad?

En definitiva, esta investigación se centra en la comprensión de la relación entre la creatividad y los rasgos del buen docente.

Antes que la enseñanza se ponga en práctica, hay condiciones previas que subyacen al acto de enseñar.

Autores como Martínez, M.C., Branda, S., y Porta, L. (1989) en referencia al libro: *¿Cómo enseñan los buenos docentes?* reflexionan sobre las construcciones metodológicas y la profesionalidad encerrada en la toma de decisiones del docente afirmando que antes que la enseñanza se ponga en práctica, hay condiciones previas que subyacen al acto de enseñar. No son los resultados de lo que produce o debe producir la enseñanza, ni la aplicación de unas determinadas reglas o métodos. Por el contrario, forman parte de los requisitos necesarios, fundamentales e indispensables para que sea posible enseñar algo a alguien. Por eso no son los componentes de una

receta ni un conjunto de normas que hay que aplicar formalmente o mecánicamente. Son fundamentos, criterios, perspectivas, elecciones, posicionamientos y convicciones, que están en la base que le otorga sentido al enseñar y carga de significado el aprendizaje.

Siguiendo con la interpretación de Porta (2013), acordamos que el trabajo del profesional docente no forma parte de actos intuitivos ni innatos; son construcciones inherentes a sistemas. El autor hace referencia a la importancia del conocimiento y dominio epistemológico del campo disciplinar del docente. Las labores dentro del aula no son producto de un acto reflejo. En consecuencia, las acciones del docente se sostienen en fundamentos, en razones profesionales como la evaluación del grupo de estudiantes y las particularidades de la institución, a través del auxilio que le proveen los campos de la psicología, la sociología, la historia y la pedagogía. Dichos saberes permiten una construcción metodológica adecuada.

La labor docente como todo trabajo no mecánico, donde las decisiones humanas son tomadas desde un juicio al que se arriba desde una multiplicidad de saberes también forma parte de un arte que se da en la toma de decisiones. En este camino de la enseñanza la imaginación es una fuente de la creatividad.

El hombre a través de la creatividad ha logrado la construcción cultural, social y tecnológica. Sin embargo, cómo se desarrolla la creatividad sigue siendo un interrogante.

Dentro de las numerosas exploraciones del campo de la creatividad podemos nombrar el modelo sistémico que desarrolla Csikszentmihalyi (1996) quien la interpreta como la resultante de la interacción “de los pensamientos de una persona y su contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico más que individual” (p.41). Por ejemplo, una persona que aporta una novedad a su campo simbólico debe ser reconocida como innovadora por los expertos para que tenga validez y produzca un impacto en ese campo. Csikszentmihalyi (1996) expresa que la creatividad es hija de la necesidad. Cuando el límite del conocimiento de la época o la urgencia apremia al ser humano y este hace uso de su capacidad al extremo se pone en marcha un proceso de interrelación de todos los saberes con que cuenta el individuo para resolver la situación inédita para la humanidad o que cobra relevancia en esas circunstancias para el creativo.

Después de lo expresado suponemos que el motor de la creatividad puede hallarse en la motivación del sujeto, ya sea intrínseca o extrínseca, para poner en acción toda la libido del creativo para resolver un problema que posea significatividad.

El autor hace referencia a tres fuentes principales del origen de los problemas: las experiencias personales, las exigencias del campo y las presiones sociales. Es necesaria la insatisfacción en referencia a aquello que se venía haciendo en ese campo simbólico. Esta apreciación puede dar lugar a la reflexión que la creatividad en el aula es producto de la insatisfacción del docente, en cómo desarrolla su construcción metodológica o en los escasos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes.

Ken Bain (2010) es uno de los autores que investigó por más de diez años las características de los grandes maestros y sus modos de encarar la tarea docente. Como un ejemplo de varias conclusiones a las que arribó podemos destacar el hallazgo de la mirada disruptiva que tenían estos docentes a la hora de encarar sus prácticas. Ellos dejaron de pensar en qué acciones realizarían como educadores para imaginar, hipotetizar, conjeturar acerca de las preguntas que los estudiantes podrían hacerles sobre la disciplina que trabajarían.

Los docentes con buena calidad de enseñanza reflexionan sobre el modo de atraer a los estudiantes a interesarse por el campo disciplinar que está presentando. En definitiva, las preguntas que motiven a los buenos docentes serán:

- 1) “¿Que deberían ser capaces de hacer intelectual física o emocionalmente mis alumnos, como resultado de su aprendizaje?
- 2) ¿Cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera para que desarrollen sus habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas?
- 3) ¿Cómo podemos, mis estudiantes y yo, entender la naturaleza, la calidad y el progreso de sus aprendizajes?
- 4) ¿Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar esos aprendizajes?” (Bain, 2004, p.64)

Los buenos docentes se orientan hacia la búsqueda de la investigación epistemológica de lo que significa aprender. Convengamos que aquí se percibe una diferencia entre concepciones: por un lado, el docente que pretende que sus estudiantes “aprendan la materia” y por otro lado el maestro que pretende lograr algo

más y se orientará a lograr elevar el tipo de pensamiento del estudiante a un “pensamiento del orden superior”.

En referencia a este tipo de pensamiento, Lipman (1998) lo define como un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio.

Ahora nos surge la pregunta acerca de ¿cómo se enseña el pensamiento del orden superior? Las dudas pueden ser muchas desde la idea de que el conocimiento puede ser descompuesto por partes y luego volver a constituir un todo (Teoría de la Gestalt).

Lipman (2008) sostiene que es posible enseñar directamente a pensar de un modo superior, promoviendo la filosofía desde las primeras enseñanzas en la infancia, hecho que facilitaría el proceso de pensamiento conjetural a la mera transmisión de contenidos. Aboga por el desarrollo de capacidades inherentes a mayor reflexividad, más racionalidad y con mayor capacidad de juicio.

Los buenos profesores hablan acerca de lo que quieren que sus estudiantes “hagan” intelectualmente y no de lo que “deberían aprender”, describen que para lograr ser buenos docentes debemos motivar a los estudiantes a trabajar arduamente con el propósito de construir capacidades de pensamientos sostenibles conceptualmente. Este trabajo que describe Bain (2004) tiene que ver también, con confrontar a los estudiantes con sus saberes adquiridos acríticamente, tarea que generalmente ofrece resistencia y no poco dolor subjetivo.

¿Cómo planifican los mejores docentes?

En relación a cómo organizan sus planificaciones los docentes eméritos inician su trabajo de atrás para adelante. Por ejemplo, se preguntan acerca de las capacidades, conocimientos o habilidades que quieren que sus estudiantes desarrollen, así como modelos que recuerden, comprendan o apliquen, analicen, sinteticen o evalúen.

También las conversaciones pueden ser conducidas para generar un ámbito de intercambio y profundización de temas y ejercicios mentales. Aquí entran en escena con relevancia las preguntas que el docente realice a los estudiantes. Por ello

consideramos que la elaboración escrita de las mismas debe ser una bisagra que permita abrir la línea de ideas para conducir al pensamiento del orden superior.

El pensamiento del orden superior interpretado por Lipman (1998) acerca de hacer filosofía, no significa hablar sobre la filosofía sino utilizar en cada disciplina las preguntas propias de la filosofía, llevando cada saber dado como válido a ser cuestionado hasta sus límites y a partir del mismo generar el camino ascendente de ese campo.

Es necesario precisar que el pensamiento del orden superior no nos conduce invariablemente al pensamiento crítico. Puede estar junto a la creatividad y conformar un movimiento intelectual que se refuerzan mutuamente. Para ejemplificar podemos decir que cuando un pensador crítico quiebra un paradigma y crea otro, estamos en presencia de un pensador crítico creativo.

Retomando las ideas centrales del presente artículo, consideramos que el conocimiento es construido, no recibido, por lo mismo se entiende que la fórmula no es la de recibir un saber. Es fundamental que el estudiante ponga su capacidad, su deseo en acción, para lograr un aprendizaje duradero. Sin esfuerzo por parte de los dos integrantes de la tróica didáctica en la comprensión y explicación de los contenidos para que estos produzcan la co-creación de capacidades de pensamiento del orden superior propios del campo disciplinar que se trabaje, el saber de calidad es imposible.

Csikszentmihályi (1996) es un psicólogo cuyo aporte al conocimiento de la creatividad es un referente para el que quisiera incorporarse a la mirada de esta particularidad humana. La riqueza de su investigación, que posteriormente integró su libro sobre la creatividad, consistió en tratar de categorizar las características de las mentes “creativas” del siglo pasado a través de entrevistas y notas, así como un fino recorrido de sus biografías, llegando a desarrollar una característica hipotética generalizable.

El psicólogo, sobreviviente a la Segunda guerra mundial, despliega a partir de este estudio una serie de características necesarias para que la creatividad tenga impacto en la vida de la comunidad disciplinar a la que pertenezca.

El citado autor ha caracterizado algunos ejes como los fundamentales en el análisis de la creatividad. Por ejemplo, aclara que no cualquier inventiva cotidiana

puede ser considerada creativa. Es creativo el sujeto que produce una bisagra entre las formas de pensar y hacer dentro de un campo disciplinar en un tiempo. Para conseguirlo supone la existencia necesaria de un campo social donde pueda ser reconocido y escuchado, sin el cual el solipsismo acabaría con invisibilizar a ese creativo. Nadie puede producir un quiebre en un círculo intelectual al que no pertenezca y dentro del cual no sea reconocido.

Además, explica que para producir una ruptura en esa disciplina debe poseer un acabado dominio de su campo disciplinar, desde la historia lineal y los diferentes avances y retrocesos epistemológicos que domina en esa disciplina hasta ese momento.

Estas premisas no son ajenas a la hora de pensar en las acciones de un buen docente. El buen profesor sin el saber profundo de la disciplina corre el riesgo de no poder generar pensamientos del orden superior y mucho menos generar con sus estudiantes ideas creativas.

El docente que no posee un acabado dominio de su disciplina corre el riesgo de derrochar esfuerzos por mantener el control de las ideas de los estudiantes y de convertir sus clases en un trámite rígido.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Z., Porta, L., Sarasa, M.C. (2011) Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: relatos y modelos entramados. Revista de Currículum y formación del profesorado. (15), (1), s/d. Recuperado de <http://www.ugr.es/localrecfpro/rev/col1.pdf>.

Bain, K. (2010). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia. España: Universidad de Valencia.

Clark, C., y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. Wittrock, MC. La investigación de la enseñanza, III. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la innovación. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1928). Cómo pensamos. Ediciones de La Lectura.

Diccionario Enciclopédico Vox 1. © 2009 Larousse Editorial, S.L.

Edelstein, G. (2015). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Garrett, R. M. (1988). Resolución de problemas y creatividad: implicaciones para el currículo de ciencias. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 6(3), 224-230. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v6n3/02124521v6n3p224.pdf>

Herrán de la Gascón, A. (2010). Contribución al enfoque de creatividad un enfoque paquidérmico. Revista Educación y futuro 22. 151-175. Recuperado de <http://radicaleinclusiva.com/wpcontent/uploads/2018/01/contribucionalconcedos.p>

Jackson, Ph. W. (1994). La vida en las aulas. Madrid. España

Lipman, M (1998) Pensamiento complejo y educación. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Macchiarola, V., y Vogliotti, Ana. (2003). Teorías implícitas innovación educativa y formación profesional docente. Universidad Nacional de San Luis. Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Recuperado de

[https://www.academia.edu/2245020/Teorías implícitas innovación educativa y formación profesional de docentes.](https://www.academia.edu/2245020/Teorías_ implícitas_ innovación_ educativa_ y_ formación_ profesional_ de_ docentes.)

Morín, E., (1990). Introducción al pensamiento complejo, Barcelona: Gedisa.

Marcelo. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.

Martínez, M, C., Branda, S., Porta, L (2013). ¿Como enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 4 (2), pp.26-35. Recuperado de <http://www.ugr.es/jett/index.php>

Porta. L., Sarasa, M. Comp. (2008). Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Rogers, C, (1996). Libertad y creatividad en la educación. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Sanjurjo, L. (2004) “La construcción de conocimiento profesional docente” en Álvarez Méndez y otros “La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo”. pp.121-129. Ediciones UNL. Santa Fe.

Sautu, R., Bonino, P., Elbert, R. (2010). Manual de Metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología, Buenos Aires: Clacso.

Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

Trillo, A., Sanjurjo. L. (2016) Didáctica para profesores de a pie. Rosario: Homo Sapiens.

Torre, S, de la., y Violant, V. Oliver, C.S/F. El relato como Estrategia Didáctica Creativa. Estudio de casos y perfil de Estrategias Docentes. Universidad de Barcelona.pp.1-13. Recuperado de http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/el_relato_como_estrategia_didactica_creativa.pdf

Vasilachis de Giardino. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.

Violant, V., Torre, S de la (2003). Estrategias didácticas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo. Revista Creatividad y Sociedad. N° 3, pp. Recuperado de www.ub.edu/.../elrelato_como_estrategia_didactica_creativa.pdf

Vega, V. (2017). Los buenos docentes ¿cómo se forman y como forman? Buenos Aires: Lugar Editorial